



UNIBA
Centro Universitario
Internacional
de Barcelona

**Centro
adscrito**



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

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

CURSO 2022-2023

**Análisis de materiales basados en cortometrajes de la
plataforma virtual Campus Difusion, con énfasis en el
desarrollo de la competencia audiovisual**

**Autor:
Santiago Henríquez Urbán**

Trabajo final de máster sobre análisis de materiales

Dirigido por el Profesor Dr. Jaume Batlle Rodríguez

Barcelona, 2023

RESUMEN

Se analizan en este trabajo los cortometrajes didactizados en la plataforma virtual de la editorial Difusión, a fin de constatar si estos desarrollan la dimensión del lenguaje, tecnológica e ideología y valores, de la competencia audiovisual descrita por Ferrés y Piscitelli. Se describen, además, los fundamentos teóricos que sirven de base para el análisis, entre ellos, los que conciernen con el análisis de materiales y la explotación didáctica de los cortometrajes, desde la perspectiva del desarrollo de la competencia audiovisual. También describe, teóricamente, el concepto de competencia audiovisual desde la perspectiva de la enseñanza de español como lengua extranjera. Al final, se presentan de manera analítica los resultados y se proponen algunas observaciones.

Palabras clave:

Competencia audiovisual. Competencia mediática. Análisis de materiales. Español como lengua extranjera. Cortometrajes.

Abstract

The short films taught in the virtual platform of the Difusión publishing house are analyzed in this paper, in order to verify if they develop the dimension of language, technology, ideology and values, of the audiovisual competence described by Ferrés and Piscitelli. In addition, the theoretical foundations that serve as the basis for the analysis are described, among them, those that concern the analysis of materials and the didactic exploitation of short films, from the perspective of the development of audiovisual competence. It also theoretically describes the concept of audiovisual competence from the perspective of teaching Spanish as a foreign language. At the end, the results are presented analytically and some observations are proposed.

Keywords:

Audiovisual competence. Media competence. Materials analysis. Spanish as a foreign language. Short films.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
1. MARCO TEÓRICO.....	3
1.1 Competencia audiovisual.....	3
1.2 Tres dimensiones de las seis propuestas por Ferrés y Piscitelli.....	8
1.3 Competencia audiovisual en la enseñanza de las lenguas extranjeras.....	9
1.3.1. La Competencia audiovisual en el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (MCER).....	10
1.3.2. La Competencia audiovisual en Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) 13	
1.3.3. La Competencia audiovisual en las clases ELE.....	16
1.4 La explotación didáctica del cortometraje para desarrollar la competencia audiovisual.....	18
1.5 Análisis de materiales didácticos para la enseñanza ELE.....	22
1.5.1 Análisis de materiales basados en cortometrajes desde la perspectiva de la competencia audiovisual del estudiante.....	23
2. OBJETIVOS.....	26
3. METODOLOGÍA.....	27
3.1 El análisis de materiales desde una perspectiva metodológica.....	27
3.2 Corpus para el análisis.....	29
3.3 Categorías de análisis.....	36
3.4 Criterios para el análisis.....	38
5. ANÁLISIS DE LOS DATOS.....	41
6. DISCUSIÓN.....	47
7. CONCLUSIONES.....	49
BIBLIOGRAFÍA.....	51
ANEXOS.....	55

INTRODUCCIÓN

La realización de este trabajo se justifica por el aumento vertiginoso de la producción de mensajes en formatos audiovisuales en soportes digitales, donde el componente lingüístico ha perdido parte de su hegemonía. Por tanto, se requiere que los receptores y productores de mensajes de esa naturaleza posean la suficiente competencia para no devenir en una nueva tipología de analfabetismo.

En ese orden, señalan Ferrés y Piscitelli que “se ha producido una importante transformación del paisaje comunicativo, provocada por la aparición de nuevos dispositivos tecnológicos y nuevas prácticas comunicativas” (2012, p. 76). Así, en cierto modo, los mensajes producidos en entornos digitales han sustraído una cuota de presencia a los signos lingüísticos ante la irrupción de las imágenes (estáticas o en movimiento) y un conjunto de códigos no verbales.

