



UNIVERSITAT DE
BARCELONA



Universitat
Pompeu Fabra
Barcelona

MÁSTER EN FORMACIÓN DE PROFESORES DE
ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

CURSO 2020- 2022

**El visionado extensivo acompañado mediante *WhatsApp*:
una propuesta didáctica en forma de club de visionado de
series**

Iván Cuadra García

Trabajo final de máster

Dirigido por el Dr. Joan-Tomàs Pujolà Font y Juan Albá Duran

15 Junio de 2022

AGRADECIMIENTOS

A Joan-Tomàs por acompañarme durante el transcurso de este trabajo y conseguir que este sea un producto del cual estar orgulloso.

A Juan Albá por introducirme a la enseñanza del español como lengua adicional y acompañarme a lo largo de toda mi corta trayectoria en este ámbito.

A todas las estudiantes de la Universidad de Groningen que participaron e hicieron posible esta propuesta.

Resumen

El visionado extensivo es un recurso valioso para el aprendizaje de lenguas adicionales debido a sus numerosos beneficios, entre los cuales se encuentran el desarrollo de la comprensión oral y la mejora en la motivación hacia el aprendizaje de idiomas. El objetivo de este trabajo es el de fomentar estos beneficios a través de una propuesta didáctica innovadora, la cual toma forma de club de visionado de series: el visionado extensivo acompañado mediante una mensajería instantánea móvil (MIM). Aunque esta propuesta didáctica se construye a partir de investigaciones previas acerca del visionado extensivo, cuenta con unas características propias: el rol definido de sus participantes, el tipo de aprendizaje interformal y el desarrollo de estrategias de acompañamiento mediante *WhatsApp* con el objetivo de promover la implicación y el seguimiento de la actividad y, al mismo tiempo, el apoyo a la comprensión de la serie. La propuesta didáctica que se presenta consiste en un club de visionado de series en la que se propone conversar a través de *WhatsApp* sobre una serie actual en español de *Netflix*, *Los favoritos de Midas*, mientras cada participante la ve por su cuenta durante seis semanas. El pilotaje de esta propuesta se realizó con siete estudiantes universitarias de niveles B1.2-B2.1 como complemento opcional de sus estudios en la Universidad de Groningen. Los resultados obtenidos a través de los 568 mensajes de *WhatsApp* y la información obtenida por medio de un formulario final, muestran que el visionado extensivo acompañado mediante *WhatsApp* fomentó la implicación de las estudiantes y sirvió de ayuda a la comprensión de la serie entre las participantes.

Palabras clave: visionado extensivo, acompañamiento, implicación, comprensión, *WhatsApp*.

Abstract

Extensive viewing is a valuable resource for additional language learning due to its numerous benefits, among which are the development of oral comprehension and the improvement of motivation toward language learning. This paper aims to promote these benefits through an innovative didactic proposal, which takes shape as a series viewing club: accompanied extensive viewing via mobile instant messaging (MIM). Although this didactic proposal is based on previous research on extensive viewing, it has its own characteristics: the defined role of its participants, the type of learning is inter-formal and the development of strategies through *WhatsApp* to promote engagement and monitoring of the activity and, at the same

time, supporting the comprehension of the series. The didactic proposal consists of a series viewing club whose purpose is to converse via WhatsApp about a current series in Spanish from Netflix, *Los favoritos de Midas*, while each participant watches it on their own for six weeks. The piloting of this proposal was conducted with seven female university students that had B1.2-B2.1 proficiency levels as an extracurricular activity at the University of Groningen. The results obtained through the 568 WhatsApp messages and the information obtained through a final questionnaire show that accompanied extensive viewing via WhatsApp fostered engagement and served as an aid to the understanding of the series among the participants.

Keywords: Extensive viewing, accompaniment, engagement, comprehension, WhatsApp.

Índice

Introducción	1
1. Marco teórico	3
1.1 Visionado extensivo	3
1.2 El aprendizaje formal, no formal e informal	4
1.3 Implicación (<i>Engagement</i>)	5
1.4 Mensajería instantánea móvil (MIM)	6
2. Descripción de la propuesta	7
2.1 Club de visionado de series	8
2.2 Programación	8
2.3 Visionado extensivo acompañado	9
2.3.1 Rol definido de los participantes	8
2.3.2 Del aprendizaje intraformal al interformal	10
2.3.2 Acompañamiento	10
2.4 Objetivos	11
3. Diseño de la propuesta	12
3.1 Contexto	12
3.2 Análisis de necesidades	14
3.3 Selección de series	15
3.4 Presentación de la propuesta: captación de participantes	17
3.5 Sesión presencial introductoria	18
3.6 Estrategias para la planificación y coordinación de las sesiones	21
3.6.1 Estrategias para promover la implicación	21
3.6.2 Estrategias para promover la comprensión	25

4. Pilotaje	28
4.1 Desarrollo de la primera sesión	29
4.2 Desarrollo de la segunda sesión	31
4.3 Desarrollo de la tercera sesión	34
4.4 Desarrollo de la cuarta sesión	36
4.5 Desarrollo de la quinta sesión	39
4.6 Desarrollo de la sexta sesión	41
4.7 Datos del formulario final	42
4.7.1 Implicación	43
4.7.2 Comprensión	46
4.7.3 Club de visionado de series	46
5. Análisis y discusión de los resultados	48
5.1 Implicación	48
5.1.1 Compromiso	48
5.1.2 Relación interpersonal y contextual	50
5.1.3 Relación persona-entorno	51
5.2 Comprensión	54
5.3 Club de visionado de series: visionado extensivo acompañado	55
5.4 Recomendaciones	56
6. Conclusiones	58
Bibliografía	60
Anexos	62

Introducción

Las series de televisión tienen un claro potencial en la didáctica de la lengua, ya que contienen aspectos culturales, socio-pragmáticos y cinéticos. En el área del aprendizaje de lenguas adicionales es bien sabido que la exposición a un input lingüístico es esencial para el aprendizaje de una lengua. De esta manera, las series de televisión son recursos idóneos para cubrir esta necesidad dado a su accesibilidad, a su gran variedad y porque al ser materiales no destinados al aprendizaje de lenguas, ofrecen un input auténtico. Además, este input auténtico se puede considerar comprensible debido al soporte con imágenes y la posibilidad de verlo con subtítulos. Otro aspecto a destacar es que se trata de un pasatiempo que ha ganado mucha popularidad con el lanzamiento de las plataformas de *streaming* y al cual se le dedica mucho más tiempo que al leer (Webb, 2015). De hecho, el visionado extensivo, el aprendizaje de una lengua a través de una larga exposición a material audiovisual, ha mostrado ser beneficioso para el desarrollo de competencias lingüísticas (Waring, 2011; Rodgers, 2016).

A pesar de todo esto, el visionado extensivo como recurso para el aprendizaje de lenguas adicionales presenta desafíos espacio-temporales para los docentes y los aprendientes. Ivone y Renandya (2019) exponen que el visionado extensivo no se adapta bien a contextos de aprendizaje que requieren resultados en un plazo limitado, una condición común de la mayoría de los contextos de aprendizaje de lenguas. Esto es debido a que para que surta efecto, los aprendientes deberán dedicar durante un período prolongado mucho tiempo a ver material audiovisual (Ivone y Renandya, 2019), un tiempo del que no cuentan en contextos formales de enseñanza.

Adicionalmente, debido a que los curriculums de los centros formales están desbordados de contenido, los docentes tendrán dificultades para integrar el visionado extensivo en el curriculum de sus clases. De este modo, serán los aprendientes los que deberán tomar la iniciativa fuera del aula (Yonezawa y Ware, 2008 en Yvone y Renandya, 2019). Según Vandergrift y Goh (2012) dejar que los aprendientes sean responsables de su propio aprendizaje podría ser ineficiente debido a cuestiones de motivación y abandono. Además, al no contar con el apoyo del docente u otros estudiantes, los aprendientes no podrán comprobar su comprensión ni aclarar malentendidos, tal y como se hace en las clases convencionales (Rodgers, 2018).

A raíz de estos beneficios y desafíos, surge el siguiente trabajo cuyo objetivo principal es el de proponer un tipo de visionado extensivo que fomente los beneficios y aporte soluciones a los desafíos desde una perspectiva didáctica. Primeramente, se presentará el visionado extensivo acompañado, explicando en profundidad sus características. Seguidamente, se presentará y pilotará una propuesta didáctica que hace uso del visionado extensivo acompañado mediante *WhatsApp*. Finalmente, este pilotaje permitirá evaluar la efectividad de la propuesta didáctica y comprobar si se han cumplido sus objetivos.

1. Marco teórico

1.1 Visionado extensivo

El visionado extensivo proviene de la lectura y escucha extensiva y trata del aprendizaje de una lengua a través de una larga exposición a material audiovisual. El estudio del visionado extensivo se encuentra en una etapa relativamente temprana, especialmente en el apartado didáctico, ya que a excepción del trabajo de Lorenzo (2021), es difícil encontrar propuestas didácticas que hagan uso del visionado extensivo. Según Rodgers (2018), existen dos tipos de visionado extensivo: el visionado extensivo controlado y el visionado extensivo natural. El visionado extensivo controlado se centra en la investigación y en la medición de aspectos específicos del aprendizaje de la lengua a través del visionado de material audiovisual. Por otro lado, el visionado extensivo natural se centra en los aspectos didácticos.

Existen un número considerable de investigaciones acerca de los beneficios del visionado extensivo. Según Ivone y Renandya (2019) los objetivos y beneficios generales de cualquier proyecto de visionado extensivo son los siguientes:

- exponer a los alumnos a una gran cantidad de textos orales comprensibles durante un tiempo prolongado, contribuyendo al desarrollo de su capacidad de comprensión y escucha.
- proporcionar una experiencia auditiva divertida y agradable, permitiendo a los alumnos escuchar temas de su interés.
- desarrollar la comprensión general de los textos orales, animando a los alumnos a escuchar el significado en lugar de centrarse en la forma.
- desarrollar la fluidez y la automaticidad de la escucha, mejorando la velocidad para reconocer elementos del lenguaje, como los sonidos, las palabras y las frases, así como la gramática.
- mejorar la motivación y la confianza en la escucha, haciendo que la experiencia sea divertida y factible. (p. 243)¹

Aunque en la práctica hay muchos tipos de material audiovisual válidos para lograr estos objetivos, se cree que los programas de televisión son el tipo de material audiovisual más

¹ Todas las citas provenientes de trabajos académicos en inglés han sido traducidas por el autor de este trabajo.

adecuado dentro del contexto del visionado extensivo. Webb (2015) menciona que las series de televisión son más adecuadas que las películas porque sus episodios son más cortos. Asimismo, Rodgers (2018) considera que una ventaja de las series de televisión es que son un pasatiempo popular y que al fraccionarse en episodios, permite a los espectadores adquirir conocimientos sobre la trama y los personajes, ayudando de esta forma a la comprensión general de la serie.

Las series de televisión son recursos idóneos para exponer a los aprendientes a un input auténtico. Pese a que el input auténtico puede ser difícil de comprender para los aprendientes de una lengua, las series de televisión lo hacen más accesible con el soporte de imágenes y la posibilidad de verlo con subtítulos. De acuerdo con Chang et al., (2019), el uso simultáneo de texto y audio mejora sustancialmente la comprensión de los aprendientes en comparación al uso de solo audio o texto. Asimismo, Rodgers (2018) sugiere incentivar a los aprendientes a ver episodios o parte de ellos múltiples veces siempre que lo necesiten para mejorar su comprensión.

1.2 El aprendizaje formal, no formal e informal

Los diferentes tipos de aprendizaje —formal, no formal e informal— se caracterizan por tener características propias. Desde la primera aparición de estos conceptos se han desarrollado diferentes propuestas con el objetivo de caracterizarlos para así diferenciarlos e igualarlos. La caracterización de los diferentes tipos de aprendizaje que presentamos en la Tabla 1 se obtiene de la clasificación presente en el trabajo de Foresto (2020, p. 28). De las características que el autor propone, únicamente se recogen las siguientes, ya que son las que se utilizarán en el trabajo: duración, institución, intencionalidad, programación y categorías de actividades.

Aunque se ha acostumbrado a dividir de forma teórica los diferentes tipos de aprendizaje a partir de sus características, la realidad es que las “tres formas de aprendizaje están en una relación interdependiente, dado que la personalidad humana se forma a partir de todas las influencias recibidas” (Melnic y Botez, 2014). Del mismo modo, autores como Alm (2019) sugieren que los límites entre los diferentes tipos de aprendizaje —formal, no formal e informal— son cada vez más difusos y que se debe atender a esta nueva realidad conceptualizándola. De esta necesidad nace el aprendizaje intraformal, un concepto

introducido por Alm (2019) para describir la interdependencia de elementos informales y formales dentro del contexto del visionado extensivo. Este concepto es innovador, ya que, “en lugar de extender el aprendizaje de los espacios formales a los personales”, tal y como se acostumbra a hacer, tanto en el visionado extensivo controlado como en el visionado extensivo natural, se anima “a los alumnos a aprovechar las experiencias de aprendizaje informal para ampliar las oportunidades de aprendizaje en los entornos formales” (Alm, 2021a, p. 81).

Tabla 1

Características del aprendizaje formal, no formal e informal (a partir de Foresto, 2020, p. 28)

Característica	Aprendizaje formal	Aprendizaje no formal	Aprendizaje informal
Duración	Definida y limitada	Definida y limitada	Ilimitada (duración durante toda la vida)
Institución	Institucionalizado (escuelas o universidades)	Puede o no ser institucionalizado	No institucionalizado
Intencionalidad	Meta explícita de adquirir conocimientos, habilidades o competencias	Observan o hacen cosas para adquirir conocimientos, habilidades o competencias	Aprenden sin el objetivo de aprender e incluso sin saber que están aprendiendo
Programación	Programas fijos	Programas variables de acuerdo a la necesidad	No tiene un programa
Categorías de actividades	Formales (en el ámbito de la educación inicial, la educación primaria, la educación secundaria y la educación superior)	Fuera de clase, fuera de la escuela y después de conseguir un trabajo	Actividades relajantes y situaciones de entrenamiento cotidiano

1.3. Implicación (*engagement*²)

En el aprendizaje de idiomas, la implicación hace referencia a la cantidad y al tipo de participación de los aprendientes en una tarea o actividad (Hiver et al., 2021). Este concepto ha atraído la atención de la comunidad educativa debido a que se basa en la creencia de que

² De las múltiples traducciones de *engagement* se ha optado por utilizar “implicación”, ya que la consideramos la más acertada dentro del contexto del trabajo.

cuanto más comprometidos estén los aprendientes con una tarea o actividad, más motivados estarán y mejor será su rendimiento académico.

Según Hiver et al., (2021) la implicación tiene cuatro características:

- (1) Los autores definen la característica principal de la implicación como la participación activa de los estudiantes en una tarea de aprendizaje y el grado en que esa actividad está orientada a un objetivo.
- (2) La segunda característica de la implicación es que la participación activa depende en gran medida del contexto en la que se sitúe. Este contexto puede ser tanto las culturas, comunidades, familias, escuelas como los compañeros, las aulas, las tareas y las actividades específicas.
- (3) En tercer lugar, la implicación siempre tiene un objeto. La relación entre los alumnos y su contexto de aprendizaje puede mostrar cómo afecta la implicación al aprendizaje y cómo se puede mejorar. Por este motivo, los autores observan que las investigaciones relacionadas con la implicación deben estudiar esta relación persona-entorno.
- (4) Por último, la implicación es dinámica y maleable, y que, por lo tanto, la participación activa de los estudiantes puede ser potenciada siempre y cuando se den las condiciones interpersonales y contextuales adecuadas (Fredricks et al., 2004 en Hiver et al., 2021).

Estas cuatro características serán de gran importancia, dado que serán las que se usarán en el contexto de este trabajo.

1.4 Mensajería instantánea móvil (MIM)

Los dispositivos móviles se han convertido en parte de la vida cotidiana de muchas personas por todo el mundo y a su vez, han cambiado el panorama del aprendizaje de idiomas. El uso establecido de estos dispositivos en el aprendizaje de idiomas han dado lugar al acrónimo *mobile assisted language learning* (MALL), el cual corresponde al “uso de dispositivos

personales y portables que permiten nuevas formas de aprendizaje, haciendo hincapié en la continuidad o la espontaneidad del acceso en diferentes contextos de uso" (Kukulska-Hulme y Shields, 2008, p. 273). Además de permitirnos acceder fácilmente a todo tipo de recursos educativos, los dispositivos móviles nos permiten romper las barreras entre el aprendizaje formal que ocurre dentro del aula y el informal que ocurre fuera de ella (Kukulska-Hulme, 2009).

En la última década, debido a la aparición de la mensajería instantánea, se ha producido un cambio en la manera en la que nos comunicamos. En la actualidad es usual hablar con la familia o los amigos mediante diversas herramientas de comunicación síncronas y asíncronas, tales como *WhatsApp*. Este es un fenómeno que se ha estudiado dentro del área de la mensajería instantánea móvil (MIM). Comas y Mardomingo (2012) destacan las MIM como herramientas pedagógicas que abarcan la participación e interacción social. Algunos trabajos que abarcan estos aspectos mediante el uso del *WhatsApp* son Tragant et al., (2020) y Mackay et al., (2021), los cuales observan la participación en grupos de *WhatsApp* que tienen como objetivo fomentar la práctica del inglés como lengua adicional fuera del aula, y Espejel et al., (2022), el cual estudia la interacción que ocurre dentro de un proyecto de telecolaboración mediante *WhatsApp* teniendo en cuenta aspectos sociales tales como la presencial social o la creación de comunidades de aprendizaje en línea a la par que se realizan actividades para practicar el español.

2. Descripción de la propuesta didáctica

El visionado extensivo se encuentra en una fase relativamente temprana y, como tal, aún queda mucho por investigar y explorar pedagógicamente. Aunque el presente trabajo se trate de una propuesta didáctica que aspira a indagar sobre la didáctica del visionado extensivo a través de la creación de un club de visionado de series, este lo hace de forma innovadora. Por lo tanto, además de tratarse de una propuesta didáctica, este trabajo tiene elementos propios de la investigación, puesto que analiza el visionado extensivo acompañado mediante *WhatsApp*.

En este apartado se describirá a grandes rasgos el club de visionado de series, se mostrará su programación, se definirá el concepto de visionado extensivo acompañado, y, por último, se mostrarán los objetivos de la propuesta.

2.1 Club de visionado de series

La premisa del club de visionado de series era la de conversar a través de *WhatsApp* sobre una serie actual en español de *Netflix* que se elegiría junto al resto de los participantes. De este modo, cada participante vería por su cuenta una parte preestablecida de la serie para luego discutir sobre ella a través del grupo de *WhatsApp* del club.

2.2 Programación

La propuesta se dividió en ocho sesiones, una por cada semana del bloque del curso de español que estudiaban los participantes. La propuesta empezó el 7 de febrero y acabó el 28 de marzo de 2022, siendo la programación semanal la siguiente:

- 7 de febrero (1 sesión presencial): presentación de la propuesta a todos los estudiantes del curso de español Basic 3A. Esta presentación tenía como objetivo captar participantes para el club de visionado de series. En esta sesión se explicó la programación, las horas de dedicación, cómo apuntarse, además de resolver cualquier duda que tuviesen.
- Semana del 14 de febrero (2 sesión): sesión presencial introductoria que tenía como finalidad, entre otras, crear cohesión grupal, elegir la serie, crear el grupo de *WhatsApp* y establecer normas de visionado.
- Semanas del 21 de febrero al 21 de marzo (3-7 sesión): visualizar un capítulo de la serie cada semana por cuenta propia y discutir este capítulo en el grupo de *WhatsApp* del club de visionado de series.
- Semana del 28 de marzo (8 sesión): sesión final presencial en la que los participantes visualizarían el capítulo final juntos, lo comentarían, contarían su experiencia personal y despedirían el club de visionado de series.

Inicialmente, esta fue la programación establecida. Sin embargo, debido a diferentes circunstancias que se explicarán en el apartado correspondiente (ver apartado 4. Pilotaje), finalmente la última sesión presencial se realizó a través de *WhatsApp*, al igual que las sesiones 3-7.

2.3 Visionado extensivo acompañado

El club de visionado de series se basa en el visionado extensivo acompañado. En el marco teórico se ha hablado sobre dos tipos de visionado extensivo: el visionado extensivo controlado y el visionado extensivo natural. El visionado extensivo acompañado se encuentra dentro del visionado extensivo natural, debido a que se centra en la didáctica de las lenguas. Sin embargo, este tiene unas características que lo distinguen de lo ya existente:

- (1) Rol definido de los participantes
- (2) Aprendizaje interformal
- (3) Acompañamiento
 - (a) con estrategias de implicación
 - (b) con estrategias de comprensión

2.3.1 Rol definido de los participantes

Uno de los aspectos que tiene en cuenta el visionado extensivo acompañado, es el rol de sus participantes. Generalmente, en los proyectos de escucha extensiva o visionado extensivo, el rol de los participantes acostumbra a ser ambiguo debido a que no se asignan roles (Yvone y Renandya, 2019). En consecuencia, los docentes no suelen estar seguros de su papel en los proyectos y, al mismo tiempo, son los alumnos los que deben tomar la iniciativa (Yonezawa y Ware, 2008 en Yvone y Renandya, 2019). Sin embargo, los roles en el visionado extensivo acompañado están definidos y son los siguientes:

- (1) El coordinador es la persona encargada de planificar las conversaciones que se mantendrán sobre la serie. Además, gestionará y guiará a los participantes durante estas.
- (2) El participante es el encargado de interactuar y acompañar al resto de participantes durante estas conversaciones.