Ante esa situación, al parecer preocupante para algunos sectores, diversas organizaciones que influyen en la educación formal han emprendido acciones para que la competencia audiovisual forme parte del catálogo de herramientas que deben manejar los ciudadanos, algo que va más allá de saber leer y escribir. Entre estos esfuerzos se destacan: *La declaración de Grunwald* de la UNESCO de 1982, en la cual se expresó la necesidad de que “(...) la escuela y la familia compartan la responsabilidad de preparar a los jóvenes para vivir en un mundo dominado por las imágenes, palabras y sonidos” (UNESCO, 1982); *La declaración de Seúl sobre Alfabetización mediática e informacional para todos y por todos: Una defensa contra las desinforodemias*, del año 2020; en la cual, la UNESCO llama la atención a los gobiernos para que se comprometan “(...) a promover la alfabetización mediática e informacional para todos y por todos” (UNESCO, 2020). En dicha declaración los países signatarios se comprometieron en diversos puntos, entre ellos: “1) promover la competencia audiovisual, 2) atraer mayor participación en la política de competencia mediática de las empresas de comunicaciones por Internet, 3) abogar por las iniciativas de la competencia mediática frente a la desinforodemia, 4) considerar las cuestiones de la competencia mediática en los marcos éticos de las instituciones y empresas, y 5) defender las iniciativas sobre competencia mediática para hacer frente al determinismo tecnológico” (UNESCO, 1982).

Cabe añadir a todo esto, la Recomendación de la Comisión de las Comunidades Europeas del 20 de agosto de 2009, concerniente a la alfabetización mediática en el entorno digital para una industria audiovisual y de contenidos más competitiva y una sociedad del conocimiento incluyente, en cuyo numeral dieciocho sugiere que:

“Se debería abordar la alfabetización mediática de diferentes maneras y a diferentes niveles. La responsabilidad principal de los Estados miembros consiste en decidir cómo incorporar la alfabetización mediática a los planes de estudio escolares a todos los niveles. No obstante, el papel desempeñado por las autoridades locales es también muy importante, ya que están más próximas al ciudadano y promueven iniciativas de apoyo en el sector no oficial de la educación. La sociedad civil también debe contribuir activamente a la promoción de la alfabetización mediática siguiendo un planteamiento ascendente” (Comisión de la Comunidad Europea, 2009).

Así, en la primera parte de este trabajo se describen los fundamentos metodológicos que se siguieron en el análisis, así como las cuestiones teóricas inherentes al análisis de materiales: la competencia audiovisual en términos generales y la competencia audiovisual en el campo de la enseñanza de español como lengua extranjera.

En la segunda parte se describen los objetivos, generales y específicos, que se persiguen con este estudio, para luego, en la tercera parte, describir los fundamentos metodológicos que sirvieron de base para analizar los materiales. En la parte final se presentan los resultados, haciendo un breve análisis de los mismos.

Se espera que este material haga alguna aportación sobre la temática de la competencia audiovisual que, aunque viene teniendo mucha importancia debido al incremento de las producciones audiovisuales, no parece ocupar un sitio importante en el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera.

1. MARCO TEÓRICO

En esta parte se exponen los conceptos teóricos que sirven de fundamento para el análisis de los materiales seleccionados, los cuales están compuestos por los videos didactizados, basados en cortometrajes de ficción de la plataforma digital, o campus virtual, de la Editorial Difusión (véase apartado 3.1), aplicables a los niveles que van desde el A2 hasta el C1, con el propósito de evaluar su idoneidad para desarrollar tres dimensiones de la competencia audiovisual de los estudiantes.

1.1 Competencia audiovisual

Diversos términos se utilizan regularmente para referirse a la competencia audiovisual. Como señala M. Isabel Díaz Guervós, en Latinoamérica se le denomina educación para los medios, en Estados Unidos se le conoce como alfabetización de los medios o *Media Literacy Education*; en España se habla de Educación en Medios o mediática o Educomunicación, y en Cataluña se refiere a Comunicación Audiovisual (ECA) (2016, p. 282). Por su parte, la Unesco y la Alianza de Civilizaciones hablan de alfabetización mediática e informacional, mientras que la Comisión Europea utiliza la citada terminología anglosajona (Cáceres & Figueras-Maz, 2019, p. 4).

Sin embargo, algunos han tratado de marcar ciertas diferencias entre esos conceptos; no obstante, en este trabajo se ha optado por el término competencia audiovisual como equivalente a las demás terminologías señaladas; es por ello por lo que en algunas citas aparecerán cualquiera de los términos citados refiriéndose a lo mismo: a la competencia audiovisual.

Así pues, en cuanto al concepto de competencia audiovisual o mediática, el Center for Media Literacy (CML), propone la siguiente definición: “(...) is the ability to access, analyze, evaluate and create media in a variety of forms” (Center For Media Literacy, 1992, párr. 1); y, de manera más amplia:

“Media Literacy is a 21st century approach to education. It provides a framework to access, analyze, evaluate, create and participate with messages in a variety of forms — from print to video to the Internet. Media literacy builds an understanding of the role of media in society as well as essential skills of inquiry and self-expression necessary for citizens of a democracy” (Center For Media Literacy, 1992, párr. 1).

De su lado, la Comisión de Cultura y Educación del Parlamento Europeo indica que la alfabetización mediática implica poseer las capacidades para utilizar los medios de comunicación, para comprender y valorar críticamente sus diversos aspectos y sus contenidos, así como para comunicarse incluso en contextos variados (Parlamento Europeo, Comisión de Cultura y Educación, 2008, párr. 41). Como se evidencia, esta última definición resalta las siguientes capacidades humanas: utilizar los medios, comprenderlos, valorarlos críticamente y comunicarse a través de ellos.

Ferrés y Piscitelli definen la competencia audiovisual como la capacidad del individuo para interpretar y analizar, desde la reflexión crítica, las imágenes y los mensajes audiovisuales y para expresarse con un mínimo de corrección en el ámbito comunicativo (2012, p. 79). Esta definición, según se observa, se refiere a la posibilidad de dar sentido o significado a los códigos audiovisuales, de manera juiciosa. Además, implica el acto racional del intelecto de juzgar y escrutar los mensajes. Es observable que esta definición solamente se circunscribe al proceso de recepción y no incluye lo que pudiera ser la otra arista: la de producir contenidos. No obstante, esa sola esfera es suficiente para el propósito de este trabajo, debido a que lo que concierne a la producción audiovisual no será objeto de análisis.

Por su lado, Cáceres y Figueras-Maz señalan que la educación mediática debe referirse al conjunto interrelacionado y complejo de conocimientos, destrezas y actitudes que permitan a la ciudadanía desenvolverse eficazmente en el contexto mediático actual y adaptarse adecuadamente a los cambios rápidos y a entornos distintos (2019, p. 25). Estos autores sugieren abordar el tema de los recursos digitales más allá de la esfera tecnológica y apelan para que estos sean entendidos como nuevos escenarios, nuevas formas de expresión, socialización y acción. Señalan que estamos en presencia de nuevas narrativas, a nuevas formas de construir la identidad y percibir el mundo (Cáceres & Figueras-Maz, 2019, p. 26) lo cual sugiere que nos encontramos frente a un nuevo modelo de comunicación, de socialización... que, en modo alguno, pudiera (o debería) influir en las metodologías y estrategias utilizadas para enseñar lenguas extranjeras, y también, convocar a evaluar el lugar que ocupa la competencia audiovisual en el ámbito de la enseñanza de las lenguas extranjeras ante el predominio que están adquiriendo los mensajes audiovisuales mediados por las TIC.