Cabe destacar que estos roles no son excluyentes y consecuentemente, una persona o personas pueden desempeñar ambos roles simultáneamente. También cabe señalar que en esta propuesta no existe ni la figura del docente ni la del alumno, puesto que aunque se da lugar al

aprendizaje no hay enseñanza. De este modo, se distancia de una jerarquía de roles marcada, permitiendo una relación interpersonal más equitativa entre sus participantes.

2.3.2 Del aprendizaje intraformal al interformal

El visionado extensivo acompañado por naturaleza contiene elementos del aprendizaje informal (actividad relajante y aprendizaje incidental) y a su vez del formal o no formal (existe una planificación intencionada y delimitada). Tal y como se ha visto anteriormente, los límites entre los diferentes tipos de aprendizaje —formal, no formal e informal— son cada vez más difusos (Alm, 2019). Es por este motivo, que Alm (2019) proponen el término aprendizaje intraformal para describir la interdependencia de elementos informales y formales dentro del visionado extensivo.

Sin embargo, siguiendo esta misma línea de razonamiento, consideramos que también puede existir una interdependencia con elementos formales, no formales e informales, en vista a que estos tipos de aprendizaje no están perfectamente delimitados. Tal y como veremos posteriormente, la propuesta didáctica de este trabajo contiene elementos de estos tres tipos de aprendizaje. De esta manera, este trabajo propone hacer el salto del aprendizaje intraformal al interformal para describir la posible interdependencia del aprendizaje formal, no formal e informal.

2.3.3 Acompañamiento

Tal y como mencionan Ivone y Renandya (2019), el visionado extensivo suele ser una actividad estructurada fuera del aula que los alumnos pueden hacer por sí mismos sin el apoyo de los demás (p.242). Sin embargo, el apoyo de los profesores y de otros alumnos es necesario (Ivone y Renandya, 2019, p. 242). Es por falta de apoyo que este tipo de actividades suelen considerarse ineficaces, ya que se deja el aprendizaje demasiado al azar (Vandergrift y Goh, 2012 en Ivone y Renandya, 2019).

La característica principal del visionado extensivo acompañado es el apoyo por parte del coordinador o coordinadores y de los participantes. A este apoyo se le da el nombre de acompañamiento porque que consideramos que este término se ajusta más a los roles presentes en la propuesta, coordinador y participante, y al tipo de aprendizaje, el aprendizaje interformal. Este acompañamiento puede suceder tanto en entornos digitales como

presencialmente y tiene dos objetos, promover la implicación y la comprensión. Debido a las características de la propuesta didáctica, este trabajo hará énfasis en el acompañamiento a través de *WhatsApp*.

2.4 Objetivos

Anteriormente, en el apartado 1.1 Visionado extensivo, se han mostrado una serie de objetivos y beneficios generales que, según Ivone y Renandya (2019), tienen cualquier proyecto de visionado extensivo. Estos objetivos generales se han tenido en cuenta en todo momento, pero no se comprueba si se han cumplido, ya que existen trabajos que han hecho esto. No monitorear estos beneficios generales nos ha permitido tener más espacio para los objetivos específicos y para los aspectos novedosos del trabajo.

La presente propuesta didáctica tiene los siguientes objetivos específicos:

- Presentar una propuesta innovadora: el visionado extensivo acompañado
- Ofrecer una actividad extracurricular en el contexto en el que se realiza la propuesta, que complemente las clases convencionales
- Diseñar estrategias para promover la implicación y la comprensión dentro del contexto del club de visionado de series
- Planificar las diferentes sesiones del club de visionado de series utilizando las estrategias de implicación y comprensión
- Pilotar la propuesta didáctica teniendo en cuenta las estrategias de acompañamiento
- Recoger datos sobre la implicación, la comprensión y el visionado extensivo acompañado mediante *WhatsApp*
- Evaluar la efectividad del visionado extensivo acompañado mediante *WhatsApp* a partir de los datos extraídos en el pilotaje
- Ofrecer una serie de recomendaciones para las personas interesadas en realizar una propuesta similar a la del trabajo

3. Diseño de la propuesta

3.1 Contexto

En esta propuesta participaron siete estudiantes del curso de español Basic 3A³, ofrecido por la Universidad de Groningen. Este es un curso de segundo año, forma parte del grado de Lenguas y Culturas Europeas y del grado de Relaciones Internacionales y tiene como nivel meta B2.1. Los estudiantes de Lenguas y Culturas Europeas y de Relaciones Internacionales deben elegir un idioma que estudiarán durante su grado y muchos de ellos optan por el español. Las edades de los estudiantes que realizan este curso de español oscilan entre los 19 y 23 años. Aunque la universidad es neerlandesa, aproximadamente un 24%⁴ del total de alumnos, son estudiantes internacionales. La propuesta didáctica se ofreció a todos los estudiantes del curso Basic 3A como una actividad extracurricular que podían participar de manera totalmente voluntaria.

Aunque existen otros cursos de español en el departamento, junto a los tutores de este trabajo, consideramos que los estudiantes del Basic 3A eran los ideales para esta propuesta. Rodgers (2018) menciona que los programas de televisión no suelen producirse teniendo en cuenta al estudiante de idiomas y que, por lo tanto, al implementar cualquier propuesta de visionado extensivo se debe comprobar que los materiales se adecuen al nivel de las competencias de los aprendientes (p. 4). Consideramos que el nivel meta del curso Basic 3A, nivel meta B2.1, era el adecuado para esta propuesta. Además, este curso tenía otra ventaja y es que contaba con un gran número de estudiantes, aproximadamente 75, y por consiguiente, un gran número de participantes potenciales.

En la Tabla 2 presentamos la información recolectada sobre las participantes. Aunque no se realizó una prueba de nivel de las participantes, este oscilaba entre el B1.2 y el B2.1. Esto es debido a que para poder apuntarse al curso Basic 3A, debían de haber superado el curso Basic 2B⁵, nivel meta B1.2.

El coordinador, creador y a su vez participante de la propuesta, es la misma persona que escribe este trabajo de fin de máster. Cuenta con un año de experiencia en la enseñanza del

³ Información general sobre el curso Basic 3A:

<https://www.rug.nl/ocasys/rug/vak/show?ocasysyear=2020&ocasyslang=en&code=LEU033B05>

⁴ <https://www.rug.nl/about-ug/profile/facts-and-figures/?lang=en>

⁵ Información general sobre el curso Basic 2B: <https://www.rug.nl/ocasys/rug/vak/show?code=LEU004X05>

español como lengua adicional, la cual fue íntegramente en el contexto de la Universidad de Groningen. Antes de que empezara el club de visionado de series, trabajó seis meses como ayudante de cátedra en el departamento de español de la misma. Como parte de su trabajo, corrigió los portafolios de las participantes e hizo una sustitución en la clase de la Participante 1.

Tabla 2

Información de las participantes

PARTICIPANTES	EDAD	SEXO	NACIONALIDAD	NIVEL DE ESPAÑOL	ESTUDIOS	MOTIVACIÓN RESPECTO AL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL FUERA DEL AULA
PARTICIPANTE 1	21	Mujer	Germano-estadounidense	B.1.2 - B.2.1	Lenguas y culturas europeas	Mis estudios, me interesan los idiomas, quiero irme de Erasmus a un país hispanohablante
PARTICIPANTE 2	21	Mujer	Alemana	B.1.2 - B.2.1	Relaciones internacionales	Mis estudios, la cultura de los países hispanohablantes, me interesan los idiomas, quiero viajar a países hispanohablante
PARTICIPANTE 3	19	Mujer	Neerlandesa	B.1.2 - B.2.1	Relaciones internacionales	Me interesan los idiomas, quiero irme viajar a países hispanohablante, quiero irme de Erasmus a un país hispanohablante
PARTICIPANTE 4	20	Mujer	Italo-alemana	B.1.2 - B.2.1	Lenguas y culturas europeas	La cultura de los países hispanohablantes, me interesan los idiomas, quiero viajar a países hispanohablante, quiero vivir en un país hispanohablante
PARTICIPANTE 5	23	Mujer	Neerlandesa	B.1.2 - B.2.1	Relaciones internacionales	Mis estudios, la cultura de los países hispanohablantes, quiero viajar a países hispanohablante, es un idioma mundial
PARTICIPANTE 6	20	Mujer	Búlgara	B.1.2 - B.2.1	Relaciones internacionales	Mis estudios, la cultura de los países hispanohablantes, me interesan los idiomas, quiero irme viajar a países hispanohablante, simplemente me gusta el idioma
PARTICIPANTE 7	20	Mujer	Letona	B.1.2 - B.2.1	Historia del arte	La cultura de los países hispanohablantes, me interesan los idiomas, quiero viajar a países hispanohablante, quiero vivir en un país hispanohablante

Esta propuesta se ubica en un contexto interformal, en vista de que integra elementos del aprendizaje formal, no formal e informal (ver Tabla 1). Por un lado, la propuesta se dio dentro de un contexto formal institucionalizado del cual el coordinador y las participantes formaban parte. Asimismo, aunque se sitúe dentro de este contexto de aprendizaje formal, la propuesta tenía elementos del aprendizaje no formal, ya que se trataba de una actividad que contaba con una planificación intencionada y delimitada fuera de clase de acuerdo a la necesidad de las participantes. Por otro lado, la propuesta cuenta con elementos del aprendizaje informal, debido a que el visionado de la serie es una actividad relajante que ya hacían las participantes en su tiempo libre y debido a que parte del aprendizaje ocurría sin que se dieran cuenta.

3.2 Análisis de necesidades

El diseño de la propuesta partió de un análisis de necesidades de los alumnos del curso Basic 3A. El departamento de español de la universidad, organiza y crea actividades extracurriculares según el interés de los estudiantes. El objetivo de estas actividades es el de complementar las clases convencionales, ofreciendo a los alumnos actividades que no tienen cabida en ellas debido a los objetivos y programación de estos cursos. De este modo, el punto de partida de mi propuesta era organizar una actividad extracurricular que interesara a estos estudiantes y que a la vez complementara estos cursos.

Una de mis tareas como ayudante de cátedra del departamento de español en esta misma universidad, era el de supervisar las autoevaluaciones de los alumnos. En ellas se preguntaba a los estudiantes qué aspectos se podrían mejorar en los cursos de español. Varios alumnos comentaron que les gustaría ver más series en español y, por lo tanto, se consideró que los alumnos estarían interesados en participar en un club de visionado de series. De este modo, el club complementaría las clases de español ofrecidas en la universidad. Además, por este mismo motivo, se decidió interactuar a través de un grupo de *WhatsApp*, en vista de que ya existían actividades extracurriculares en las que los participantes interactuaban cara a cara.

Tal y como indican Ivone y Renandya (2019), los alumnos deben dedicar mucho tiempo durante un período prolongado para desarrollar competencias lingüísticas con el uso del visionado extensivo. Es este el motivo por el cual el visionado extensivo puede no adaptarse bien a contextos de aprendizaje que requieren resultados inmediatos en un plazo limitado, una condición común de la mayoría de los contextos de aprendizaje de lenguas (p. 242). Inclusive los cursos de español de la Universidad de Groningen, ya que los alumnos deberán alcanzar el nivel B2 en 1 año y medio. Este es el motivo por el cual el visionado extensivo no tiene cabida en el programa curricular. De este modo, esta propuesta didáctica pretende suplir este vacío.

Después de hacer un análisis de necesidades inicial de los alumnos del Basic 3A, se envió un cuestionario inicial (Anexo I) a las siete participantes que se apuntaron al club, para así conseguir un análisis de necesidades más preciso y pertinente. El objetivo de este cuestionario era el de: (1) conocer los hábitos y motivaciones de las participantes en relación con el aprendizaje del español fuera del aula con el objetivo de incorporar cambios en la

propuesta; (2) conocer los géneros de series que más interés despiertan entre las participantes y saber las series que ya han visto para seleccionar series relevantes; (3) comprobar que todas las estudiantes tengan acceso y dominio de las TIC que se utilizarán durante la propuesta (*Netflix* y *WhatsApp*); (4) valorar la ayuda que necesitarán para comprender la serie en versión original. Como se puede observar en el Anexo I, este cuestionario estaba dividido en tres secciones correspondientes a: el aprendizaje del español fuera del aula, la motivación en relación con el aprendizaje del español fuera del aula y los hábitos respecto al visionado de series y el uso de mensajería instantánea.

La información más importante obtenida a través del cuestionario fue la siguiente:

- (1) los géneros de series que más gustan a las participantes son la comedia, el drama, la aventura y el suspense. Todos estos géneros fueron votados cuatro veces;
- (2) todas las participantes tienen acceso a *Netflix*;
- (3) todas las participantes ven series más de 1 hora a la semana, el ritmo de visionado inicialmente propuesto;
- (4) las participantes ya han visto las siguientes series:
 - Las chicas del cable; Alguien tiene que morir; Élite; La casa de papel; El inocente; Valeria; El desorden que dejas; Narcos; La Casa de las Flores; Oscuro deseo;
- (5) todas las participantes ven series en español en versión original;
- (6) las participantes utilizan subtítulos cuando ven series en español;
- (7) las estudiantes utilizan *WhatsApp* a diario.

3.3 Selección de series

El proceso de selección de las series para trabajar se realizó en dos pasos: una selección previa por parte del coordinador y luego la selección final por parte de las participantes del club.

Para seleccionar las series que se ofrecerían, se siguieron los criterios de selección de Lorenzo (2021): accesibilidad, novedad, gustos de los alumnos, número de capítulos, variedad, riqueza de personajes, actualidad y los gustos del docente.

A. Accesibilidad: Las series propuestas debían ser accesibles para el alumnado. De esta manera, solo se tuvo en cuenta series que se encontraran en la plataforma *Netflix*, la plataforma de streaming que tiene más subscriptores entre los estudiantes.

B. Versión original: Solamente se tuvieron en cuenta las series que fueran originalmente en español. Al doblar una serie de un idioma a otro se corre el riesgo de perder matices culturales y lingüísticos.

C. Novedad: Con el objetivo de que el máximo de estudiantes pudiera participar, debían ser series que no hubieran visto todavía los participantes. Por lo tanto, las que ya habían sido vistas por algún estudiante, fueron descartadas.

D. Número de capítulos: Debido a la estructura de los cursos de español, la propuesta didáctica no podía durar más de ocho semanas. Además, a causa de la carga de trabajo de los estudiantes, las horas de dedicación no podían ser elevadas. Estos dos factores condicionan el número de sesiones y las horas de dedicación. El formato de miniserie de *Netflix* encajaba muy bien con estos dos factores. Este formato permitiría ver un capítulo por semana, además de empezar y terminar una serie todos a la vez.

E. Variedad: Se buscaron series que fueran de géneros, temáticas y variedades lingüísticas diferentes, con el objetivo de tener en cuenta los diferentes gustos de los participantes.

F. Actualidad: Las series debían ser actuales, ya que consideré que las estructuras narrativas, la estética y la temática de estas series serían más atractivas para el alumnado.

G. Los gustos del docente: Es importante que el material que se utilice en cualquier propuesta sea de interés también para el docente, por el hecho de que esto le motivará, y en consecuencia, hará que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea más enriquecedor.

A estos criterios se les añadió que las series seleccionadas debían ser originalmente en español y con variedades lingüísticas diferentes. Además, se eliminó el criterio sobre la riqueza de personajes, ya que al contrario que la propuesta de Lorenzo (2021), este no es un criterio estrictamente necesario para esta propuesta.

A partir de estos criterios, las series elegidas para presentar a las alumnas a su elección fueron dos: *Los favoritos de Midas*⁶ y *Somos*⁷. Ambas son miniseries actuales de seis capítulos que tienen una duración aproximada de 50 minutos por episodio. *Los favoritos de Midas* es un *thriller* en español peninsular estrenado en 2020 y *Somos* es un drama basado en hechos reales en español de México estrenado en 2021.

Es fundamental que a las participantes les guste la serie en la que se centra la propuesta didáctica, ya que se verán más motivadas e implicadas con ella. Durante la primera sesión presencial del club del visionado, las participantes escogieron la serie que más les gustó, *Los favoritos de Midas*. Esta primera sesión presencial se explicará más adelante en detalle en el apartado 3.5. Sesión presencial introductoria.

3.4 Presentación de la propuesta: captación de participantes

El departamento de español de la universidad, organiza y crea actividades extracurriculares para los diversos cursos de español, sin embargo, muy pocos alumnos suelen participar en estas actividades. Con el objetivo de conseguir el máximo número de participantes, pedí permiso a los docentes que imparten el curso Basic 3A para presentar mi propuesta a los estudiantes durante su primera clase del curso. Gracias a esto, pude explicar a los alumnos de qué trataba el proyecto, su programación, las horas de dedicación, cómo apuntarse, además de resolver cualquier duda que tuviesen y animarlos a participar. Para apoyar esta presentación, utilicé un folleto digital⁸ que posteriormente subí a la página web del curso.

Después de presentar el club de visionado de series a las seis clases del Basic 3A, se les pasó a todos los estudiantes un documento que explicaba brevemente los pasos que debían seguir para inscribirse. Los interesados debían completar un *Doodle*, una herramienta que permite establecer posibles fechas y horarios para celebrar reuniones, con el objetivo de encontrar una fecha y una hora para realizar la primera sesión presencial introductoria. Los resultados fueron los siguientes (Figura 1).

⁶ <https://www.filmaffinity.com/es/film883247.html>

⁷ <https://www.filmaffinity.com/es/film344354.html>

⁸ A través del siguiente enlace se puede visualizar el folleto digital:

https://www.canva.com/design/DAE2RONnOFA/xdqiySR63Q1jq8SDoz1HbQ/view?utm_content=DAE2RONnOFA&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=publishsharelink

Figura 1

Resultados de la votación en “Doodle”

febrero 2022											
mar 15			jue 17			vie 18			sáb 19		
14:00 – 15:15	15:15 – 16:30	16:30 – 17:45	14:00 – 15:15	15:15 – 16:30	16:30 – 17:45	14:00 – 15:15	15:15 – 16:30	16:30 – 17:45	14:00 – 15:15	15:15 – 16:30	16:30 – 17:45
	OK		OK			OK				OK	
OK			OK			OK				OK	
OK	OK	OK									
							OK		OK	OK	OK
					OK	OK	OK				
OK			OK						OK	OK	
					OK	OK					
		OK		OK	OK		OK	OK			

Un total de nueve estudiantes completaron el *Doodle* indicando su disponibilidad. Aunque inicialmente la idea era celebrar una única sesión presencial introductoria, ya que uno de los objetivos de esta era conocernos todos y crear cohesión grupal, finalmente organicé dos sesiones para que así pudieran asistir el máximo de participantes (jueves 16:30 - 17:45 y sábado 15:15 - 16:30). La Participante 4, la que indica toda su disponibilidad en rojo (Figura 1), contactó al coordinador para decirle que no podría atender esta sesión, pero que se pondría en contacto con la Participante 7 para saber qué habíamos hecho durante esta sesión. Asimismo, antes de esta primera sesión introductoria, se les envió a todas las participantes el formulario que serviría para realizar el análisis de necesidades (ver apartado 3.2. Análisis de necesidades). Las siete estudiantes que finalmente participaron en esta propuesta fueron las únicas que completarían este formulario.

3.5 Sesión presencial introductoria

Teniendo en cuenta que desde el inicio se quiso establecer un ambiente informal para el club de visionado de series, se organizaron ambas sesiones presenciales introductorias en un café del centro de la ciudad. En cada sesión asistieron 3 participantes y su duración fue aproximadamente de 1 hora y 15 minutos. Debido a que ambas sesiones tuvieron los mismos objetivos y fueron bastante similares, se explicarán tal y como si fuesen un conjunto. Los objetivos de estas sesiones fueron los siguientes:

A. Conocer a los participantes y crear cohesión grupal: la primera parte de esta reunión consistió simplemente en conocernos un poco. Se trató de una conversación informal donde se habló sobre lo que surgiera (hobbies, viajes, Erasmus, entre otros). Uno de los aspectos que tiene más en cuenta esta propuesta es el *engagement*. De este modo, conocer a los participantes y crear esta cohesión grupal era imprescindible, puesto que pueden comprometerse más si se dan las condiciones intrapersonales y contextuales adecuadas (Fredricks et al., 2004 en Hiver et al., 2021).

B. Presentar la propuesta: durante la presentación del club de visionado de series en las diferentes clases, se explicaron brevemente las características de este. Sin embargo, se aprovechó este momento para explicar todo con más detalle y resolver cualquier duda que pudiera surgir. También se enfatizó que la propuesta no estaba estrictamente definida y que se tendría en cuenta las sugerencias de cualquiera de las participantes, ya que, al fin y al cabo, el club de visionado era un producto que debíamos cocrear. De este modo, se fomentó la negociación y renegociación de cualquier aspecto relacionado con el club.

C. Elegir la serie: hablamos un poco sobre las series en español que ya habían visto y sobre nuestros gustos respecto a series y películas. Después de introducir el tema de esta manera, se les presentó las dos series para que pudieran elegir: *Los favoritos de Midas* y *Somos*. Se les proporcionó información básica de cada serie y vimos los dos tráileres⁹¹⁰. Después de verlos hablamos sobre las preferencias al elegir la serie. Todas las participantes prefirieron *Los favoritos de Midas*.

D. Negociar: antes de empezar con las discusiones de los capítulos, se negociaron diferentes aspectos del club de visionado, ya que, tal y como se ha comentado anteriormente, se les concedió cierta toma de decisiones. Los principales aspectos que se negociaron fueron los siguientes: (1) ¿cuándo veremos los capítulos?; (2) ¿cuándo hablaremos sobre los capítulos?; (3) ¿cuánto durarán estas conversaciones? (4) ¿hablaremos sobre los capítulos de forma síncrona o asíncrona?; (5) ¿qué ocurre si alguien no puede participar una semana?; (6) ¿qué ocurre si te enganchas y quieres ver más capítulos?

⁹ Tráiler de *Somos*: <https://www.youtube.com/watch?v=6HTS2apdLH0>

¹⁰ Tráiler de *Los favoritos de Midas*: <https://www.youtube.com/watch?v=WF2nLcpuDRM>

Finalmente, se decidió que cada uno vería el capítulo por su cuenta. Eso sí, debería ser antes del viernes a las 14:30, ya que acordamos que en la medida de lo posible intentaríamos conectarnos los viernes sobre esa hora. Estas sesiones tendrían una duración aproximada de media hora. En el caso de que alguien no pudiera asistir a una sesión, simplemente podría participar más tarde de forma asíncrona, puesto que *WhatsApp* lo permite. Decidimos que tanto si alguien no pudiese participar una semana como si alguien quisiera ver más capítulos, lo notificaría en el grupo.

E. Crear grupo de *WhatsApp*: añadimos a todos los participantes en este espacio que compartiríamos y elegimos el nombre y la foto del grupo (Figura 2).

Figura 2

Nombre y foto del grupo de “WhatsApp”



F. Audio y subtítulos: En primer lugar, se estableció que los capítulos debían verse siempre en versión original. Además, con el objetivo de hacer los episodios más accesibles y, por lo tanto, satisfacer el principio de nivel, se fomentó el uso de subtítulos, tal y como menciona Rodgers (2018). También se comunicó que idealmente los subtítulos debían ponerse en español, pero que no era ningún inconveniente utilizar subtítulos en otro idioma, especialmente durante las primeras sesiones. La progresión ideal sobre el uso de los subtítulos sería la siguiente: subtítulos L1 → subtítulos L2 (español) → sin subtítulos. Asimismo, se incentivó a las participantes a ver episodios o parte de ellos múltiples veces (Rodgers, 2018) siempre que lo necesitaran para mejorar la comprensión de un episodio o de una parte concreta del mismo.

G. Formulario de consentimiento: Por último, se les entregó a las participantes un formulario de consentimiento (Anexo II) que permitiría recolectar datos, asegurando que se seguiría el código ético de confidencialidad y anonimato. El tratamiento de los datos personales de los

participantes se ajusta a las indicaciones del código de buenas prácticas de la Universidad de Barcelona¹¹.

Aunque este apartado podría formar parte del pilotaje, durante esta sesión se negociaron aspectos relevantes de la propuesta. Por este motivo, se ha decidido mantener dentro del apartado del diseño de la propuesta.

3.6 Estrategias para la planificación y coordinación de las sesiones

En este apartado se explicarán las estrategias que se utilizaron a la hora de elaborar y coordinar todas las sesiones. Tal y como se ha mencionado anteriormente, esta propuesta no plantea actividades, sino estrategias de acompañamiento con el objetivo de promover la interacción y la comprensión. De este modo, estas estrategias son de suma importancia, puesto que son los instrumentos que se utilizan para alcanzar los objetivos de la propuesta. Además, su impacto en cuanto a la interacción y la comprensión, mostrará la efectividad del visionado extensivo acompañado mediante *WhatsApp*.

3.6.1 Estrategias para promover la implicación

A continuación, se mostrarán las estrategias que se tuvieron en cuenta a la hora de planificar y coordinar las sesiones para promover la implicación.

A. Las preguntas debían de planificarse cuidadosamente, ya que durante la sesión no habría tiempo para crearlas. Asimismo, planificar los mensajes que se enviarían durante las sesiones permitiría al coordinador estar más presente a la hora de gestionar, guiar e interactuar con los diferentes participantes.

B. Los participantes debían ser objeto de diferentes tipos de mensajes para así ser estimulados. Durante la planificación de cada sesión se clasificaban los mensajes según su tipo para así asegurar que existía variedad. De todos modos, las preguntas de tipo *interpretación* y *opinión* eran abundantes debido a que la naturaleza de la serie (*thriller*)

¹¹ <https://www.ub.edu/portal/web/politiques-qualitat/codi-de-bones-practiques-en-recerca>

inducía a hacer preguntas de esta índole. En la Tabla 3 se ejemplifica los diferentes tipos de mensajes que surgieron en la planificación de las sesiones.

Tabla 3

Tipos de mensajes en la planificación de las sesiones

Interpretación: otra pregunta que me surgió mientras veía el episodio es ¿Qué pensáis que hace el chófer en casa de Genovés? 🤔 + Captura de la escena

Interpretación/comprobación: El episodio que hemos visto se llama azar. Le he estado dando vueltas al tema, pero ¿por qué creéis que le han puesto este nombre?

Opinión: ¿Qué os ha parecido el primer capítulo? ¿Os ha gustado? 👍👎

Opinión/comprobación: El capítulo que hemos visto se llama dilema. ¿Qué haríais en la situación de Víctor? 🤔 + meme

Opinión/retomar un tema: ¿Qué os ha parecido el capítulo de esta semana? ¿Os sigue pareciendo que sobra la parte romántica?

Comprobación: ¿Tenéis alguna duda sobre la trama del episodio o sobre algo que ocurre?

Comprobación/pragmático: ¿Ha sido fácil seguir lo que dicen los personajes o las cartas que envían a Genovés? Las cartas de los favoritos utilizan un lenguaje muy formal 🙏

Comprobación/retomar un tema: La semana pasada comentasteis que fue un poco difícil seguir lo que dicen los personajes durante las reuniones, ¿qué tal ha ido esta semana?

Retomar un tema/opinión: ¿Qué os ha parecido el capítulo de esta semana? ¿Os sigue pareciendo que sobra la parte romántica?

Enganchar: Yo estoy totalmente enganchado, me ha encantado el final del episodio. Creo que mañana me veré el siguiente capítulo 😁

Avanzar eventos/enganchar: Estoy preparando el episodio para el próximo viernes y que fuerte lo que pasa con el chófer, no digo nada más... 😱

Interpretación/profundización/comprobación: ¿Pensáis que otro personaje siente culpa? ¿Qué os hace creer que sientan culpa?

C. Al preparar cada una de las sesiones se aprovechó la multimodalidad característica de *WhatsApp*, utilizando de esta forma todo tipo de emojis, gif, imágenes, videos, entre otros.

Figura 3

Ejemplo de uso de “meme”



Figura 4

Ejemplo de uso de página web



D. Las conversaciones debían de involucrar al amplio de los participantes y debían animar a todos a participar y a hacer preguntas.

Figura 5

Fomentar la participación

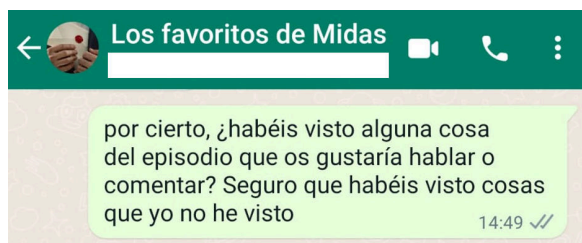
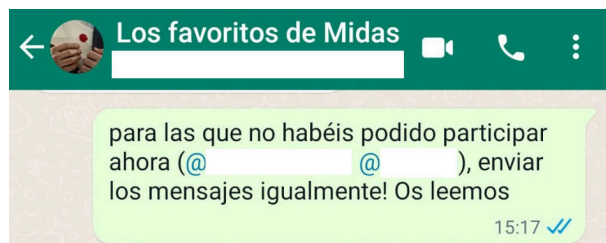


Figura 6

Animar a todos los participantes a interactuar

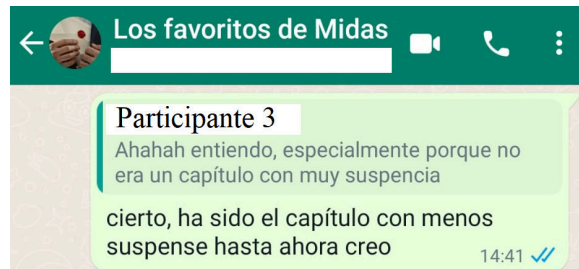


E. Al tratarse de una actividad informal que tenía como objetivo principal la interacción, las correcciones tomaron un segundo plano. Corregir todos los errores hubiera supuesto

obstaculizar la interacción. Por lo tanto, se utilizaron reformulaciones con el uso de la herramienta “citar” de *WhatsApp* para corregir errores de las alumnas y, de este modo, no dificultar la interacción.

Figura 7

Reformulación



F. Hiver et al., (2021) definen la característica principal de la implicación como “la participación activa de los estudiantes en una tarea de aprendizaje (p. 3). Debido a que la implicación es dinámica y maleable, la participación activa de los estudiantes puede ser potenciada siempre y cuando se den las condiciones intrapersonales y contextuales adecuadas (Fredricks et al., 2004 en Hiver et al., 2021). De esta forma, las sesiones trataron de potenciar la implicación de las participantes, intentando engancharlas al club de visionado de series con diferentes condiciones intrapersonales y contextuales.

Una de las maneras con las que se intentó conseguir esto fue con la ayuda de los momentos culminantes, también conocidos por su anglicismo *cliffhangers*. Un momento culminante es un recurso narrativo que consiste “en colocar a uno de los personajes principales de la película o serie en una situación extrema al final de un episodio o de una parte concreta de los hechos. Con ello, se genera una sensación de tensión psicológica en el espectador con el fin de aumentar sus ganas de ver cómo prosigue la historia” (Marrero, 2020, parr. 3). En otras palabras, el cometido de los momentos culminantes es el de enganchar a los espectadores a través del suspense. Debido a su naturaleza, estos son elementos perfectos para generar enganche en el propio club. Al tratarse de una serie de suspense, *Los favoritos de Midas* está repleto de momentos culminantes, uno de los recursos narrativos más característicos de este género. De esta manera, se hizo hincapié en los momentos culminantes presentes en los episodios mediante preguntas directas sobre ellos durante las conversaciones por *WhatsApp*.

Otro de los recursos que se utilizaron para intentar enganchar a las participantes fue el *hype* (Fundeu¹² considera que, al menos por ahora, no existe una alternativa en español que pueda sustituir con éxito este anglicismo). *The britannica dictionary*¹³ define este concepto como la acción de hablar o escribir sobre algo o alguien con la intención de exaltar o hacer que le interese al público. Con en el cometido de enganchar a las participantes a las series y, en consecuencia, al club de visionado de series, se enviaron audios y mensajes que creaban *hype* sobre los capítulos.

Figura 8

Uso de un momento culminante

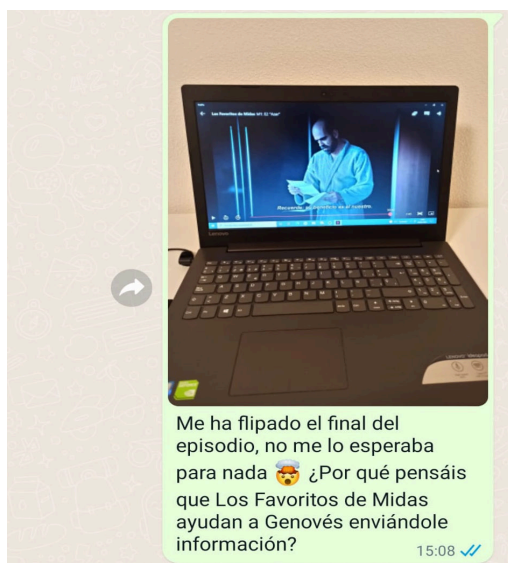
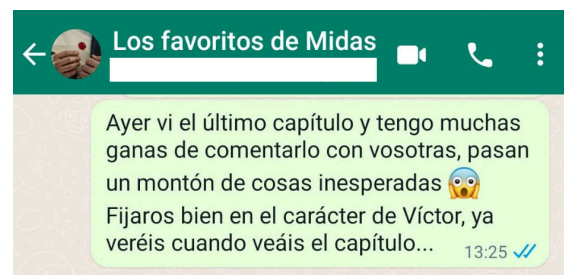


Figura 9

Uso del “hype”



3.6.2 Estrategias para promover la comprensión

De la misma forma en la que se han presentado las estrategias para fomentar la interacción, en este apartado se expondrán las estrategias para promover la comprensión.

A. Para contextualizar algunas preguntas se utilizaron capturas de las escenas sobre las que se preguntaba. Esto permitiría contextualizar las preguntas, al igual que se hace en los clubes de lectura, donde es posible citar un fragmento o una página de un texto.

¹² <https://www.fundeu.es/noticia/tiene-alternativa-en-espanol-el-anglicismo-hype/>

¹³ Traducción propia a partir de la definición en: <https://www.britannica.com/dictionary/hype>

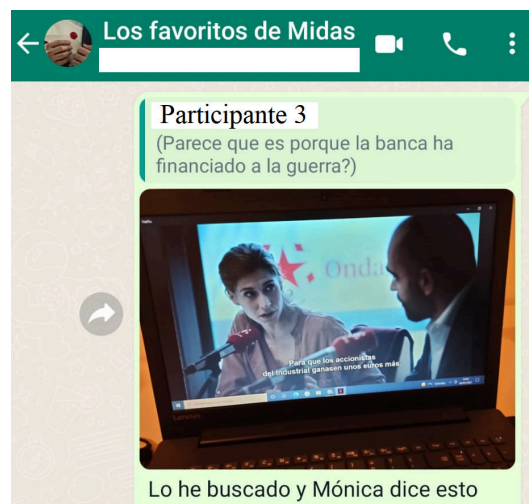
Figura 10

Ejemplo de contextualización con captura



Figura 11

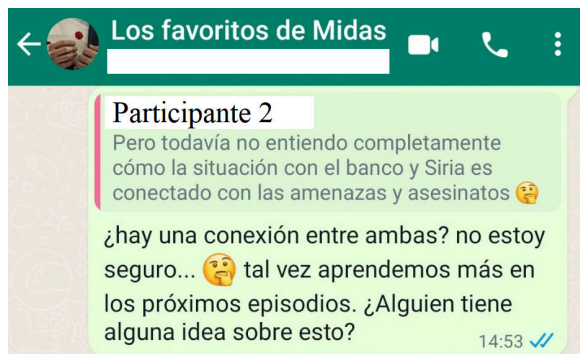
Ejemplo de contextualización con foto



B. Profundizar en las respuestas de los participantes, ayudarles con su raciocinio y suscitar el debate con preguntas como: ¿por qué?; ¿cómo se relaciona esto con esto?; ¿qué opináis de...?

Figura 12

Ejemplo de profundización



C. En una clase convencional, se comprueba regularmente la comprensión de los alumnos y se suelen aclarar los malentendidos (Rodgers, 2018, p.4). En cambio, Rodgers (2018) considera que “los alumnos que participen en un programa de visionado extensivo deben saber que puede haber ambigüedad en cuanto a su comprensión de un programa, y que esta ambigüedad puede resolverse por sí misma a medida que se vea más del mismo programa (p. 4-5). Sin embargo, en esta propuesta los participantes estaban acompañados tanto por el coordinador como por otros participantes, y, por lo tanto, estas ambigüedades se podían resolver al igual que en una clase convencional, revisando regularmente la comprensión y aclarando malentendidos. Una de las maneras que se comprobó la comprensión de los

capítulos fue con sus títulos: E01 Dilema; E02 Azar; E03 Culpa; E04 Grieta; E05 Salida; y E06 Lucha. En vez de preguntar *¿qué ocurre en este episodio?*, se les hacía pregunta sobre estos títulos, ya que estos habían sido nombrados por algún evento importante de la trama. De esta manera, para ser capaces de responder a estas preguntas, los participantes debían de haber comprendido los elementos más fundamentales del episodio.

Figura 13

Alumna pide ayuda con su comprensión

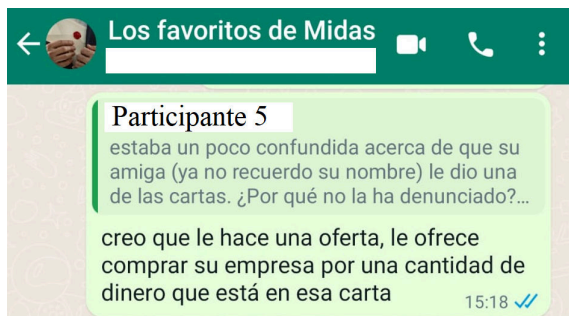


Figura 14

Aclaración de un malentendido

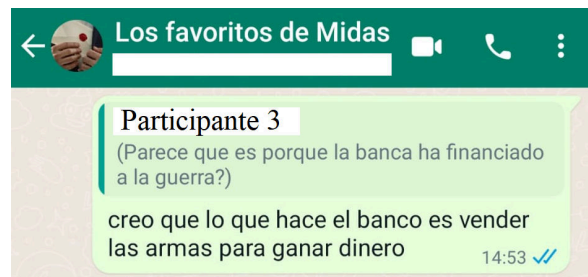
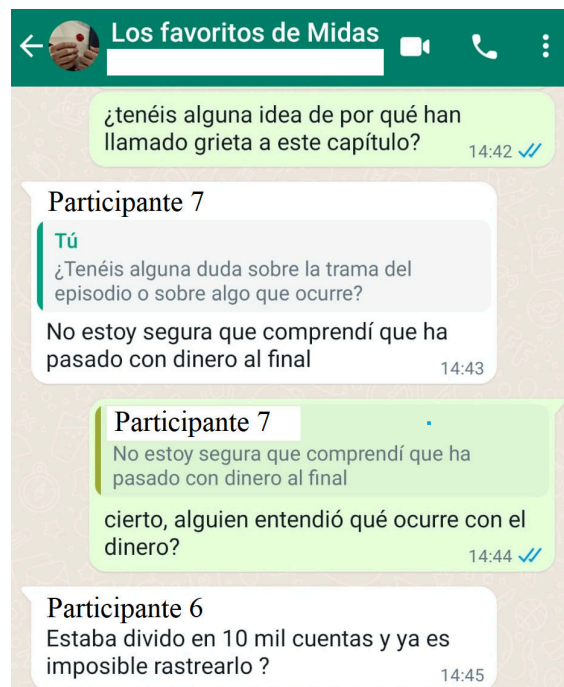


Figura 15

Uso de los títulos para comprobar comprensión



D. Tal y como mencionan Ivone y Renandya (2019), el visionado extensivo suele ser una actividad no estructurada fuera de la clase que los alumnos pueden hacer por sí mismos sin el apoyo de los demás (p.242). Sin embargo, el apoyo de los profesores y de otros alumnos es

necesario (Ivone y Renandya, 2019, p.242). Debido a que no se ofrece apoyo, este tipo de actividades suelen considerarse ineficaces, ya que se deja el aprendizaje demasiado al azar (Vandergrift y Goh, 2012 en Ivone y Renandya, 2019. Sin embargo, puesto que tanto el coordinador como las participantes se acompañaban durante las diferentes charlas, se pudo ofrecer tanto apoyo lingüístico como apoyo con estrategias de comprensión.

Figura 16

Acompañamiento definición

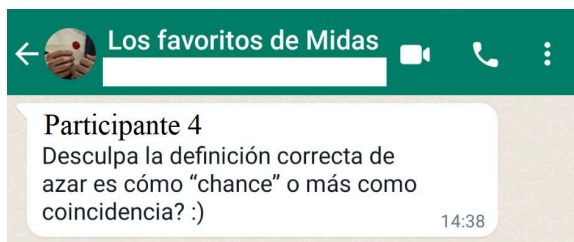
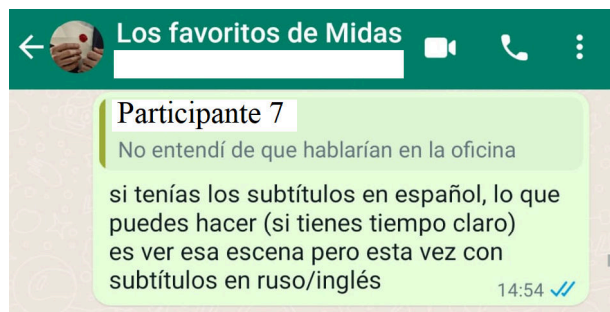


Figura 17

Acompañamiento a la comprensión



4. Pilotaje

En este apartado se explicará cómo se desarrolló cada una de las sesiones que se mantuvieron por el grupo de *WhatsApp*. Antes de cada sesión, el coordinador planificaba una serie de mensajes (ver Anexo III-VIII) que lanzaría a lo largo de cada una de estas para así incitar la interacción entre los participantes. Por otro lado, durante las sesiones, los participantes conversarían acerca de los temas introducidos por el coordinador o sobre cualquier otra cuestión que surgiera espontáneamente.