En interés de acercar la competencia audiovisual con el ámbito lingüístico, Margarita Falgás propone el concepto de competencia comunicativa lingüística y audiovisual (CCLAV) y la define como:

“(…) la capacitat de saber comunicar oralment (conversar, escoltar i expressar-se), per escrit i amb els llenguatges audiovisuals, fent servir les tecnologies de la comunicació, amb la gestió de la diversitat de llengües, amb l'ús de diferents suports i tipus de textos i amb adequació a les diferents funcions” (Falgás, 2016, párr. 1) .

Con base en lo anterior, y siguiendo las líneas de Pierre Fastrez, las categorías de la competencia audiovisual se pueden resumir en dos tipos de acciones principales: “les activités centrées sur la réception (lecture, navigation) à celles centrées sur la création et la diffusion (écriture, organisation)” (Pierre, 2010, p. 37). Esta división es cónsona con las definiciones anteriores debido a que la capacidad de crear y producir contenidos audiovisuales, viene a ser la otra esfera de la competencia audiovisual.

El ámbito de la creación abarca, además, seleccionar realizaciones de otros para modificarlas y crear un producto nuevo, con apego a normas deontológicas; fomentar la autoexpresión creativa y artística mediante el uso de nuevos medios y permitir que las personas se comuniquen con las audiencias (Pierre, 2010, p. 38). Sin embargo, para el fin de este trabajo solo se tomará en cuenta el ámbito de la recepción.

Pierre Fastrez describe tres dimensiones principales de la competencia mediática: la técnica, la informacional y la social; marcando esta última (la social) como la de mayor desafío: “L’un des enjeux majeurs liés au développement d’une littératie médiatique réside probablement dans la dimension sociale des compétences qu’elle recouvre” (Pierre, 2010, p. 47). Esto puede ser así porque, como él mismo señala, todas las maneras de comunicación forman parte de un contexto relacional que esta construye (Pierre, 2010, p. 45), mediante la interacción con otros individuos. Así pues, los retos sociales de la competencia mediática tienen que ver con discernir y, por otro lado, con respetar otras perspectivas, con desarrollar la capacidad de negociar e interactuar socialmente. Estos desafíos, en cierto grado, guardan relación con el criterio del MCER al concebir al individuo como un agente social, en tanto que “(…) cada individuo establece relaciones con un amplio conjunto de grupos sociales superpuestos, que unidos definen la identidad” (Consejo de Europa, 2002, p. 1). Así pues, al considerar al individuo, concretamente,

como un emisor y receptor social, debe tener la suficiente competencia para observar de manera autónoma y crítica los mensajes audiovisuales, tomando en cuenta que todas las producciones mediáticas tienen una intención comunicativa, que empaquetan un mensaje, el cual ha sido difundido con un interés proveniente de su productor (instituciones o personas) con el fin de influir sobre el grupo al cual va dirigido. En este sentido, Pierre señala que:

Tout objet médiatique renvoie aux acteurs (institutions et personnes) le produisant et le diffusant, aux intentions de ces acteurs, aux effets qu'il produit, aux modèles culturels qu'il alimente, construit ou combat, aux usages sociaux attachés à sa réception, aux principes liés à son usage responsable et éthique, etc. En cela, objets et pratiques médiatiques comportent une dimension sociale (Pierre, 2010, p. 45).

Por tanto, es preciso que los receptores vayan más allá de la simple decodificación y comprensión de los mensajes; más bien, deben ser capaces de identificar las fuentes y formarse su propia idea de lo que impregna el mensaje audiovisual. Así pues, como se observará más adelante, la dimensión social de la competencia audiovisual, señalada por Pierre, guarda estrecha vinculación con la dimensión del lenguaje y la dimensión ideología y valores de la propuesta de Ferrés y Piscitelli.

Las pasadas conceptualizaciones sugieren que las capacidades concernientes a analizar, evaluar, participar, acceder...; y, además, habilidades de indagación y autoexpresión, reflexión crítica... forman parte esencial de la competencia audiovisual. Por tanto, en un mundo dominado por los medios (mediatizado), Pierre señala que el receptor competente debe ser capaz de:

“(...) décoder, de comprendre et d'évaluer une multiplicité d'objets médiatiques!: un roman, un film d'action, un éditorial, un blog, mais aussi l'interface d'un moteur de recherche ou la notice d'un médicament. Les grilles de lecture et d'interprétation possibles peuvent porter sur ce dont ces objets traitent, sur les systèmes de représentations qu'ils utilisent, sur leur forme (lecture informationnelle), sur la technique sous-tendant leur production (lecture technique), sur leur contexte de production institutionnel, sur les intentions de leurs auteurs, sur les stéréotypes culturels qu'ils renforcent (lecture sociale) (Pierre, 2010, p. 42).