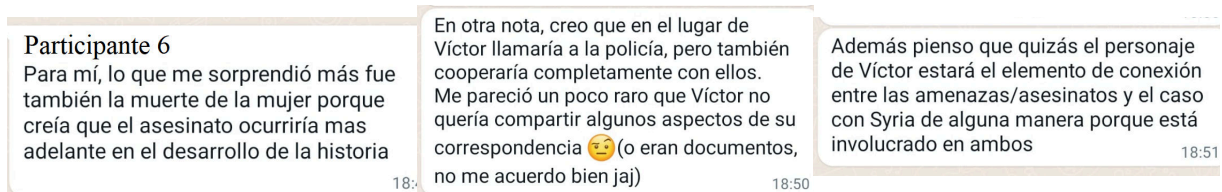
Se compartieron un total de 568 mensajes, de los cuales, y por motivos de espacio, solo se detallarán los más destacados de cada sesión. Ya que el objeto central del trabajo recae en el acompañamiento, los mensajes destacados corresponderán a temas relacionados con la implicación (número de participantes, tipo de participación, estrategias para promover la implicación) y con la comprensión (clarificar, evitar y solucionar malentendidos, y proporcionar estrategias de comprensión). Por último, se mostrarán los datos obtenidos del formulario final que se envió a las participantes una vez acabado el club de visionado de series.

4.1 Desarrollo de la primera sesión

Para la primera sesión se planificaron los mensajes incluidos en el Anexo III. Todas las participantes interactuaron en esta sesión, a excepción de la Participante 5. En la sesión presencial introductoria, se acordó conjuntamente que intentaríamos conectarnos todos sobre las 14:30 para hablar del episodio, pero que, si alguien no podía, podría enviar los mensajes cuando tuviese tiempo. De este modo, cinco participantes compartieron sus impresiones sobre el capítulo de 14:27 a 15:17 de forma síncrona. La Participante 6 lo hizo a las 18:46 de forma asíncrona (Figura 18). En esta sesión hubo un gran número de mensajes y, además, todas las participantes mostraron agrado por la serie, algo importante, ya que esto ayudó a que ellas se implicaran más en las conversaciones. La Participante 3 hizo uso de las estrategias de comprensión que se fomentaron durante la primera reunión introductoria (Figura 19), vio el capítulo dos veces, puesto que había cosas que no comprendía. Del mismo modo, la Participante 7 comentó que le costó entender lo que ocurría durante las conversaciones que se mantenían en la oficina, conversaciones acaloradas con un lenguaje formal que eran más difíciles de entender. Además de tener la posibilidad de ver las escenas otra vez, se le recomendó ver las escenas de nuevo cambiando el idioma de los subtítulos para así tener más apoyo (Figura 20).

Figura 18

Participación asíncrona de una de las participantes



Uno de los objetivos de estas sesiones es que las participantes se animaran a proponer temas de conversación y a empezar debates. Durante esta sesión, la Participante 2 abrió el debate sobre una posible conexión entre el banco y Siria (Figura 21). Se aprovechó este momento para intentar profundizar sobre este tema (Figura 21). Cabe destacar que las participantes principalmente contestaban a los temas que sugería el coordinador, aun teniendo en cuenta que se buscaba que ellas también iniciaran debates. Sin embargo, esto es de esperar, ya que las sesiones se preparaban a partir de los momentos más interesantes del capítulo. Después de que el coordinador lanzara preguntas sobre los temas a comentar, quedaban menos temas de

conversación interesantes que las participantes podían iniciar. Por último, se envió un mensaje con una de las estrategias que se usó para conseguir implicación (Figura 22), el uso del *hype*, con buenos resultados.

Figura 19

Uso de las estrategias comprensión

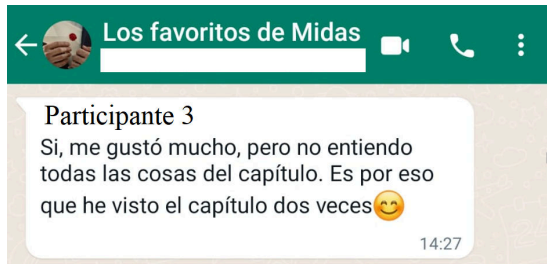


Figura 20

Acompañamiento con estrategias

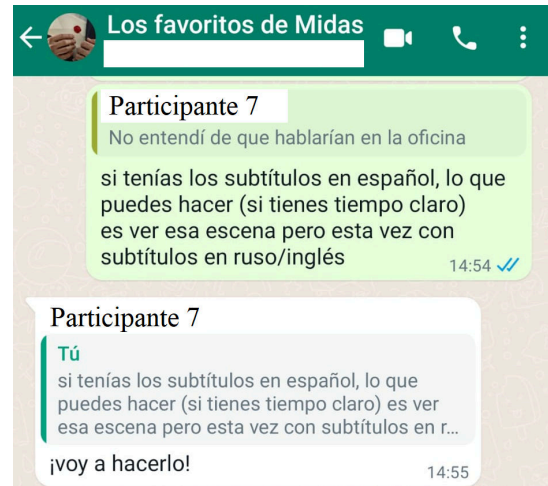


Figura 21

Participación y profundización

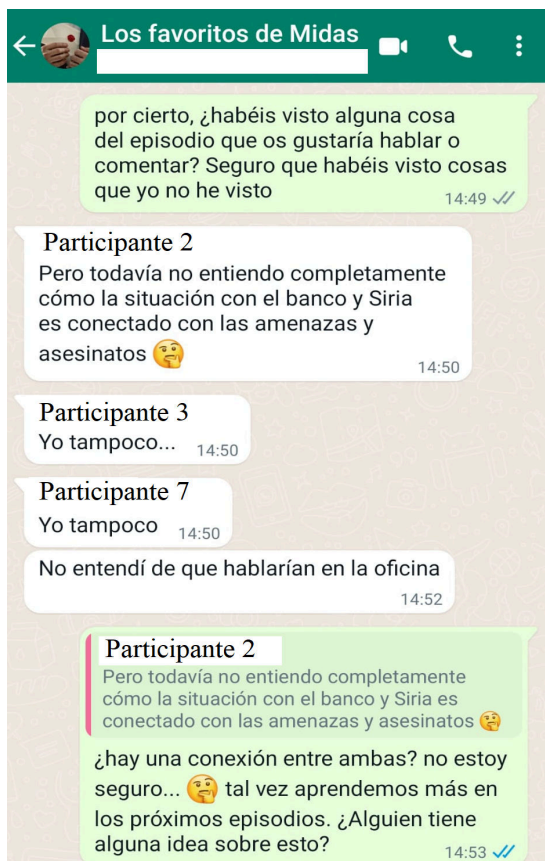
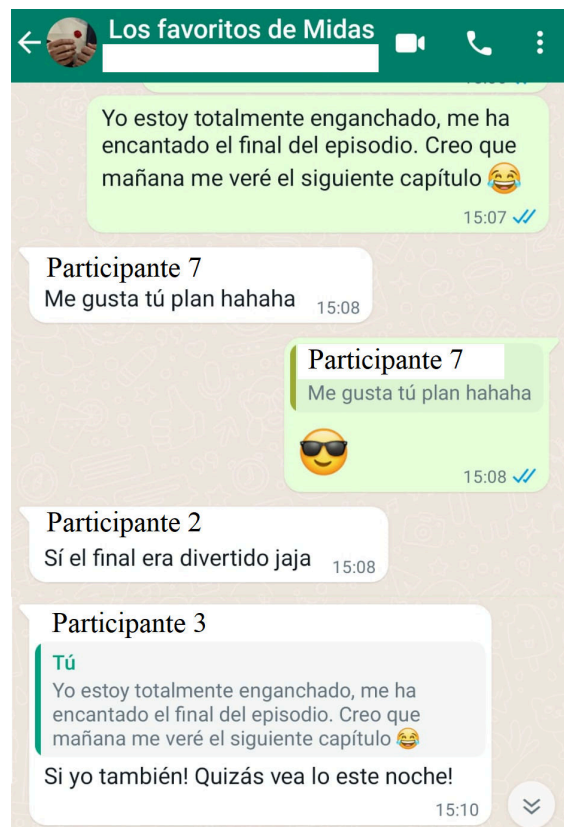


Figura 22

Estrategia de implicación

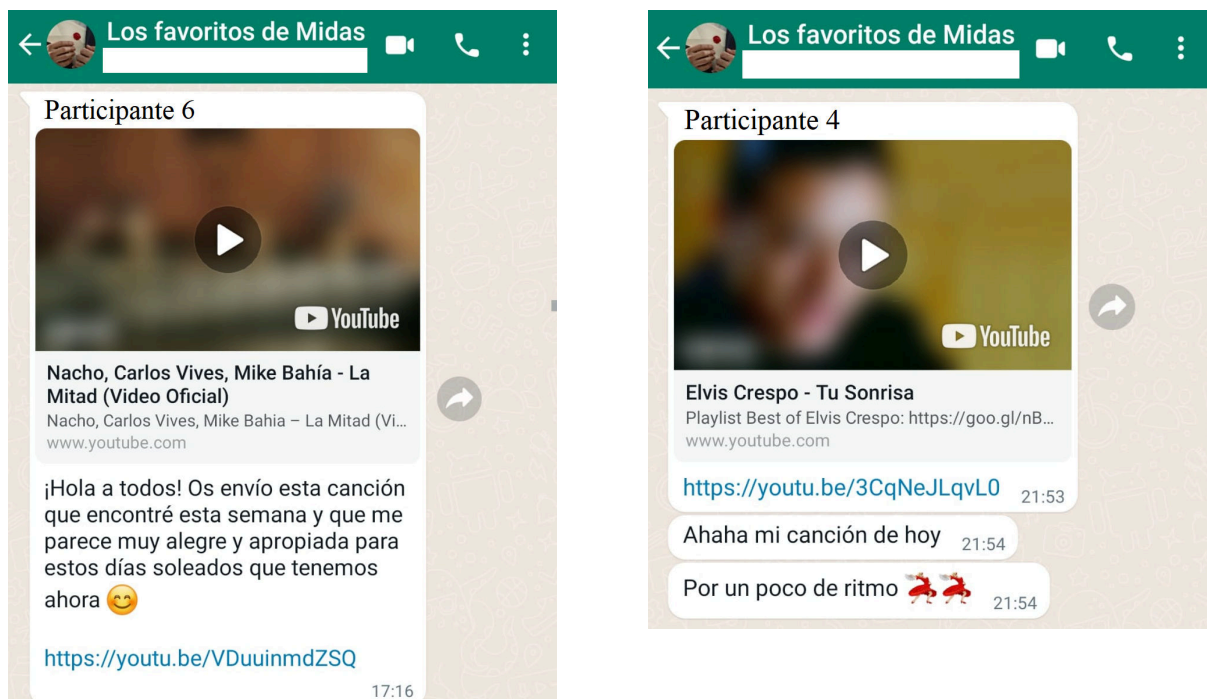


4.2 Desarrollo de la segunda sesión

Durante la sesión presencial introductoria, se acordó que el grupo no sería solo para comentar la serie, sino que estaría bien compartir otros momentos. Entre la primera y la segunda sesión, las participantes hablaron sobre temas ajenos a la serie introducidos por ellas mismas, como, por ejemplo, compartieron y recomendaron canciones (Figura 23). En esta sesión también se puede observar otro de los temas sobre los cuales se hablaron durante la sesión introductoria, como el de avisar cuando alguien no pueda participar (Figura 24). Todas las participantes estuvieron presentes en esta sesión. Seis de ellas interactuaron de 14:31 a 15:22 de forma síncrona y la Participante 6 envió sus impresiones sobre capítulo a las 15:30. Al contrario del resto de participantes, la Participante 6 recibió solamente dos breves respuestas por parte de las Participantes 4 y 5.

Figura 23

Interacción iniciada por las participantes



En el Anexo IV se encuentran los mensajes que se prepararon para esta sesión. Las estrategias de implicación que se utilizaron en este episodio fueron el uso de temas candentes de interés y el uso de los momentos culminantes. En este episodio los protagonistas debatían sobre cuestiones éticas como son la venta de armas y las guerras. Cuatro de las participantes son estudiantes de relaciones internacionales (ver Tabla 1) y esto supuso un tema de interés

para ellas. Además, recientemente había empezado la invasión de Ucrania por parte de Rusia, por lo que había mucho interés por opinar sobre temas bélicos. Estos dos motivos permitieron generar un debate muy interesante (Figura 25). Asimismo, las dos últimas preguntas (Anexo IV) que se prepararon para esta sesión, hacían uso de los momentos culminantes con el objetivo de generar implicación en las participantes.

Figura 24

Aviso sobre participación

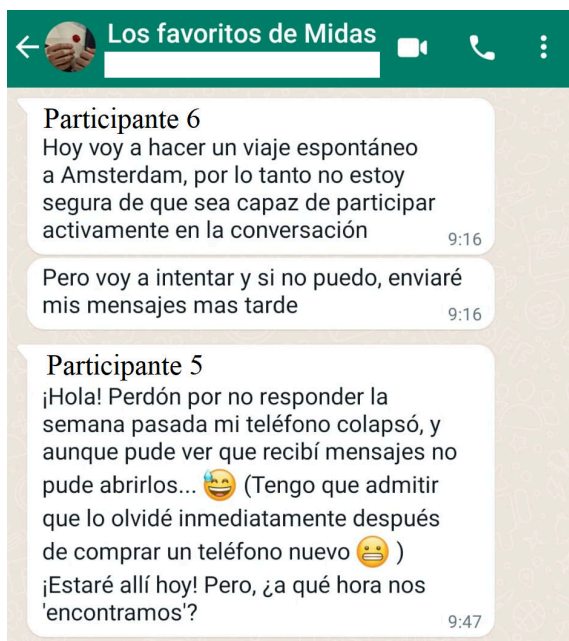
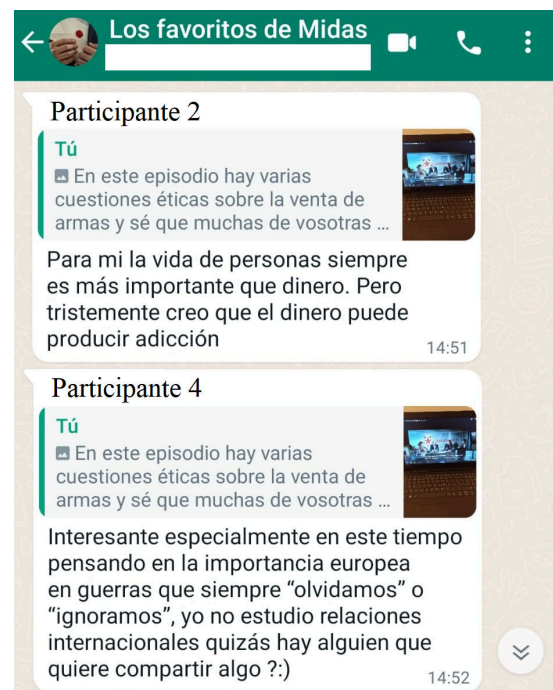


Figura 25

Estrategia de implicación



Durante esta conversación, la Participante 5 comentó que la parte romántica de la trama sobraba (Figura 26). Esta intervención le permitió al coordinador empezar un debate sobre un tema el cual no había inicialmente considerado. De este modo, las participantes empezaron a debatir sobre si la parte romántica de la trama estaba forzada o no, e incluso se hicieron hipótesis sobre su importancia (Figura 26). En esta sesión hubo varios ejemplos de acompañamiento. Por ejemplo, la Participante 4 pidió ayuda con la definición de una palabra (Figura 27) y a la Participante 7 se le preguntó si había vuelto a tener dificultades con las conversaciones durante las reuniones. Esta participante indicó las estrategias que utilizó para suplir esta falta de comprensión (Figura 28). Este episodio gustó mucho entre las participantes (Figura 29). Estaba repleto de momentos interesantes y es sin duda uno de los motivos por los cuales hubo tanta interacción y se dieron debates sugestivos.

Figura 26

Debate iniciado por una participante

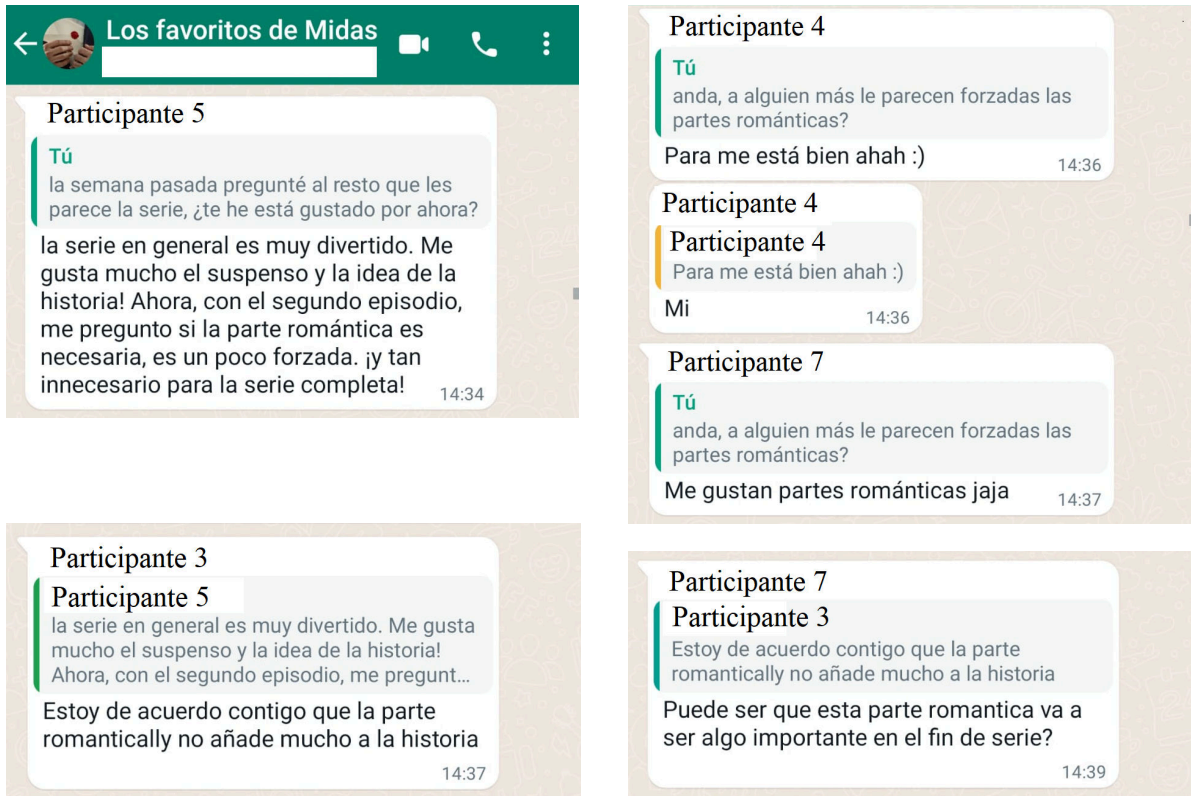


Figura 27

Pedir ayuda

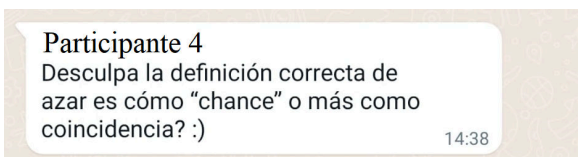


Figura 29

Muestra de que les gustó el episodio

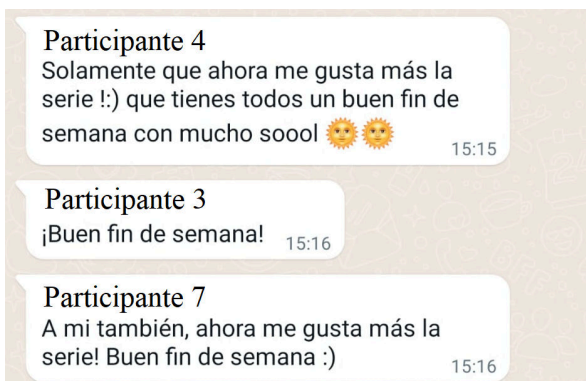
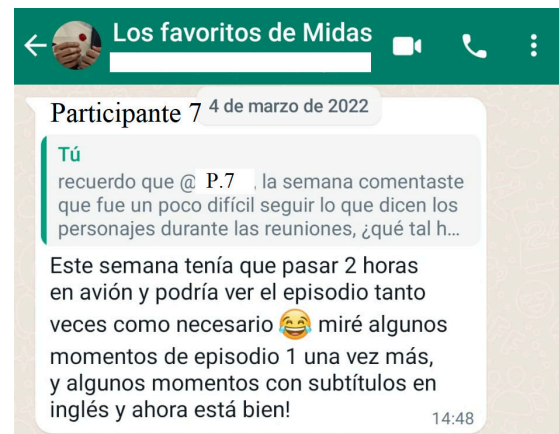


Figura 28

Uso de estrategias de comprensión



4.3 Desarrollo de la tercera sesión

Cuatro días antes de la tercera sesión, se envió un mensaje creando *hype* y avanzando uno de los eventos más importantes del capítulo como estrategia de *engagement* (Figura 30). La respuesta fue buena, ya que, aunque aún faltaban cuatro días para comentar el episodio, los Participantes 3 y 4 ya lo habían visto. La sesión empezó a las 14:24 con temas no relacionados con la serie para así romper el hielo (Figura 31) y continuó con los mensajes que habían sido preparados anteriormente (ver Anexo V). Las interacciones asíncronas terminaron a las 15:15. Además, la Participante 1 no pudo participar en esta sesión y la Participante 2 lo hizo de forma asíncrona (Figura 32).