Todo lo anterior sugiere que la competencia audiovisual, en su sentido amplio, trasciende las esferas de la comprensión o expresión puramente lingüística. Más allá de esto, como señalan Ferrés y Piscitelli, esta competencia ha de contribuir a desarrollar la autonomía personal de los ciudadanos y su compromiso social (2012, p. 75).

Así pues, en función de las definiciones anteriores, se deduce que el desarrollo de la competencia audiovisual debe proveer al estudiante la capacidad de afrontar o decodificar los mensajes con cierta actitud crítica, incluso, debe permitir detectar y gestionar la desinformación, identificar sesgos ideológicos ante los abundantes mensajes que se producen en soportes digitales en una lengua meta y, en mayor o menor medida, dotarlo de discernimiento para interpretar mensajes donde lo lingüístico se combina con códigos de otra naturaleza.

La necesaria competencia audiovisual en los ciudadanos europeos ha sido objeto de preocupación en las esferas políticas, por lo cual se han diseñado propuestas puntuales, como por ejemplo las que señalan Gómez y otros:

“Algunos de ellos han diseñado instrumentos consensuados, como por ejemplo el «kit de Educación en Medios» y el «Currículo de formación del educador en medios y alfabetización comunicativa» de la UNESCO, la Carta Europea para la Alfabetización Mediática y el apoyo de la Alianza de las Civilizaciones en la Educación en Medios, mediante congresos y publicaciones. La Declaración de Grunwald (1982), la Proclamación de Alejandría acerca de la Alfabetización Informacional y el Aprendizaje de por Vida (2005), así como la Agenda de París para la Educación en Medios (2007) constituyen opciones que definen el futuro y requieren estrategias e investigaciones que se puedan compartir, probar y adoptar para un verdadero cambio social” (Gómez, Tirado Morueta, & García Ruiz, 2012, p. 140).

En ese sentido, David Buckingham recoge algunas de las recomendaciones propuestas por la Directiva de Servicios Audiovisuales de Europa y, en el ámbito de la recepción audiovisual, se destaca:

“Fomentar la apreciación del patrimonio audiovisual europeo, proteger a los niños contra contenido dañino y desarrollar su conciencia de riesgo en línea, capacitar a las personas para que resistan la persuasión comercial y crear

conciencia sobre las nuevas prácticas de mercadeo; fomentar la ciudadanía activa y la participación en la sociedad civil; promover la igualdad de oportunidades, la tolerancia y la diversidad, e incluso la diversidad humana derechos y ayudar a las personas a tomar decisiones económicas informadas como consumidores de medios” (Buckingham, 2009, p. 3).

Respecto a la competencia audiovisual *lato sensu*, sin menoscabo de las definiciones anteriores, se ha asumido aquí, desde el punto de vista teórico, las seis dimensiones en las que Ferrés y Piscitelli basan sus postulados, estas son: el lenguaje, la tecnología, los procesos de producción y programación, la ideología y los valores, recepción y audiencia, y la dimensión estética. De estas, solamente serán seleccionadas tres, debido a ser las más pertinentes para este trabajo, y son: el lenguaje, la tecnología e ideología y valores.

1.2 Tres dimensiones de las seis propuestas por Ferrés y Piscitelli

Como se acaba de señalar, para el propósito de este trabajo, y por la naturaleza de los materiales objeto de análisis, se utilizarán exclusivamente en tres de las seis dimensiones: lenguaje, tecnología e ideología y valores (2012, pp. 79-81).