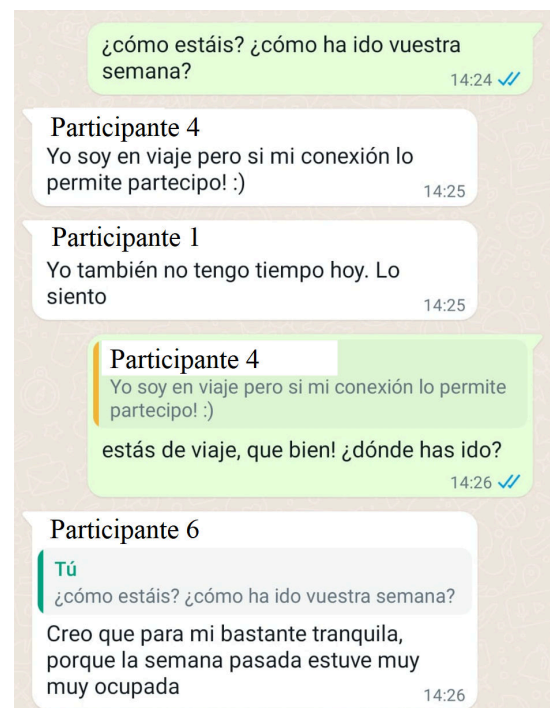
Figura 30

Uso del “hype”



Figura 31

Hablando de otros temas



Para esta sesión se prepararon dos preguntas que estaban entrelazadas, la pregunta número 3 y 4 (ver Anexo V). La primera pregunta trataba sobre el título del episodio, una de las estrategias que se utilizó para comprobar la comprensión de las participantes sobre la trama. Esta pregunta podía tener variopintas respuestas, puesto que, aunque había una respuesta más evidente que el resto, existían diferentes capas de significado que entrelazaban el título y la trama del episodio. Por este motivo, para indagar en más profundidad sobre el título y la

trama del episodio, se preparó una pregunta de seguimiento, la pregunta 4. Esta se enviaría después de ver las respuestas de la pregunta anterior, siempre y cuando no se hubiera ya hablado del tema. Finalmente, no se empleó esta pregunta de profundización debido a que la Participante 5 ya había abordado el tema en su respuesta a la pregunta número 3 (Figura 33). Su respuesta sirvió de punto de partida para profundizar sobre ello.

Figura 32

Respuesta asíncrona

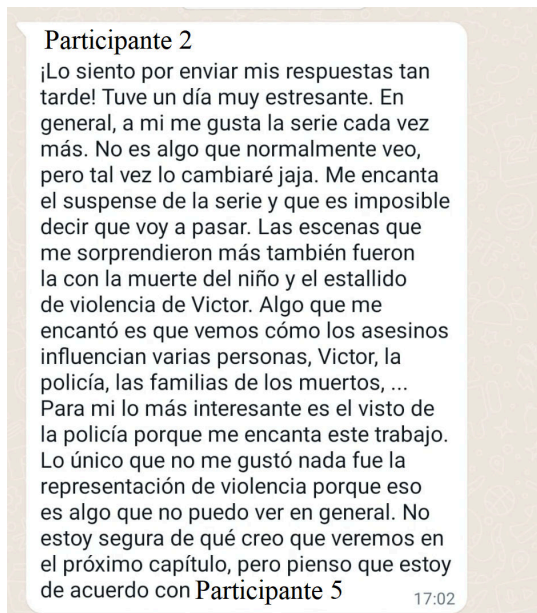
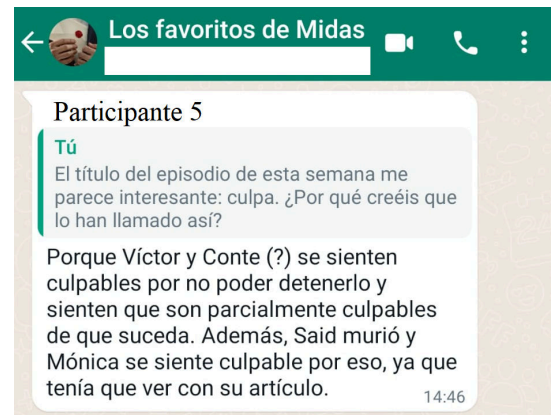


Figura 33

Profundización



Las estrategias de implicación que se emplearon durante esta sesión fueron el uso de los momentos culminantes (Figura 34) y el de retomar un tema el cual creo mucho interés en la sesión anterior, una discusión sobre si la parte romántica de la trama era necesaria. Por último, se empezó a gestionar la última sesión presencial (Figura 35). Todavía quedaban tres semanas para esta sesión y la intención era planear todo con tiempo para que no hubiese ningún contratiempo. Sin embargo, no fue posible acordar una fecha para realizar la última sesión de forma presencial, puesto que muchas de las participantes no podían en la fecha propuesta y había conflictos con la disponibilidad. Finalmente, debido a los diversos problemas para concretar fechas, se decidió preparar un *Doodle* para la siguiente semana.

Figura 34

Uso de un momento culminante

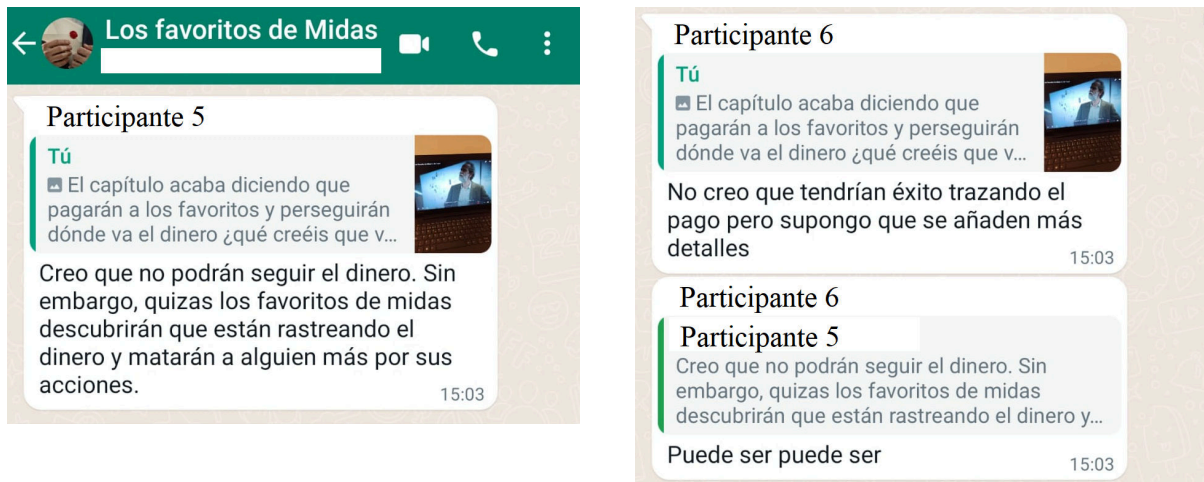
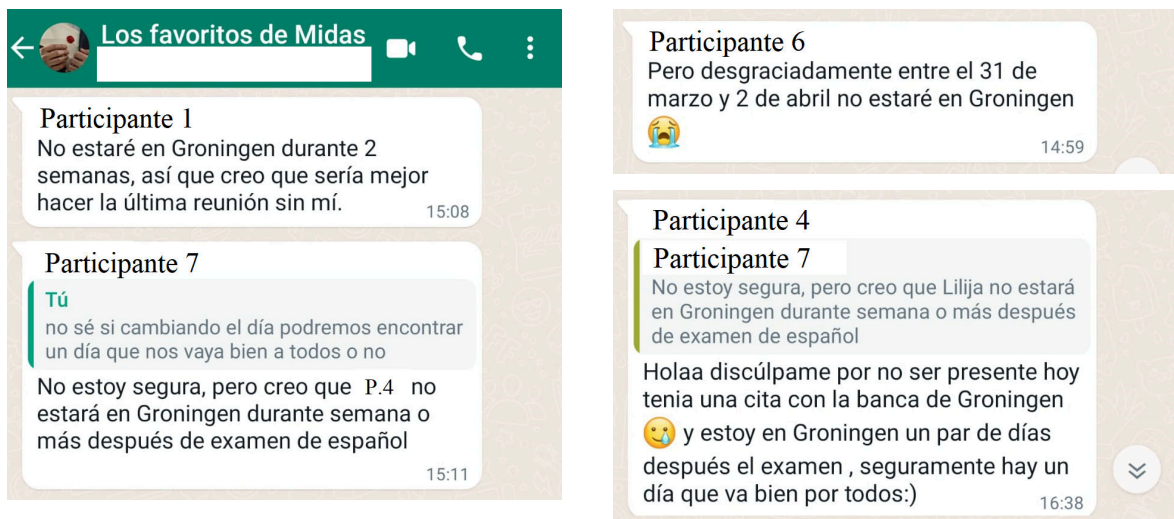


Figura 35

Gestión última sesión presencial



4.4 Desarrollo de la cuarta sesión

Tanto el coordinador como las participantes creyeron que el capítulo de esta semana fue el más flojo hasta la fecha, ya que no pasaban demasiadas cosas en la trama y no había el suspense característico de los episodios anteriores (Figura 36). En la Figura 37 se puede observar las reformulaciones que se dieron a los comentarios de la Figura 36. Al ser un capítulo con pocos acontecimientos, fue más difícil encontrar temas interesantes sobre los que conversar. Por este motivo, esta sesión fue la que tuvo un menor número de preguntas preparadas (ver Anexo VI). Teniendo en cuenta que esta sesión iba a durar menos tiempo, se

aprovechó para acabar de gestionar la última sesión presencial. En un inicio, se había programado ver el capítulo final de la serie de forma presencial todos juntos. Además, en esta sesión se debatiría sobre el capítulo final, se hablaría sobre la experiencia personal con el proyecto y se despediría el club de visionado de series. Finalmente, esto no fue posible, puesto que los horarios de las diferentes participantes eran incompatibles. De este modo, para brindar la oportunidad a todos de poder participar, se consideró que lo más justo sería hacer la última sesión, tal y como se habían hecho las anteriores, por el grupo de *WhatsApp*.

Figura 36

Peor episodio

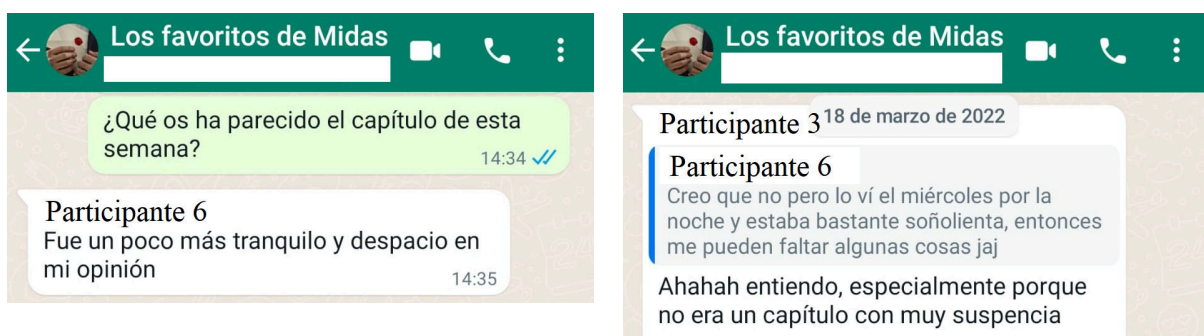
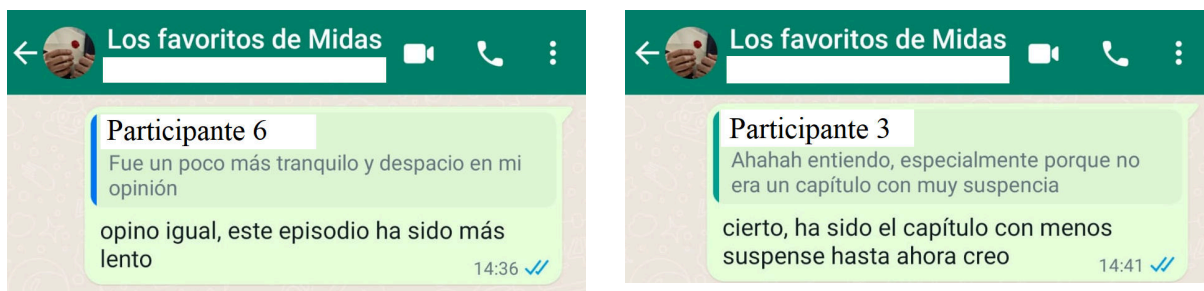


Figura 37

Reformulación



En esta sesión, las participantes 4 y 5 no pudieron participar y la Participante 1 participó muy poco. La participación asíncrona se dio de 14:30 a 15:13. Además, la Participante 2 envió sus mensajes el día siguiente y solo recibió respuesta por parte del coordinador. En este capítulo se dieron situaciones bastante complejas en la trama, y, por lo tanto, en la planificación (ver Anexo VI) se incorporaron dos preguntas con la intención de ayudar a las participantes: una sobre el título del capítulo y otra para resolver dudas sobre la trama. La Participante 7 tenía dudas sobre un suceso que ocurrió en el episodio. Tanto el coordinador como la Participante 6 acompañaron a esta participante (Figura 38). Para finalizar la sesión se debatió sobre lo que ocurriría a continuación en la serie. Esta fue la pregunta que obtuvo más interacciones en la

sesión, y a su vez la única pregunta que utilizaba una estrategia de implicación, utilizar el suspense que conlleva no saber qué va a ocurrir en el próximo episodio. Se puede observar una muestra de las respuestas en la Figura 39.

Figura 38

Acompañamiento participante y coordinador

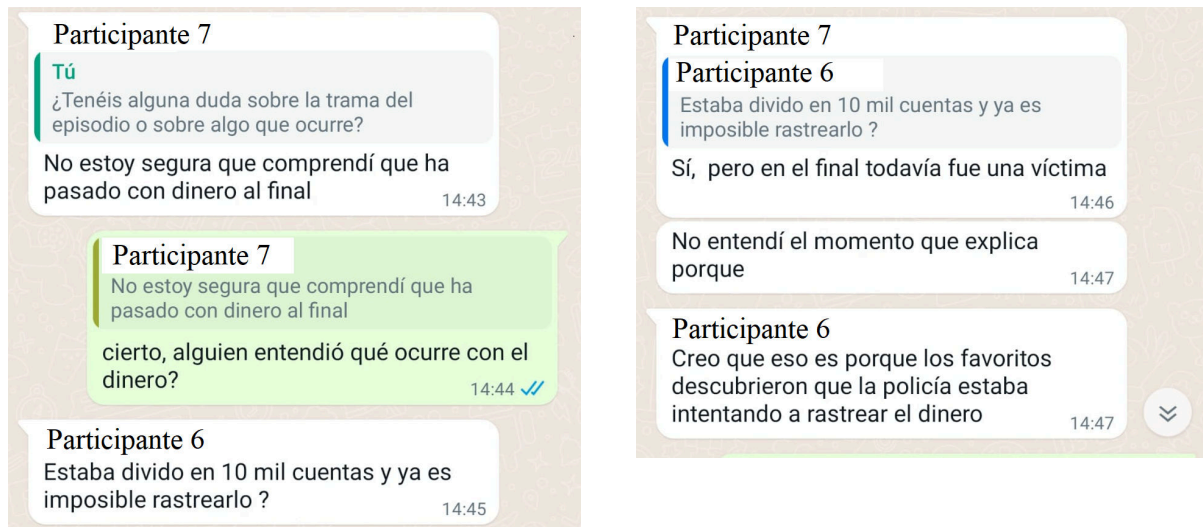
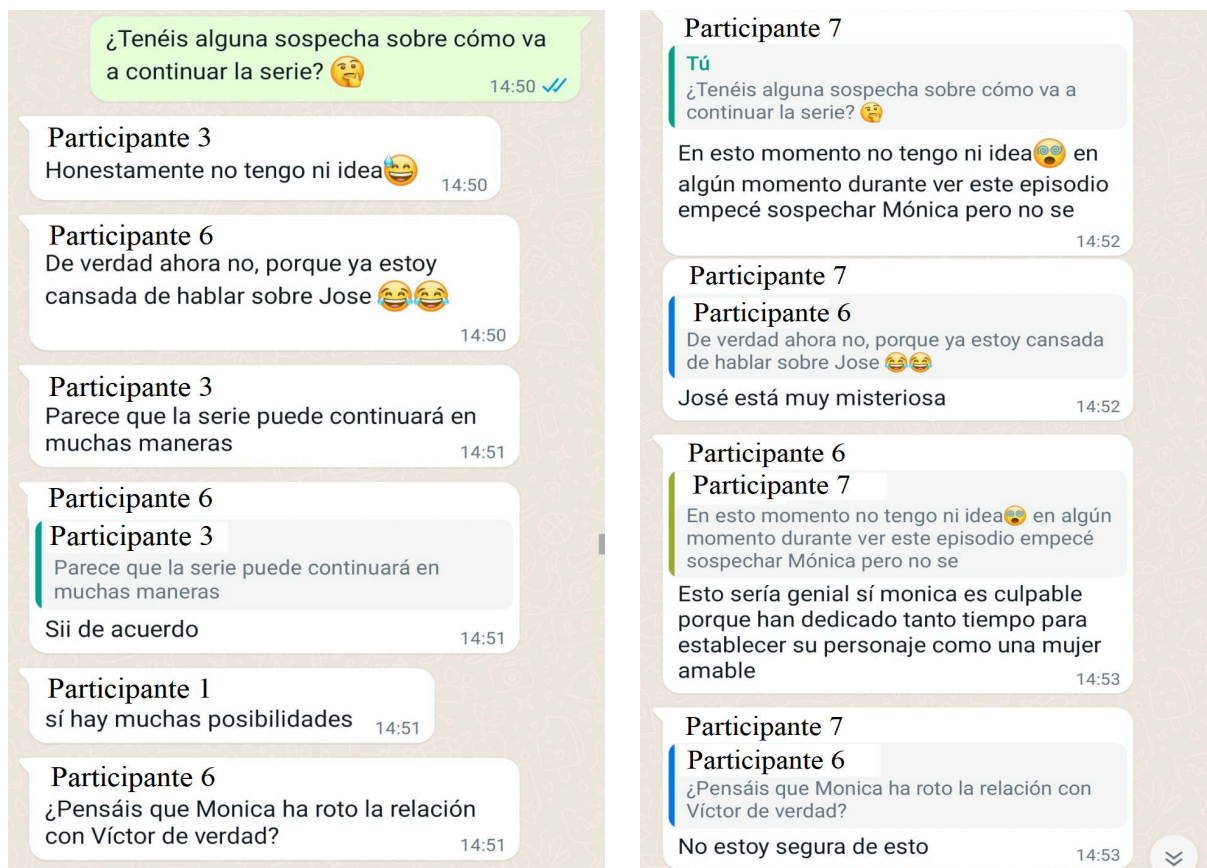


Figura 39

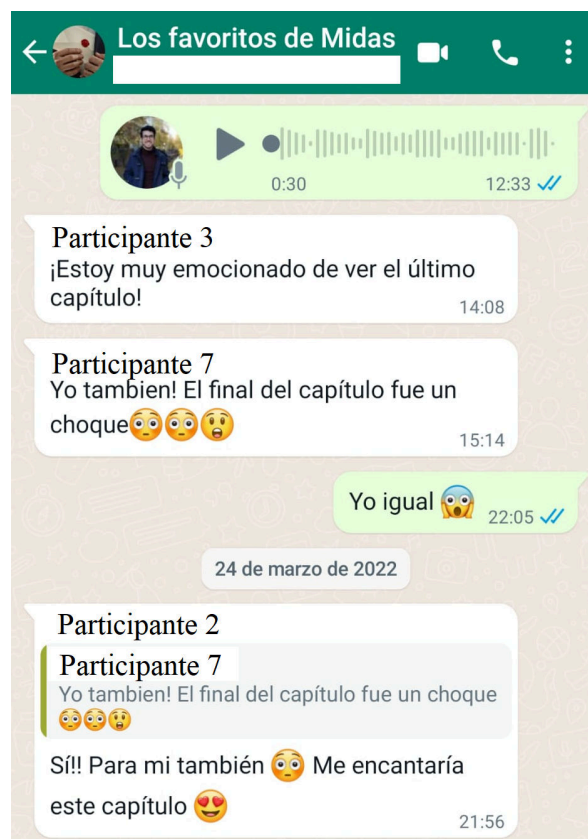
Implicación



Tanto en la quinta como en la sexta sesión se quiso dar un papel importante a los mensajes de voz. Tres de los mensajes que se prepararon (ver Anexo VII), fueron en formato audio. Asimismo, se animó a las participantes a contestar con mensajes de voz. Esto último no se consiguió, puesto que las participantes no respondieron con audios propios, veremos los motivos en el apartado 5. Análisis y discusión de los resultados. Dos días antes de la sesión, se envió un mensaje de voz que adelantaba eventos y creaba *hype* alrededor de este episodio (Figura 40).