La dimensión del lenguaje tiene que ver, en primer lugar, con la capacidad de interpretar y valorar los códigos de representación y la función que cumplen en el mensaje. En segundo lugar, con la capacidad de analizar y valorar los mensajes desde la perspectiva del significado y del sentido. En tercer lugar, con la posibilidad de comprender el flujo de historias y de información procedente de múltiples medios y soportes, y, finalmente, con la posibilidad de establecer relaciones entre textos, códigos y medios, elaborando conocimientos abiertos (Ferrés i Prats & Piscitelli, 2012, p. 79).

La dimensión tecnológica presupone la destreza de comprender el papel que desempeñan las tecnologías en la sociedad actual, la facilidad de interactuar de manera significativa con medios que expanden las capacidades mentales de los individuos, la de manejar las innovaciones tecnológicas y la posibilidad de desenvolverse eficazmente en entornos hipermediales (Ferrés i Prats & Piscitelli, 2012, pp. 79-80).

La tercera dimensión es la dimensión ideológica y de valores. Esta, según Ferrés y Piscitelli, implica la capacidad de descubrir la manera en que las representaciones mediáticas estructuran nuestra percepción de la realidad, a menudo mediante comunicaciones inadvertidas (2012, pp. 80-81). Parte integral de esta dimensión

comprende la posibilidad de evaluar la fiabilidad de las fuentes de información, la de gestionar la información, la de detectar las intenciones o intereses que subyacen en las producciones, la de asumir una actitud crítica a la hora de descargar productos para hacer consultas, la capacidad de analizar las identidades virtuales individuales y colectivas (género, raza, etnia, clase social, religión, discapacidad) y, finalmente, la de gestionar las propias emociones en la interacción con las pantallas, en función de la ideología y de los valores que se transmiten en ellas (2012, pp. 80-81).

1.3 Competencia audiovisual en la enseñanza de las lenguas extranjeras

La competencia audiovisual en la enseñanza de lenguas extranjeras posee un radio más reducido en comparación con la competencia audiovisual en sentido general, porque, como es natural, la didáctica de las lenguas tiene como núcleo principal la lengua. En ese tenor, en lo que concierne a la enseñanza ELE, la competencia audiovisual parece estar algo distante de las capacidades inherentes a interpretar críticamente los mensajes transmitidos de forma audiovisual en medios electrónicos, a pesar de que la mayoría de los tratadistas enfatizan en ello. Por tanto, ser incompetente audiovisual puede derivar en un nuevo modelo de analfabetismo del cual la enseñanza de lengua extranjera debe estar exenta. Como señala Martínez de Toda, la alfabetización para los medios implica una forma de alfabetización para la crítica (2020, p. 302), dice además que la alfabetización digital tiene que hacer que los usuarios sean capaces de valorar y utilizar críticamente la información, lo cual implica cuestionar el origen de esa información, los intereses de sus productores y el modo en que representa el mundo (Martínez de Toda, 2020, p. 302).

Ser crítico, según este autor, es caer en la cuenta de que algunas presentaciones de medios vienen distorsionadas ideológicamente a favor de determinados grupos o sectores (de clase social, género o raza) (2020, p. 302), para sustentar su punto de vista señala que, como dijo Humberto Eco (1997) “La civilización democrática se salvará únicamente si hace del lenguaje de la imagen una provocación a la reflexión crítica y no una invitación a la hipnosis” (Martínez de Toda, 2020, p. 304); por lo cual, el mundo ELE no debe estar ajeno a esta realidad.

Así pues, podría decirse que si la disrupción comunicativa que ha generado las nuevas formas de transmitir mensajes, debería suponer, por consecuencia, algunos ajustes en la

manera de concebir la competencia audiovisual desde el punto de vista de la didáctica de las lenguas extranjeras. Como señala la UNESCO, citada por Cáceres y Figueras-Maz:

“(...) el sistema educativo de hoy requiere una reconversión estructural de los procesos y las prácticas de aprendizaje...que se adapten a las nuevas formas de ser y aprender, ya no solo enfocados en los cambios tecnológicos que han supuesto las herramientas digitales, sino orientados a una reforma integral de la manera como los niños, las niñas y los jóvenes perciben el mundo, recepcionan, producen y gestionan la información y el conocimiento, y el rol que la educación debe tener” (2019, p. 23).