Figura 40

Uso del “hype”



Esta sesión fue diferente a las anteriores, puesto que las participantes no disponían de mucho tiempo debido a los exámenes de la universidad. Por este motivo, las Participantes 1 y 2 no participaron en esta sesión y a excepción de la Participante 7, las interacciones fueron más asíncronas (Figura 41), alargándose hasta las 16:00 de ese mismo día. Asimismo, la Participante 6 envió sus mensajes a la mañana siguiente. Aunque el capítulo anterior había sido lento y con poco suspense, el quinto capítulo fue sorprendentemente bueno (Figura 42), por lo que contaba con muchos temas interesantes sobre los que hablar. La trama de este episodio era algo compleja, pero a su vez desvelaba un detalle muy importante sobre la trama general de la serie. Por lo tanto, se preparó la pregunta número 4 (ver Anexo VII) para

comprobar que se había comprendido este detalle. Adelantarse a los eventos que podían resultar difíciles, permitió ayudar a las participantes con información esencial para la comprensión global de la trama (Figura 43). Por último, se plantearon las dos últimas preguntas (ver Anexo VII) que utilizaban el suspense como estrategia de *engagement*.

Figura 41

Asíncrona

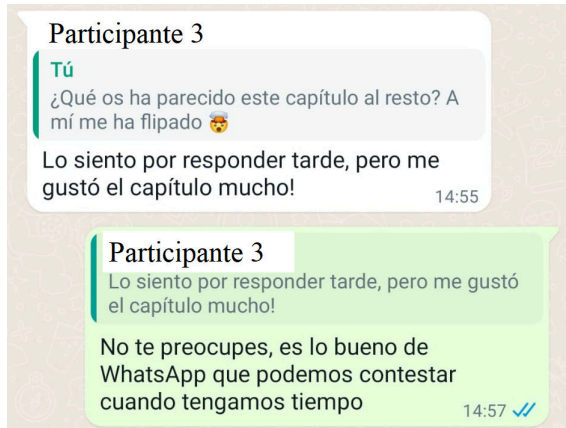


Figura 42

Buen episodio

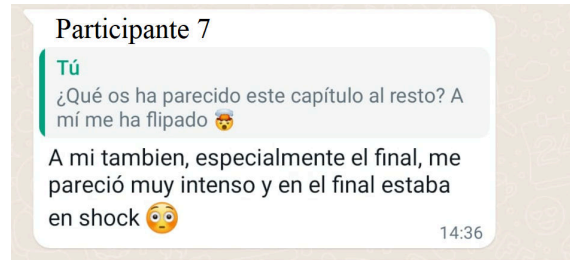
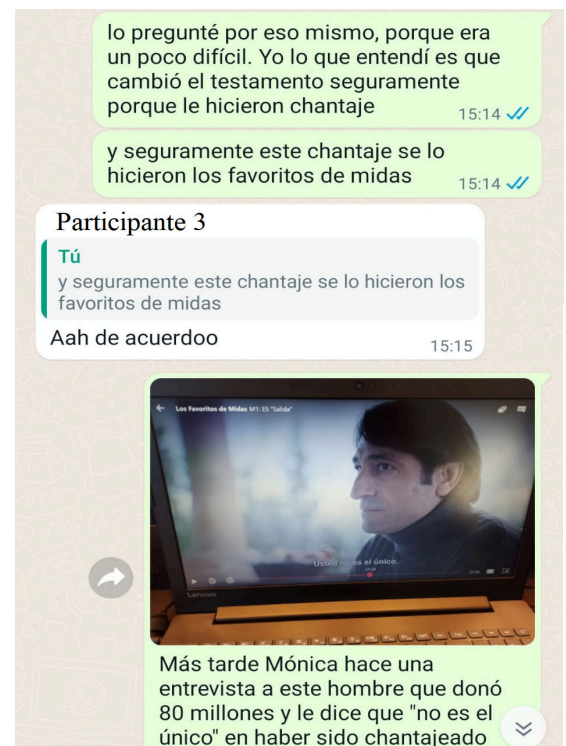
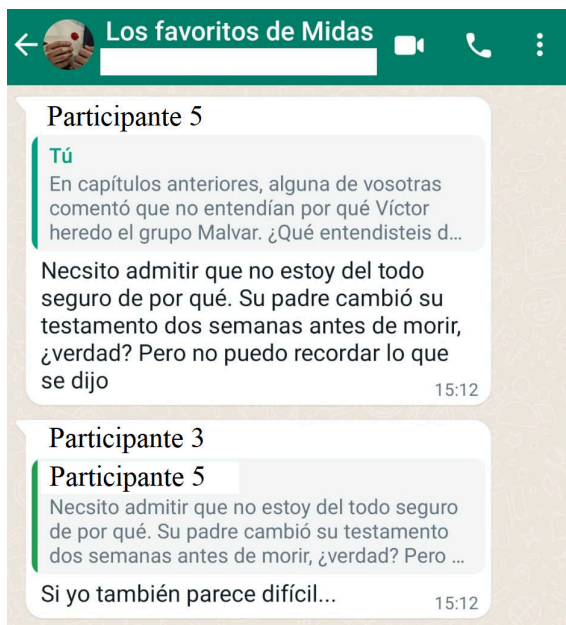


Figura 43

Comprobación de la comprensión

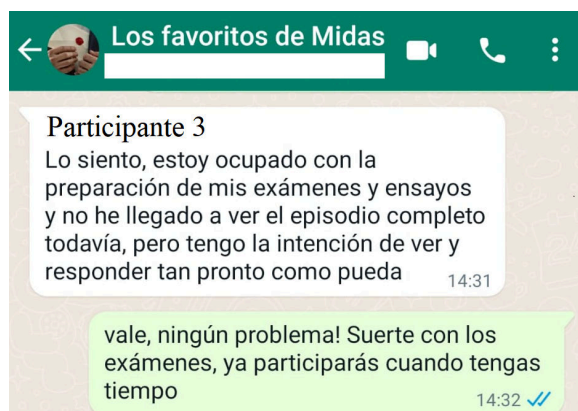


4.6 Desarrollo de la sexta sesión

Esta última sesión tuvo lugar durante la semana de exámenes. Por este motivo, tuvo el menor número de participantes e interacciones de todos los episodios (Figura 44). Tan solo participaron las participantes 3 y 7 y lo hicieron de forma asíncrona al día siguiente. La Figura 45 presenta una muestra de las aportaciones de estas participantes. La programación de la sesión (ver Anexo VIII) empezó días antes de esta, con un mensaje que avanzaba sucesos y que pedía a las participantes que se fijaran en el carácter de Víctor. Este mensaje tenía dos objetivos, utilizar la estrategia de *engagement* de avanzar sucesos para así generar *hype* y a su vez el de atraer su atención a los cambios que experimenta el protagonista, ya que esto se discutiría en profundidad durante la sesión.

Figura 44

Participación



La cuarta pregunta de la sesión (ver Anexo VIII) trataba sobre el eslogan de la nueva empresa del protagonista. Esta pregunta se formuló porque este eslogan tenía mucha importancia en la trama y a la vez era un detalle difícil de percibir. De este modo, se quería comprobar si se había fijado en ello, y, si no era así, explicar el significado, lo cual se terminó haciendo. Por último, se preguntó sobre la escena final de la serie, puesto que acaba con un final abierto, el cual presenta una incógnita; ¿quién hay dentro del coche? Las dos participantes que intervinieron en esta sesión no se quedaron satisfechas con la explicación que les ofreció la propia escena, y, por este motivo, se les envió una interpretación sobre el final de la serie hecha por una revista digital¹⁴ (Figura 47).

¹⁴ <https://www.esquire.com/es/actualidad/tv/a34652533/los-favoritos-de-midas-final-explicado-coche/>

Figura 45

Muestras interacción de las participantes

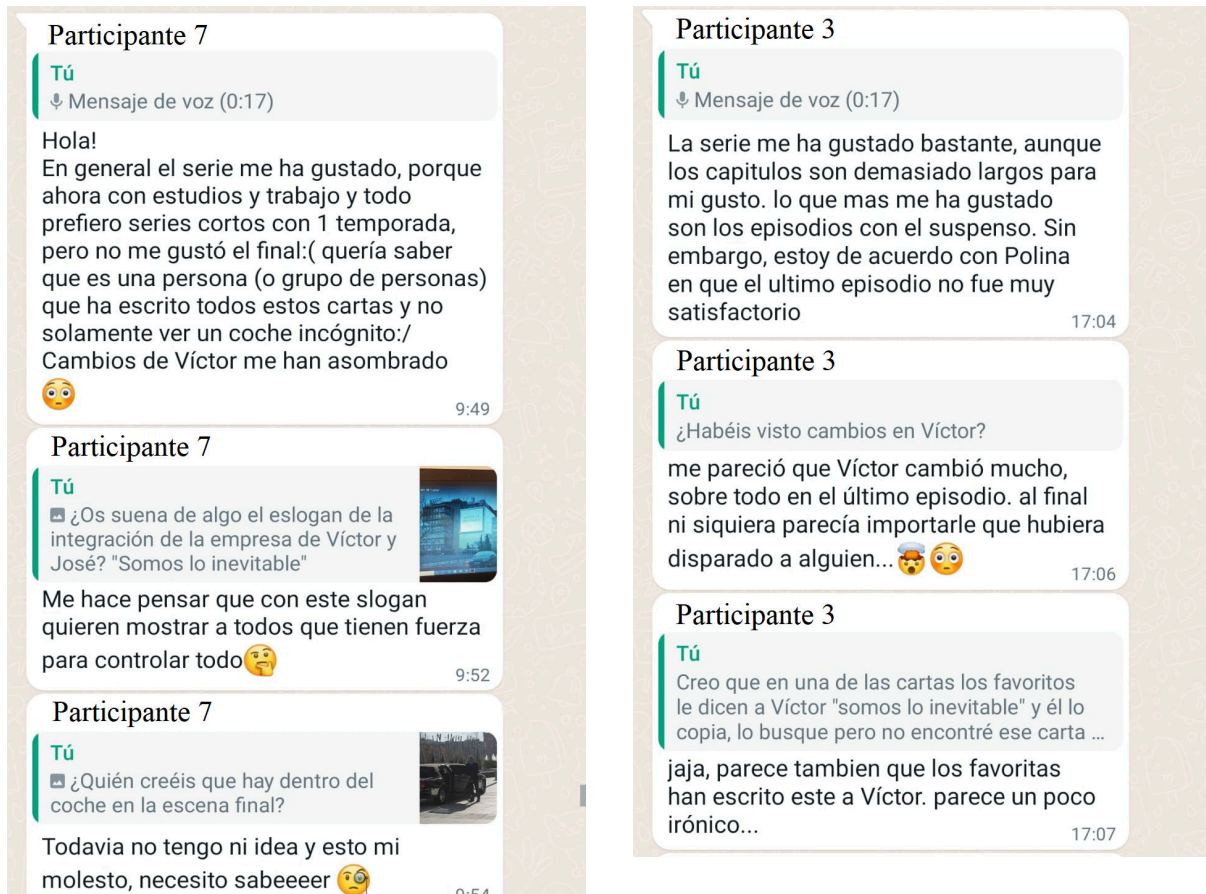


Figura 47

Final de la serie



4.7 Datos del formulario final

Una vez finalizado el club de visionado de series, el coordinador envió un formulario final (ver Anexo IX) a las participantes. De las siete participantes, tan solo cinco lo completaron, las participantes 4 y 6 fueron las que no lo hicieron. Este formulario recogía datos sobre su

percepción acerca de aspectos relacionados con la implicación, la comprensión y el club de visionado de series en general. A continuación, se mostrarán los datos que se recolectaron en este formulario final.

4.7.1 Implicación

En el formulario se incluyeron dos ítems sobre la relación interpersonal y contextual: (1) Me han ayudado los comentarios y participación de los compañeros a comprometerme a ver la serie y a comentar los episodios; (2) El hecho de que estuviera Iván en el club de visionado de series me ha ayudado a comprometerme a ver la serie y a comentar los episodios. Estos ítems se formularon a través de una escala de Likert, la cual contenía los siguientes niveles de medición: 1 (Totalmente en desacuerdo), 2 (En desacuerdo), 3 (Ni de acuerdo, ni en desacuerdo), 4 (De acuerdo) y 5 (Totalmente de acuerdo). Las participantes 1 y 2 mostraron estar “de acuerdo” con el primer ítem y el resto “totalmente de acuerdo”. Todas las participantes dijeron estar “totalmente de acuerdo” con el segundo ítem.

Asimismo, se les preguntó acerca de su experiencia en el grupo de *WhatsApp*. En primer lugar, se pidió a las participantes que indicaran lo que más les gustó de las conversaciones que se mantuvieron por *WhatsApp*. En la Tabla 4 se muestran sus respuestas tal y como las escribieron:

Tabla 4¹⁵

¿Qué es lo que te ha gustado más de las conversaciones por “WhatsApp”?

Participante 1: Me gusta escuchando otras opiniones sobre el episodio

Participante 2: Leer las teorías e ideas de las otras chicas

Participante 3: Que necesito improvisar

Participante 5: Me gustó escuchar las diferentes opiniones sobre el episodio y las diferentes expectativas que teníamos. También fue bueno practicar recapitular los acontecimientos

Participante 7: Hemos hablado de cada episodio y cada semana, teníamos oportunidad hacer preguntas, teníamos oportunidad practicar lengua en “vida real”, fuera de la clase

¹⁵ Las citas por parte de las participantes se han reproducido de forma textual, manteniendo los errores.

Del mismo modo, se preguntó qué hubieran cambiado de las conversaciones por *WhatsApp*. En la Tabla 5, se muestran las respuestas. Cabe señalar que aunque se trataba de una pregunta obligatoria, la Participante 7 omitió esta pregunta escribiendo el símbolo “-”.

Tabla 5

¿Qué has echado en falta en las conversaciones de “WhatsApp”?

Participante 1: El tiempo, a veces era difícil a tener tiempo en los 30 minutos.

Participante 2: Opino que nada, me gustaron mucho las conservaciones. Solo a veces fue un poco difícil porque no había suficiente tiempo el viernes.

Participante 3: Un poco más espontáneamente

Participante 5: No creo que falte algo, hubo buenas preguntas orientadoras para dirigir la conversación y con frecuencia nos respondieron, lo cual también fue bueno

Adicionalmente, se indagó acerca de su experiencia interactuando de forma síncrona y de forma asíncrona. La Tabla 6 contiene las respuestas de las participantes acerca de la sincronía, y, por otro lado, la Tabla 7, contiene las respuestas sobre la asincronía.

Tabla 6

¿Cómo has vivido las conversaciones por “WhatsApp” cuando pudiste participar al mismo tiempo que tus compañeras (síncrono)?

Participante 1: 3 o 4 veces puedo participar al mismo tiempo

Participante 2: Me gustaron las conservaciones, eran frecuentemente muy divertidas. Sin embargo, prefiero las conversaciones reales pero.

Participante 3: Me gustó responder a mis compañeras que tengan otras respuestas a las preguntas que yo

Participante 5: Fue agradable, pero también un poco estresante. Me toma bastante tiempo escribir una respuesta en español y, a menudo, sentí que no estábamos en una conversación entre nosotros porque estábamos hablando uno al lado del otro.

Participante 7: El conversación fue muy activo y tenía que pensar en el momento, muy rápido, me enganchó a participar

Tabla 7

¿Cómo has vivido las conversaciones por “WhatsApp” cuando no pudiste participar al mismo tiempo que tus compañeras (asíncrono)?

Participante 1: Leo después que han discutido

Participante 2: No me gustaron mucho porque no fue una conversación, era más como escribir un resumen.

Participante 3: Bien también, pero me falta la interacción en este momento.

Participante 5: Revisando rápidamente las respuestas y respondiendo principalmente a las respuestas con las que estaba de acuerdo. No se sentía como el momento para tener una discusión

Participante 7: Tenia menos motivación para leer otras respuestas y enviar míos cuando no pude participar al mismo tiempo.

Por último, se cuestionó el motivo o motivos por los cuales las participantes no habían interactuado con el uso de mensajes de voz. En la Tabla 8, se encuentran sus respuestas.

Tabla 8

*En los últimos dos episodios os animé a participar usando mensajes de voz.
¿Por qué no utilizasteis audios?*

Participante 1: Miedo y inseguridad

Participante 2: Si, fue por miedo e incomodidad.

Participante 3: porque tampoco uso masajes de voz en mi vida diaria (a mi tampoco me gusta cuando los recibo :))

Participante 5: A menudo estaba en reuniones durante la hora de whatsapp o en el tren. De lo contrario también habría dudado en usar mensajes de voz porque, en general, no me gusta enviarlos (o recibirlos), son muy inconvenientes para mí.

Participante 7: Incomodidad, miedo (un poco), estaba en la cafetería con mucha gente, no estaba sola en mi habitación

4.7.2 Comprensión

En lo que concierne a la comprensión, se preguntó a las participantes si creen haber necesitado más apoyo durante el transcurso del club de visionado de series. Las participantes 1, 5 y 7 indicaron estar “totalmente en desacuerdo”, la Participante 2 “en desacuerdo”, y, por último, la Participante 3 “ni de acuerdo, ni en desacuerdo”. Por otro lado, la Tabla 9 muestra las estrategias de comprensión que, según ellas, les fueron más útiles.

Tabla 9

De las estrategias que has utilizado, ¿qué estrategias te han resultado más útiles para comprender los episodios?

Participante 1: Usar subtítulos en más que una lengua

Participante 2: subtítulos en español

Participante 3: Ver las episodios más de una vez, una con subtítulos español y una vez con subtítulos en inglés

Participante 5: subtítulos en español

Participante 7: Discutir lo que he visto con otros, ver el parte de episodio otra vez, con pausas para leer subtítulos y buscar la dignificación de las palabras nueva

4.7.3 Club de visionado de series

Para finalizar, se preguntó a las participantes sobre su percepción general del proyecto. Algunas de estas preguntas se formularon con una escala Likert y otras eran preguntas abiertas. De las cinco participantes, la Participante 7 mostró estar “totalmente de acuerdo” y el resto “de acuerdo” con que les había gustado la serie. Asimismo, al preguntarles si se habían enganchado al club de visionado de series, la Participante 5 expresó no estar “ni de acuerdo, ni en desacuerdo”, las participantes 1, 2 y 3 “de acuerdo” y finalmente la Participante 7 “totalmente de acuerdo”.

Adicionalmente, se formuló una pregunta acerca de los cambios que incorporarían para mejorar futuros proyectos de visionados de series. Aunque se trataba de una pregunta

obligatoria, la Participante 7 omitió esta pregunta escribiendo “-”. La Tabla 10 muestra las cuatro respuestas que se obtuvieron.

Tabla 10

¿Qué cambios harías para mejorar futuros proyectos de visionado de series como este?

Participante 1: No tengo un consejo porque era bueno en mi opinión. Tal vez será bien a hacer cara a cara en el futuro

Participante 2: Hacer lo en persona, yo sé que es muy difícil pero pienso que eso sería más instructivo

Participante 3: tal vez estimule una discusión más natural. esto, por supuesto, sería más fácil cuando te encuentres en la vida real

Participante 5: ¿Quizás no una hora exacta durante la semana sino una tarde completa? Una hora es bastante corta y para los estudiantes ocupados es más difícil comprometerse

Por último, se les preguntó a las estudiantes si volverían a participar en el mismo proyecto, pero esta vez con otra serie. La Tabla 11 recoge sus respuestas.

Tabla 11

¿Volverías a participar en el mismo proyecto con otra serie? ¿Por qué? (cita textual)

Participante 1: Si tenía tiempo me gustaría participar pero no creo que puedo en este momento.

Participante 2: Pienso que si, es bueno divertirse y aprender al mismo tiempo. Además, me gusta ver el proceso de aprendizaje y las mejoras.

Participante 3: 3- Si porque me ha ayudado con aprender español

Participante 5: No, pero también dejé los cursos de español, por la falta de tiempo que tenía debido al trabajo. Si tuviera tiempo preferiría comprometerme con un club físico, porque me gustan mucho las series y creo que el estudio será más efectivo.

Participante 7: Sí, claro. Antes de proyecto tenía miedo de probar y ver el serie en español y este proyecto es perfecto para controlar este miedo, porque tienes oportunidad preguntar si no comprendas algo

5. Análisis y discusión de los resultados

En el siguiente apartado se analizarán y discutirán los datos obtenidos a través de las conversaciones de *WhatsApp* y del formulario final que se envió a las participantes una vez finalizado el club de visionado de series. Se analizarán y discutirán tres aspectos clave: la implicación, la cual se subdivide en tres subaspectos (compromiso, relación interpersonal y contextual y relación persona-entorno), la comprensión y la percepción general del club de visionado de series y del visionado extensivo acompañado mediante *WhatsApp*. Por último, a raíz de los resultados obtenidos, se presentará una serie de recomendaciones destinada a las personas interesadas en organizar propuestas similares.

5.1 Implicación

5.1.1 Compromiso

El primer aspecto que se analizará será el compromiso de las participantes con el proyecto. Esto se realizará haciendo un seguimiento de la participación en las diferentes sesiones y cuestionarios, además de observar el número y el tipo de interacciones.

En la Tabla 12 se puede observar las veces que ha participado cada estudiante. Asimismo, se muestra la forma en la que han participado durante las conversaciones por *WhatsApp* (síncrono/asíncrono). Antes de empezar el club de visionado de series se tuvo en cuenta que en este tipo de proyectos siempre suele haber bajas. Mi propia experiencia ofreciendo otra actividad extracurricular, un café de conversación, para los alumnos de otros cursos del mismo departamento, me hacen saber que los estudiantes de esta universidad suelen participar esporádicamente en estas actividades y es frecuente que dejen de participar por completo. El motivo de estas bajas, sin embargo, es de esencial ayuda, ya que permite reflexionar sobre la propuesta y mejorarla. Este es el principal motivo por el cual se hizo un seguimiento de las participaciones y de los abandonos.

Tabla 12

Seguimiento de la participación

PARTICIPANTES	CUESTIONARIO INICIAL	SESIÓN PRESENCIAL INTRODUCTORIA	SESIÓN 1	SESIÓN 2	SESIÓN 3	SESIÓN 4	SESIÓN 5	SESIÓN 6	CUESTIONARIO FINAL
PARTICIPANTE 1	Participación sincrónica	Participación sincrónica	Participación sincrónica	Participación sincrónica	No participa	Poca participación	No participa	No participa	Participación sincrónica
PARTICIPANTE 2	Participación sincrónica	Participación sincrónica	Participación sincrónica	Participación sincrónica	Asíncrono	Asíncrono	No participa	No participa	Participación sincrónica
PARTICIPANTE 3	Participación sincrónica	Participación sincrónica	Participación sincrónica	Participación sincrónica	Participación sincrónica	Participación sincrónica	Asíncrono	Asíncrono	Participación sincrónica
PARTICIPANTE 4	Participación sincrónica	No participa	Participación sincrónica	Participación sincrónica	Participación sincrónica	No participa	Asíncrono	No participa	No participa
PARTICIPANTE 5	Participación sincrónica	Participación sincrónica	No participa	Participación sincrónica	Participación sincrónica	No participa	Asíncrono	No participa	Participación sincrónica
PARTICIPANTE 6	Participación sincrónica	Participación sincrónica	Asíncrono	Asíncrono	Participación sincrónica	Participación sincrónica	Asíncrono	No participa	No participa
PARTICIPANTE 7	Participación sincrónica	Participación sincrónica	Participación sincrónica	Participación sincrónica	Participación sincrónica	Participación sincrónica	Participación sincrónica	Asíncrono	Participación sincrónica

Participación sincrónica
 Asíncrono
 Participación asíncrona
 No participa

Consideramos que la participación en las diferentes sesiones y cuestionarios es muy positiva, puesto que, a excepción de la última sesión, participaron regularmente (ver Tabla 12). La baja presencia durante la última sesión se debió a que las participantes se encontraban en época de exámenes. Cabe señalar que frecuentemente se cancelan las actividades extracurriculares durante la época de exámenes, ya que los estudiantes no suelen tener tiempo para participar. Sin embargo, no se encontró una alternativa mejor para organizar esta sesión.

El número total de mensajes que se enviaron por el grupo de *WhatsApp* fueron 568. Teniendo en cuenta que la serie tan solo tenía seis episodios, este nos parece un resultado muy positivo. Sin embargo, se ha observado que debido a como está pensada esta propuesta, esta puede contribuir a que la participación sea principalmente iniciada por el coordinador. Esto se debe a que el coordinador es el encargado de preparar los temas de conversación antes de cada sesión. En cada capítulo existe un número de acontecimientos limitados que valen la pena mencionar y el coordinador busca los más interesantes para así enganchar a los participantes. No obstante, esto también hace que el coordinador agote algunos temas de conversación que podrían haber iniciado los propios participantes. Esto no quiere decir que las participantes no

iniciaran nunca las interacciones, un ejemplo claro de ello es la Figura 21. Más bien que debido a la planificación previa de las conversaciones, el coordinador es el que solía hacerlo.

5.1.2 Relación interpersonal y contextual

Anteriormente, se mencionó que la implicación es dinámica y maleable, y que, por lo tanto, la participación activa de los estudiantes puede ser potenciada siempre y cuando se den las condiciones interpersonales y contextuales adecuadas (Fredricks et al., 2004 en Hiver et al., 2021). Este proyecto ha utilizado diferentes estrategias interpersonales y contextuales con el objetivo de que las estudiantes se comprometieran con él. A continuación, se mostrarán los efectos de estos dos aspectos en la implicación de las participantes.

En el cuestionario final se hicieron dos preguntas (ver Anexo IX, sección 3, preguntas 4 y 5) que tenían como objetivo estudiar si la relación entre los participantes podría haber potenciado la implicación de estos con el proyecto. Los resultados de la primera pregunta muestran que las participantes tienen la impresión de que la relación interpersonal con el resto de participantes potenció su compromiso con el proyecto. Asimismo, todas las participantes consideran que el acompañamiento por parte del coordinador favoreció su implicación con el proyecto.

En lo que se refiere al contexto, en su definición en Hiver et al., 2021, las culturas, las comunidades, las familias, las escuelas, los compañeros, las aulas y las tareas y actividades específicas (p. 3), se han observado los siguientes resultados.

Tal y como se ha observado en el apartado 4. Pilotaje, los mensajes que utilizaban estrategias de implicación fueron los que recibieron un mayor número de interacciones. Especialmente había un gran número de respuestas en los mensajes que empleaban los momentos culminantes como estrategia de implicación (e.g. Figura 39). Por otro lado, los mensajes que utilizaban el *hype* para fomentar la implicación, funcionaron menos (e.g. Figura 30).

5.1.3 Relación persona-entorno

Según Hiver et al., (2021), la relación entre los alumnos y su contexto de aprendizaje puede mostrar cómo afecta la implicación al aprendizaje y cómo se puede mejorar este. Por este

motivo, los autores observan que las investigaciones relacionadas con la implicación deben estudiar esta relación persona-entorno. En este apartado se analizará la relación entre las participantes y el entorno digital, el grupo de *WhatsApp*.

La primera pregunta que se les formuló a las participantes sobre su relación con el entorno digital fue que indicaran lo que más les gustó de las conversaciones que se mantuvieron por *WhatsApp*. En la Tabla 4, observamos que las participantes 1, 2 y 5 valoran positivamente el acompañamiento del resto de participantes durante las conversaciones por *WhatsApp*, ya que mencionan que les gustó compartir las teorías y opiniones sobre los episodios. Asimismo, las participantes 5 y 7 aprecian el apoyo que recibieron debido a que se aclararon malentendidos y se revisó regularmente la comprensión. Esto lo muestran mencionando que tenían la oportunidad de hacer preguntas y que se recapitulaban los acontecimientos que ocurrían en cada episodio. La Participante 3 valora la comunicación espontánea, mentando que necesitaban improvisar durante estas conversaciones. Por último, la Participante 7 considera que este entorno brindó la oportunidad de practicar el español fuera de la clase.

Por otro lado, también se preguntó qué hubieran cambiado de las conversaciones por *WhatsApp*. Las participantes 1 y 2 mencionan que les hubiera gustado contar con más tiempo para mantener estas conversaciones. Inicialmente, se acordó que nos reuniríamos aproximadamente 30 minutos para conversar sobre cada episodio, pero siempre se le dedicó más tiempo. Las diferentes sesiones se dieron de forma síncrona durante estas franjas horarias: sesión 1 (14:27-15:17); sesión 2 (14:31-15:22); sesión 3 (14:24-15:15); sesión 4 (14:30-15:13); sesión 5 (empezó a las 14:30, pero la tendencia de la interacción fue asíncrona, alargándose hasta las 16:00); sesión 6 (participación únicamente asíncrona). Cabe también destacar que las participantes tenían la opción de participar cuando más les conviniera, ya que podían hacerlo de forma asíncrona. Es más, siempre se les animó a participar asíncronamente si no disponían de tiempo (e.g. Figura 41).

Después de observar que la primera sesión duró 50 minutos, se tomó consciencia de que las sesiones iban a durar más de los 30 minutos estipulados. De hecho, la duración de las sesiones variaría en función a diversos criterios, entre otros, el interés que genera cada episodio o la disponibilidad de las participantes. La primera sesión duró 50 minutos porque se le dio, como al resto de sesiones, todo el tiempo que necesitara. Sin embargo, el error posiblemente estuvo en que no se comunicó explícitamente que se tomaría todo el tiempo

necesario para cada sesión. Además, uno de los principales objetivos de la primera sesión presencial introductoria fue la de hacer hincapié acerca de que el proyecto no estaba estrictamente definido, y que, por lo tanto, había cierta flexibilidad para cambiar cualquiera de sus aspectos, incluida la duración de las sesiones.

La Participante 3 también indicó que le hubiera gustado un poco más de espontaneidad. Aunque la respuesta sea algo ambigua, puesto que no da mucha información al respecto, es cierto que parte de las sesiones estaban planificadas con antelación, y esto, a su vez, podía hacer que no fuesen totalmente espontáneas. Sin embargo, solo una pequeña parte de los mensajes habían sido planificados, de modo que la gran mayoría de mensajes fueron espontáneos.

Puesto que la interacción por el grupo de *WhatsApp* se produjo tanto de forma síncrona como asíncrona, se les preguntó a las participantes por su percepción acerca de estas dos formas de interactuar. Primeramente, se les preguntó cómo había sido su experiencia al participar al mismo tiempo que sus compañeras. En general, las respuestas fueron positivas (ver Tabla 6). Sin embargo, mientras que la Participante 7 menciona de forma positiva que las conversaciones fueron muy activas y rápidas, la Participante 5 describe las conversaciones como un poco estresantes, y, además, las define como algo caóticas.

Según la Participante 5, un factor que contribuyó a este caos fue la gestión del turno de habla. En su respuesta, esta participante menciona que sintió “que no estábamos en una conversación entre nosotros porque estábamos hablando uno al lado del otro” (ver Tabla 6). En efecto, el uso de la mensajería instantánea tiene sus limitaciones. Al contrario que en los entornos en los que los participantes se ven en vivo, el uso de la mensajería instantánea no permite usar el lenguaje no verbal para gestionar el turno de habla. Es más, aunque la comunicación pueda ser en tiempo real, la falta de gestión de turnos de habla es algo característico de los grupos de *WhatsApp*, a consecuencia de que, en su día a día, los usuarios lo utilizan de esta manera. Una gestión del turno de habla estricta, a su vez, podría ser contraproducente para la propuesta debido a que se podría obstaculizar la interacción espontánea de las participantes.

Asimismo, debido a que se tuvo en cuenta que los grupos de *WhatsApp* con muchos miembros suelen ser un tanto caóticos, durante el proceso de planificación de esta propuesta

se pensó que se debía limitar el número de participantes a seis. Además, antes de tener la lista definitiva de participantes, se contempló organizar más de un grupo de *WhatsApp*, dependiendo del número total de estudiantes que quisieran participar. Eventualmente, se apuntaron siete estudiantes, y consecuentemente, se reflexionó sobre la posibilidad de organizar un grupo de *WhatsApp* o dos de tres y cuatro participantes respectivamente.

En última instancia, se decidió crear un único grupo debido a que se tuvo en cuenta que podría ocurrir cualquier imprevisto, como, por ejemplo, que un par de participantes podían dejar el club o que, en el grupo de tres estudiantes, dos de ellas no pudieran participar una semana. Dicho esto, el número de participantes de este grupo de *WhatsApp* lindaba en el límite, ya que, contando al coordinador, había un total de ocho personas. Por este motivo, las sesiones con muchas participaciones podían llegar a ser un poco caóticas. Sin embargo, incluso una vez finalizada la propuesta, la opción de crear un solo grupo parece la correcta.

Por otro lado, también se les preguntó a las participantes cómo había sido la experiencia de participar de forma asíncrona a través del grupo de *WhatsApp*. Tal y como muestra la Tabla 7, es notorio que a las participantes no les gustó tanto interactuar de forma asíncrona. Primeramente, porque no consideran que se tratara de una conversación. Sus comentarios destacan que les parecía más un resumen, que no se sentía como el momento para tener una discusión o que faltaba interacción. Posiblemente, este sea el motivo por el cual, la Participante 7 menciona que tenía menos motivación para leer y enviar mensajes de forma asíncrona. Esto se podía también observar durante las sesiones por *WhatsApp*, ya que, aunque las estudiantes tenían la oportunidad de participar de manera asíncrona, en ocasiones optaban por no participar de ninguna forma. Además, cuando alguna estudiante participaba de forma asíncrona, sus mensajes solían tener muy pocas interacciones y estas solían ser por parte del coordinador.

Otra de las cuestiones que surgieron al acabar el club de visionado de series fue por qué las participantes no usaron los mensajes de voz. Durante las dos últimas sesiones se les dio especial importancia a los mensajes de voz, animando incluso a las participantes a contestar de esta forma para así trabajar la expresión oral. La Tabla 8 nos muestra que todas las participantes sentían rechazo por el uso de los mensajes de voz. Son tres los aspectos que destacan: (1) que se sienten incómodas, inseguras o que sienten miedo al enviar mensajes de

voz; (2) que este tipo de mensajes no son apropiados cuando uno está en público; y (3) que no utilizan este tipo de mensajes en su vida diaria, ya que no les gustan.

Al planificar la propuesta, los mensajes de voz tenían el cometido de trabajar la expresión oral durante las conversaciones por *WhatsApp*, puesto que se consideró la forma más natural de emplear la expresión oral en este entorno digital. Sin embargo, esto nunca ocurrió debido al rechazo que este tipo de mensajes generaban entre las participantes. Aparte del uso de los mensajes de voz, hubo dos ocasiones en las que se planificó trabajar la interacción oral: en la primera sesión presencial introductoria y en la última sesión, la cual inicialmente iba a ser presencial. No obstante, esta última sesión se terminó haciendo por el grupo de *WhatsApp*, dado que no fue posible encontrar un día para reunirnos presencialmente. De esta forma, no se llegó a trabajar la expresión e interacción oral, tal y como se había previsto.

5.2 Comprensión

Según Rodgers (2018), en contraposición a las clases convencionales, los programas de visionado extensivo no suelen comprobar regularmente la comprensión de los alumnos y aclarar malentendidos. Sin embargo, en esta propuesta los participantes estaban acompañados y, por lo tanto, se pudieron realizar clarificaciones, evitar y solucionar malentendidos y recomendar estrategias de comprensión, incluso de aspectos socio-pragmáticos (ver Figura 20). La comprensión de los episodios se comprobó a través de los mensajes que enviaban las participantes. Especialmente con los mensajes sobre los títulos de los capítulos, ya que, para poder ser capaces de responder a estas preguntas, las participantes debían de haber comprendido la trama general del episodio. Esta estrategia funcionó muy bien y a la vez permitió detectar malentendidos. La otra forma en la que se resolvieron problemas de comprensión fue cuando las participantes pedían ayuda por cuenta propia (e.g. Figura 27).

En el transcurso del club, se recomendaron estrategias que tenían como objetivo ayudar a las participantes a comprender mejor los episodios. Se puede apreciar tanto en las conversaciones por *WhatsApp* (e.g. Figura 19 y 28) como en la Tabla 9 que las participantes utilizaron estas estrategias debido a diferentes razones, como, por ejemplo, el nivel de español de la participante, la motivación o incluso el tiempo del que dispone esa semana. El cometido de recomendar este abanico de estrategias era el de asegurarse de que las participantes tuvieran todas las herramientas necesarias para comprender los episodios. Para

verificar si esto se había logrado, se les preguntó en el formulario final si creen haber necesitado más apoyo para comprender la serie. A excepción de la Participante 3, la cual mostraba no estar “ni de acuerdo, ni en desacuerdo”, el resto de participantes consideraban que habían recibido el suficiente apoyo, obteniendo, de esta manera, resultados satisfactorios.

5.3 Club de visionado de series: visionado extensivo acompañado

Respecto a la percepción general del club de visionado, se dieron los siguientes resultados. En primer lugar, las participantes mostraron agrado por la serie. Asimismo, a excepción de la Participante 5, la cual dio una valoración neutra, las participantes indicaron haberse enganchado al club. En cuanto a las posibles mejoras para futuros clubes de visionado de series, las participantes propusieron dos aspectos a mejorar (ver Tabla 10).

La Participante 5 sugiere que se debería dar una tarde completa para cada sesión, ya que es más difícil comprometerse si uno está ocupado. No obstante, considero que la sugerencia de la participante no dista a lo que se hizo durante la propuesta. Las participantes siempre tuvieron la opción de participar de forma asíncrona, es más, se les animó a hacerlo de esta forma si no disponían de tiempo. Además, anteriormente se ha observado que las participantes prefirieron en su totalidad interactuar de manera síncrona, y, por lo tanto, considero que sería contraproducente fomentar la asincronía por encima de la sincronía.

El resto de comentarios de las participantes tratan sobre hacer este tipo de propuesta cara a cara. Sin embargo, en este contexto en particular, no se podría haber sacado adelante esta propuesta si no hubiera sido por el grupo *WhatsApp*. Esto es debido a que organizar las dos sesiones presenciales fue la tarea que causó más problemas. La primera sesión presencial introductoria se tuvo que hacer en dos tandas, ya que no fue posible encontrar una fecha y hora en la cual todos pudiésemos participar. Aun así, la Participante 4 no pudo atender ninguna de las dos sesiones. Del mismo modo, aunque desde un inicio la última sesión debía ser presencial, esta se terminó haciendo por *WhatsApp* porque no se pudo acordar un momento para este encuentro. Cabe señalar que se dieron múltiples alternativas debido al empeño del coordinador por hacer realidad este encuentro, sin embargo, toda alternativa fue en balde. Es por este motivo por el cual la propuesta no podría haber salido adelante si no fuese por el grupo de *WhatsApp*.

Por último, se les preguntó a las participantes si volverían a participar en la misma propuesta, pero esta vez con otra serie (ver Tabla 11). A excepción de la Participante 5, todas volverían a repetir, lo cual muestra unos resultados más que positivos.

5.4 Recomendaciones

Después de analizar y discutir los resultados obtenidos, se presentan a continuación una serie de recomendaciones a tener en cuenta al organizar un proyecto similar al de este trabajo:

A. Antes de implementar la propuesta

1. Se debe considerar el uso de *Language Reactor*¹⁶. *Language Reactor* es una herramienta que, entre otras cosas, permite ver simultáneamente los subtítulos en dos idiomas y consultar palabras que aparecen en los subtítulos con su diccionario emergente. Esta propuesta no utilizó esta herramienta, puesto que la serie que se escogió, *Los favoritos de Midas*, no estaba en el catálogo de series disponibles de *Language Reactor*. Sin embargo, desde entonces, han incorporado muchas series y películas a su catálogo¹⁷. Los artículos de Martínez y Hunt (2020), Alm (2021b) y Dizon y Thanyawatpokin (2021) ponen en práctica esta herramienta.

2. Si es posible, se recomienda no hacer explotación didáctica después de ver la serie, ya que la planificación de las sesiones estará sesgada. Si se empiezan a planificar las preguntas después de haber acabado una serie, inconscientemente estamos sujetos a saber qué ocurre a continuación, y esto sesgará las preguntas. Es mejor ir planificando las preguntas a medida que se ve la serie, de esta forma, se contará con la misma información que los participantes. No obstante, no es necesario planificar las preguntas síncronamente con los participantes, se puede hacer antes si así se quiere.

3. Antes de empezar una propuesta como la de este trabajo, se debe reflexionar sobre el número de participantes idóneos para esta. Si hay muy pocos participantes, la

¹⁶ <https://www.languagereactor.com/>

¹⁷ <https://www.languagereactor.com/catalogue/netflix#language=es>

interacción puede ser mínima, y, por lo contrario, si son demasiados participantes, la interacción puede volverse caótica.

4. El *thriller* ha demostrado ser un género muy adecuado para este tipo de propuesta. Esta propuesta ha explotado exitosamente el suspense que genera este género para potenciar así la implicación. Al mismo tiempo, considero que es posible planificar este tipo de propuesta con series de otros géneros y se aconseja utilizar las características intrínsecas de estos géneros para potenciar la implicación. Al igual que se ha aprovechado del *thriller* el suspense, se podría, por ejemplo, explotar el humor característico de la comedia.

B. Durante la implementación de la propuesta

1. Para programar los mensajes, se puede crear un grupo de *WhatsApp* en el que no haya otros participantes para así poder copiar y pegar los mensajes fácilmente y ver cómo quedan antes de enviarlos.

2. Siempre hay que tener un plan B, puesto que puede ocurrir cualquier contratiempo. Posiblemente, se deban hacer cambios y tomar decisiones una vez ya empezada la propuesta.

C. Al final de la implementación de la propuesta

1. Es interesante incentivar una reflexión (*debriefing*), a ser posible grupal, acerca de lo sucedido, tanto a nivel metacognitivo como metalingüístico por parte de todos los participantes al acabar la propuesta. Esto permitirá repasar la experiencia, evaluar los éxitos y limitaciones, y explorar las emociones de los participantes. Una de las maneras en las que se puede conseguir esto es a través de una reunión informal, como por ejemplo, la que se propuso inicialmente en esta propuesta (sesión final presencial). Algunas preguntas orientativas que se podrían utilizar son las siguientes: ¿Qué ocurrió? ¿Cómo te sentiste durante la propuesta? ¿Qué observaste? ¿Qué te impactó más? ¿Cómo podría mejorar la experiencia?

6. Conclusiones

El presente trabajo ha hecho nuevas contribuciones en la didáctica de las lenguas con respecto al visionado extensivo, ya que ha introducido un tipo de visionado extensivo innovador, el visionado extensivo acompañado mediante *WhatsApp*. Este ha tomado forma de club de visionado de series y es novedoso en la delimitación del rol de sus participantes, en que posibilita la acción de acompañar y en que no propone actividades, sino estrategias de acompañamiento. Adicionalmente, un aspecto positivo es que esta propuesta es replicable a partir de la información que se encuentran en este trabajo. A excepción de una participante, la cual dio una valoración neutra, las participantes indicaron haberse enganchado al club de visionado de series y opinaron que volverían a repetir con otra serie.

Las diferentes estrategias que se diseñaron para promover la implicación y la comprensión resultaron ser efectivas. En cuanto a la implicación, consideramos que la participación en las diferentes sesiones y el número total de mensajes que se enviaron por el grupo de *WhatsApp* es muy positivo. A partir del análisis de datos precedente, se aprecia que los mensajes que utilizaban estrategias de implicación, especialmente los que empleaban los momentos culminantes, fueron los que recibieron un mayor número de interacciones. Asimismo, las participantes consideran que el acompañamiento por parte del coordinador y el resto de participantes potenció su compromiso con el club de visionado de series.

Por otro lado, se ha observado que nuestra propuesta didáctica puede contribuir a que la participación sea principalmente iniciada por el coordinador. Otros aspectos a destacar es que todas las participantes prefirieron participar de forma síncrona y que todas mostraron rechazo por el uso de los mensajes de voz.

Respecto a la comprensión, se aprecia que la propuesta permite comprobar la comprensión de las participantes, realizar clarificaciones y evitar y solucionar malentendidos de manera satisfactoria, incluso de aspectos socio-pragmáticos. Además, se ha observado que las participantes hicieron uso de las diferentes estrategias que se sugirieron con el objetivo de ayudarles a comprender mejor los episodios. Los resultados acerca del uso de estrategias de comprensión son positivos, ya que, a excepción de una participante, las participantes consideran haber recibido el apoyo suficiente para comprender la serie.

Es importante destacar que gran parte de los datos obtenidos sobre la implicación, la comprensión y sobre el visionado extensivo acompañado mediante *WhatsApp* provienen de la percepción de las participantes. Sin embargo, y pese al tamaño de la muestra, este primer pilotaje del visionado extensivo acompañado mediante *WhatsApp* ha mostrado que es una propuesta prometedora, la cual se debería continuar explorando didácticamente. Futuras propuestas didácticas deben continuar explorando el visionado extensivo acompañado en otro tipo de entornos digitales. Asimismo, las propuestas que hagan uso del visionado extensivo acompañado podrían considerar el uso de otras series y de series de géneros diferentes al de este trabajo, prestando especial atención a las nuevas estrategias de implicación y de comprensión que podrían aparecer, puesto que este trabajo tan solo ha mostrado la punta del iceberg.

Figura 48

Continuará



Bibliografía

- Alm, A. (2019). Piloting Netflix for intra-formal language learning. En F. Meunier, J. Van de Vyver, L. Bradley y S. Thouësny (Eds.). *CALL and complexity – short papers from EUROCALL 2019* (pp. 13-18). Research-publishing.net.
<https://doi.org/10.14705/rpnet.2019.38.979>
- Alm, A. (2021a). Language Learning with Netflix: from Extensive to Intra-formal Learning. *The EuroCALL Review*, 29(1), 81-92. <https://doi.org/10.4995/eurocall.2021.14276>
- Alm, A. (2021b). Language Learning with Netflix: extending out-of-class L2 viewing, En M. Chang (Ed.), *IEEE 21st International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT 2021)* (pp. 260-262). <https://doi.org/10.1109/ICALT52272.2021.00084>
- Chang, A., Millett, S., y Renandya, W. A. (2019). Developing Listening Fluency through Supported Extensive Listening Practice. *RELC Journal*, 50(3), 422–438.
<https://doi.org/10.1177/0033688217751468>
- Comas-Quinn, A., de los Arcos, B., y Mardomingo, R. (2012). Virtual learning environments (VLEs) for distance language learning: shifting tutor roles in a contested space for interaction, *Computer Assisted Language Learning*, 25(2), 129-143.
<https://doi.org/10.1080/09588221.2011.636055>
- Dizon, G., y Thanyawatpokin, B. (2021). Language learning with Netflix: Exploring the effects of dual subtitles on vocabulary learning and listening comprehension. *Computer Assisted Language Learning Electronic Journal (CALL-EJ)*, 22(3), 52-65.
- Espejel, O., Concheiro, P., y Pujolà, J.T. (2022). Socialization in telecollaboration: The smart use of WhatsApp to develop social presence in the HI-UB project. En J. Colpaert y G. Stockwell (Eds.). *Smart Call: Personalization, Contextualization, & Socialization* (pp. 126-150). Castledown.
- Foresto, E. (2020). Aprendizajes formales, no formales e informales: Una revisión teórica holística. *Contextos de Educación*, 29(1), 24-36.
- Hiver, P., Al-Hoorie, A. H., Vitta, J. P., y Wu, J. (2021). Engagement in language learning: A systematic review of 20 years of research methods and definitions. *Language Teaching Research*. <https://doi.org/10.1177/13621688211001289>
- Ivone, F. M., y Renandya, W. A. (2019). Extensive listening and viewing in ELT. *Teflin Journal*, 30(2), 237-256. <http://dx.doi.org/10.15639/teflinjournal.v30i2/237-256>
- Kukulska-Hulme, A., y Shields, L. (2008). An overview of mobile assisted language learning: from content delivery to supported collaboration and interaction. *ReCALL* 20(3), 271-289. <https://doi.org/10.1017/S0958344008000335>
- Kukulska-Hulme, A. (2009). Will mobile learning change language learning? *ReCALL* 21(2), 157-165. <https://doi.org/10.1017/S0958344009000202>
- Lorenzo, D. G. (2021). *Una propuesta didáctica de las series de televisión: El storyboard del spin-off de El vecino* [Trabajo Final de Máster, Universidad de Barcelona].
<http://hdl.handle.net/2445/180287>
- Mackay, J., Andria, M., Tragant, E., y Pinyana, À. (2021). WhatsApp as part of an EFL programme: participation and interaction. *ELT Journal*, 75(4), 418-431.
<https://doi.org/10.1093/elt/ccab019>

- Marrero, L. (2020, 11 de Noviembre). *Cliffhanger: qué es y cómo se usa*. Soydecine.
<https://soydecine.com/cliffhanger-que-es/>
- Martínez, S. M., y Hunt, C. I. G. (2020). Uso de aplicativos online para plataformas de transmissão: Language Learning with Netflix. *Texto Livre*, 13(3), 63–78.
<https://doi.org/10.35699/1983-3652.2020.24933>
- Melnic, A. S., y Botez, N. (2014). Formal, non-formal and informal interdependence in education. *Economy Transdisciplinarity Cognition*, 17(1), 113-118.
- Rodgers, M. P. H. (2016). Promoting extensive listening and viewing. *The European Journal of Applied Linguistics and TEFL*, 5(2), 43–58.
- Rodgers, M. P. H. (2018). Extensive Viewing: Extra-Curricular Language Learning Outside the Classroom Walls. En J. Wiley y Sons (Eds.). *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0932>
- Tragant, E., Pinyana, À., Mackay, J., y Andria, M. (2020). Extending language learning beyond the EFL classroom through WhatsApp. *Computer Assisted Language Learning*.
<https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1854310>
- Vandergrift, L., y Goh, C. M. (2012). *Teaching and learning second language listening*. Routledge.
- Waring, R. (2011). Extensive reading in English teaching. En H. P. Widodo y A. Cirocki (Eds.). *Innovation and creativity in ELT methodology* (pp. 69–80). Nova Publishers.
- Webb, S. (2015). Extensive viewing: Language learning through watching television. En D. Nunan y J. C. Richards (Eds.). *Language learning beyond the classroom* (pp. 159–68). Routledge.

Anexo I

Cuestionario de análisis de necesidades

Sección 1: Aprendizaje del español fuera del aula

1. ¿Cómo utilizas el español fuera del aula? (p. ej. escucho música en español, hablo con amigos hispanohablantes, entre otros).

2. ¿Cuántas horas a la semana aproximadamente utilizas el español fuera del aula?
 - No suelo utilizar el español fuera del aula
 - Entre 1 a 2 h semanales
 - Entre 3 a 4 h semanales
 - Entre 5 a 6 h semanales
 - 7 o más horas semanales

Sección 2: Motivación respecto al aprendizaje del español fuera del aula

1. ¿Qué te motiva a aprender español fuera del aula?
 - Mis estudios
 - La cultura de los países hispanohablantes
 - Me interesan los idiomas
 - Quiero viajar a países hispanohablantes
 - Quiero irme de Erasmus a un país hispanohablante
 - Quiero vivir en un país hispanohablante
 - Otra

Sección 3: Hábitos respecto al visionado de series y el uso de mensajería instantánea

1. ¿Qué géneros de series te gustan más?
 - Animación
 - Comedia
 - Romance
 - Drama

- Aventura
- Ciencia ficción
- No-ficción
- Fantasía
- Acción
- Terror
- Suspense

2. ¿Qué plataformas de streaming usas?

- HBO
- Netflix
- Disney+
- Amazon Prime Video
- Otra

3. ¿Cuántas horas a la semana ves series?

- No suelo ver series
- Entre 1 a 2 h semanales
- Entre 3 a 5 h semanales
- Entre 6 a 8 h semanales
- 9 o más horas semanales

4. ¿Qué series en español has visto? Escríbelas por orden de preferencia

5. ¿En qué idioma sueles ver las series en español?

- Versión original
- Doblada en mi idioma
- Doblada en otro idioma

6. ¿Pones subtítulos cuando ves series en español?

- No
- Sí, pongo los subtítulos en español

- Sí, pongo los subtítulos en mi lengua materna
- Sí, pongo los subtítulos en otra lengua

7. ¿Qué aspectos has mejorado mirando series en español?

8. ¿Qué aplicaciones utilizas para comunicarte?

- WhatsApp*
- Telegram
- Messenger
- Instagram
- Otra

9. ¿Cuántas horas al día utilizas aplicaciones para comunicarte?

- Menos de 1 hora
- Más de 1 hora
- Más de 2 horas
- Más de 3 horas

Sección 4: Datos personales

1. ¿Cuáles son tus iniciales? (p. ej. Iván Cuadra = IC)

2. ¿Cuál es tu lengua materna?

3. ¿Qué otras lenguas hablas?

4. ¿Qué estudios estás realizando?

- Lenguas y culturas europeas
- Relaciones internacionales
- Otra

5. ¿En qué clase de español estás?

Anexo II
Formulario de consentimiento

Consent form for master's thesis on extensive viewing

Please tick the appropriate boxes Yes No

Taking part in the study

The study information has been read to me. I have been able to ask questions about the study and my questions have been answered to my satisfaction. Yes No

I consent voluntarily to be a participant in this study and understand that I can refuse to answer questions and I can withdraw from the study at any time, without having to give a reason. Yes No

Use of the information in the study

I hereby grant Iván Cuadra García the right to collect texts, images, audio recordings, and data from questionnaires and polls as part of the research study that I am participating in. Yes No

I understand that the information that I provide will be used for collecting data for research purposes. Yes No

I understand that the data collected (with personal identifying information rendered anonymous) may be only used for research purposes. Yes No

Signatures

Name of participant

Signature

Date

I have accurately read out the information sheet to the potential participant and, to the best of my ability, ensured that the participant understands to what they are freely consenting.

Researcher name

Signature

Date

Contact for further information: Iván Cuadra García, cuadragarciaivan@gmail.com

Anexo III

Planificación de los mensajes de la primera sesión

Opinión: ¿Qué os ha parecido el primer capítulo? ¿Os ha gustado? 🤔👍

Comprobación/pragmático: ¿Ha sido fácil seguir lo que dicen los personajes o las cartas que envían a Genovés? Las cartas de los favoritos utilizan un lenguaje muy formal 🗉

Opinión/comprobación: El capítulo que hemos visto se llama dilema. ¿Qué haríais en la situación de Víctor? 🤔 + meme

Opinión: ¿Qué momento os ha sorprendido más del episodio? Luego os digo el mío + GIF asesinato

Enganchar: Yo estoy totalmente enganchado, me ha encantado el final del episodio. Creo que mañana me veré el siguiente capítulo 😁

Anexo IV

Planificación de los mensajes de la segunda sesión

Interpretación/comprobación: El episodio que hemos visto se llama azar. Le he estado dando vueltas al tema, pero ¿por qué creéis que le han puesto este nombre?

Comprobación/retomar un tema: La semana pasada comentasteis que fue un poco difícil seguir lo que dicen los personajes durante las reuniones, ¿qué tal ha ido esta semana?

Opinión: En este episodio hay varias cuestiones éticas sobre la venta de armas y sé que muchas de vosotras estudiáis relaciones internacionales (“la noticia es que no es noticia”). ¿Qué opinión tenéis al respecto? + Captura de la escena

Interpretación: otra pregunta que me surgió mientras veía el episodio es ¿Qué pensáis que hace el chófer en casa de Genovés? 🤔 + Captura de la escena

Interpretación: Me ha flipado el final del episodio, no me lo esperaba para nada 🤯 ¿Por qué pensáis que Los Favoritos de Midas ayudan a Genovés enviándole información? + Captura de la escena

Anexo V

Planificación de los mensajes de la tercera sesión

Enganchar/avanzar: Estoy preparando el episodio para el próximo viernes y que fuerte lo que pasa con el chófer, no digo nada más... 😱

Opinión/retomar un tema: ¿Qué os ha parecido el capítulo de esta semana? ¿Os sigue pareciendo que sobra la parte romántica?

Interpretación/comprobación: El título del episodio me parece interesante: culpa. ¿Por qué creéis que lo han llamado así?

Interpretación/profundización/comprobación: ¿Pensáis que otro personaje siente culpa? ¿Qué os hace creer que sientan culpa?

Opinión: ¿Qué momento os ha sorprendido más del episodio? Creo que el mío fue el del último asesinato 😬 Me pegué un susto y salte de la silla en este momento + GIF

Opinión: “Vamos a pagar y seguir el dinero. Al menos así evitaremos la próxima muerte”. ¿Qué creéis que veremos en el próximo episodio? + Foto escena

Anexo VI

Planificación de los mensajes de la cuarta sesión

Opinión: ¿Qué os ha parecido el capítulo de esta semana?

Comprobación: ¿Tenéis alguna duda sobre la trama del episodio o sobre algo que ocurre?

Interpretación/comprobación: ¿Por qué pensáis que han llamado Grieta a este episodio?

Opinión: ¿Tenéis alguna sospecha sobre cómo va a continuar la serie? 🤔

Anexo VII

Planificación de los mensajes de la quinta sesión

Enganchar/avanzar (formato audio): Me acabo de ver el quinto capítulo y madre mía que fuerte... Aunque el capítulo anterior fue bastante lento, este me ha flipado. No digo mucho porque no sé si lo habéis visto todavía, pero se descubren un montón de cosas sobre Los favoritos de Midas y estar atentas porque pasan un montón de cosas en este capítulo. Así que, bueno, lo hablamos el viernes

Opinión: ¿Qué os ha parecido este capítulo? A mí me ha flipado 🤪

Interpretación/comprobación: ¿Por qué creéis que el título del capítulo es salida?

Comprobación/interpretación: En capítulos anteriores, alguna de vosotras comentó que no entendían por qué Víctor heredó el grupo Malvar. ¿Qué entendisteis de la conversación que tiene Víctor con su abogado sobre la herencia? ¿Sabemos más sobre por qué heredó?

Interpretación (formato audio): mientras veía el capítulo me puse a pensar en varias cosas y es que por ejemplo: El comisario le dice a Víctor que, algo así como, “¿No tiene la sensación de que Los favoritos de midas podrían ser cientos de personas? O miles” y os quería preguntar, sobre, ¿Quién creéis que son los favoritos? Porque tenemos bastante... nueva información.

Opinión (formato audio): bueno y por último no podemos... quería hablar un poco sobre el final del episodio porque es una pasada y os quería preguntar sobre qué os ha parecido y también sobre qué creéis que pasará en el último capítulo? Y bueno, si podéis, animaros a comentarlo por audio.

Anexo VIII

Planificación de los mensajes de la sexta sesión

Enganchar/avanzar: ¡Hola! Suerte a todas con los exámenes. Ayer vi el último capítulo y tengo muchas ganas de comentarlo con vosotras, pasan un montón de cosas inesperadas 🤔 Fijaros bien en el carácter de Víctor, ya veréis cuando veáis el capítulo...

Opinión (formato audio): ¿Qué os ha parecido el último capítulo y también la serie en general? ¿Os ha gustado? ¿La recomendarías?

Interpretación: ¿Habéis visto cambios en Víctor?

Interpretación: ¿Os suena de algo el eslogan de la integración de la empresa de Víctor y José? “Somos lo inevitable” + foto escena

Interpretación ¿Quién creéis que hay dentro del coche en la escena final? + captura de la escena

Anexo IX

Cuestionario final club de visionado de series

Sección 1: Comprensión de los episodios

1. He visto episodios más de una vez

- 1 (Nunca)
- 2 (Casi nunca)
- 3 (Ocasionalmente)
- 4 (Casi cada episodio)
- 5 (Cada episodio)

2. He visto partes de los episodios más de una vez

- 1 (Nunca)
- 2 (Casi nunca)
- 3 (Ocasionalmente)
- 4 (Casi cada episodio)
- 5 (Cada episodio)

3. He utilizado subtítulos en español

- 1 (Nunca)
- 2 (Casi nunca)
- 3 (Ocasionalmente)
- 4 (Casi cada episodio)
- 5 (Cada episodio)

4. He utilizado subtítulos en otra lengua

- 1 (Nunca)
- 2 (Casi nunca)
- 3 (Ocasionalmente)
- 4 (Casi cada episodio)
- 5 (Cada episodio)

5. He ido cambiando el idioma de los subtítulos

- 1 (Nunca)
- 2 (Casi nunca)
- 3 (Ocasionalmente)
- 4 (Casi cada episodio)
- 5 (Cada episodio)

6. He buscado el significado de palabras o expresiones que aparecen en la serie

- 1 (Nunca)
- 2 (Casi nunca)
- 3 (Ocasionalmente)
- 4 (Casi cada episodio)
- 5 (Cada episodio)

7. He buscado información sobre la serie

- 1 (Nunca)
- 2 (Casi nunca)
- 3 (Ocasionalmente)
- 4 (Casi cada episodio)
- 5 (Cada episodio)

8. ¿Has utilizado alguna estrategia que no se haya mencionado? En caso afirmativo, indica que estrategia.

9. De las estrategias que has utilizado, ¿qué estrategias te han resultado más útiles para comprender los episodios?

Sección 2: Conversaciones por *WhatsApp* sobre los episodios

1. ¿Qué es lo que te ha gustado más de las conversaciones por *WhatsApp*?

2. ¿Qué has echado en falta en las conversaciones de *WhatsApp* que yo podría haber hecho?

3. ¿Cómo has vivido las conversaciones por *WhatsApp* cuando pudiste participar al mismo tiempo que tus compañeras (síncrono)?
4. ¿Cómo has vivido las conversaciones por *WhatsApp* cuando no pudiste participar al mismo tiempo que tus compañeras (asíncrono)?
5. En los últimos dos episodios os animé a participar usando mensajes de voz ¿Por qué no utilizasteis audios? (e.g. miedo, incomodidad).
6. ¿Crees que has intervenido lo suficiente? Justifica tu respuesta

Sección 3: Percepción general del proyecto

Al contestar las siguientes preguntas, ten en cuenta que este proyecto se trata de una actividad informal y, por lo tanto, es diferente a las actividades que realizáis en los cursos de español en la universidad.

1. Me ha gustado la serie

- 1 (Totalmente en desacuerdo)
- 2 (En desacuerdo)
- 3 (Ni de acuerdo, ni en desacuerdo)
- 4 (De acuerdo)
- 5 (Totalmente de acuerdo)

2. Me ha enganchado el proyecto

- 1 (Totalmente en desacuerdo)
- 2 (En desacuerdo)
- 3 (Ni de acuerdo, ni en desacuerdo)
- 4 (De acuerdo)
- 5 (Totalmente de acuerdo)

3. Necesitabas más apoyo en el proceso del visionado de los capítulos

- 1 (Totalmente en desacuerdo)
- 2 (En desacuerdo)
- 3 (Ni de acuerdo, ni en desacuerdo)

- 4 (De acuerdo)
- 5 (Totalmente de acuerdo)

4. Me han ayudado los comentarios y participación de los compañeros a comprometerme a ver la serie y a comentar los episodios

- 1 (Totalmente en desacuerdo)
- 2 (En desacuerdo)
- 3 (Ni de acuerdo, ni en desacuerdo)
- 4 (De acuerdo)
- 5 (Totalmente de acuerdo)

5. El hecho de que estuviera Iván en el club de visionado de series me ha ayudado a comprometerme a ver la serie y a comentar los episodios

- 1 (Totalmente en desacuerdo)
- 2 (En desacuerdo)
- 3 (Ni de acuerdo, ni en desacuerdo)
- 4 (De acuerdo)
- 5 (Totalmente de acuerdo)

6. ¿Qué cambios harías para mejorar futuros proyectos de visionado de series como este?

7. ¿Ha cumplido tus expectativas iniciales este proyecto? ¿Por qué?

8. ¿Volverías a participar en el mismo proyecto con otra serie? ¿Por qué?

Sección 4: Datos personales

1. ¿Cuáles son tus iniciales? (p. ej. Iván Cuadra = IC).