En ese orden, convendría verificar si el Marco Común de Referencia para la lengua (MCER) y el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) han hecho acopio, y si lo han hecho en qué grado, de la transformación que viene experimentando la sociedad respecto al auge de los mensajes audiovisuales transmitidos en medios digitales; o si estos instrumentos poseen la maleabilidad suficiente para adaptarse a dichos cambios. Sin embargo, es pertinente aclarar que los siguientes incisos (1.3.1 y 1.3.2) no pretenden, en modo alguno, hacer un juicio de valor sobre estos dos instrumentos, más bien, se intenta constatar en qué medida se adecuan para impulsar el desarrollo de la competencia audiovisual en los aprendientes.

1.3.1. La Competencia audiovisual en el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (MCER)

Se puede partir señalando que el MCER no contiene, de manera precisa, la figura de la competencia audiovisual; más bien, le dedica el inciso 3.1.1.2 a la comprensión audiovisual, y la jerarquiza como se visualiza en la ilustración 1.

Así pues, las actividades específicas que se vinculan con esta competencia, como se puede observar, son: ver televisión, cine y vídeos (Consejo de Europa, 2002, p. 66).

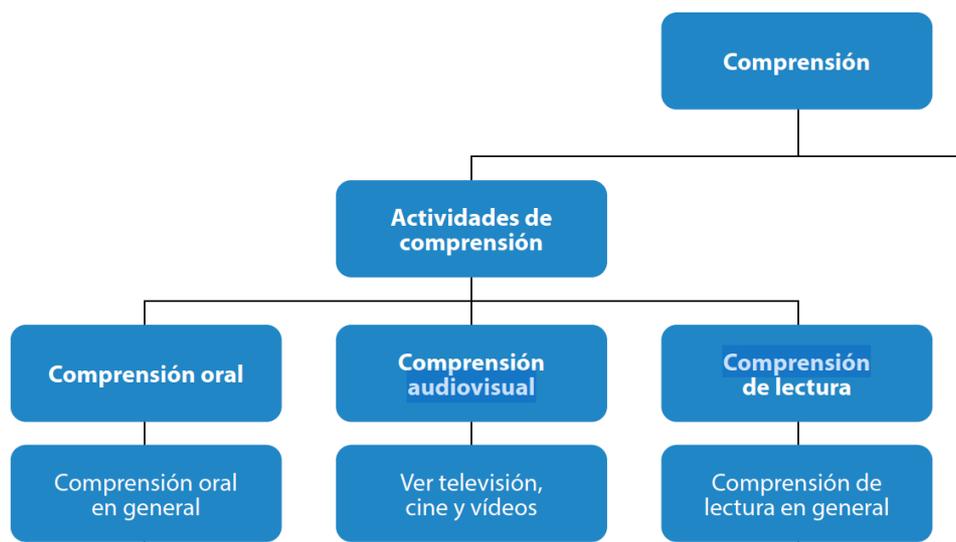


Ilustración 1. Figura 11 de la pág. 69 del MCER, sobre actividades y estrategias de comprensión.

En cuanto a los descriptores, en la siguiente ilustración se puede observar cómo el MCER configura, en cada nivel, los aspectos relaciones con ver televisión, cine y vídeos:

	Ver televisión, cine y vídeos
C2	No hay descriptor disponible; véase C1.
C1	Comprende películas que emplean una cantidad considerable de argot o lenguaje coloquial y de expresiones idiomáticas. Entiende al detalle los argumentos expuestos en emisiones de televisión que exigen especial atención para su comprensión, tales como programas de actualidad, entrevistas, paneles de debate o programas de debate. Comprende los matices y los mensajes implícitos de la mayoría de las películas, representaciones teatrales y programas de televisión, siempre que se emplee una lengua estándar o una variedad lingüística conocida.
B2	Extrae la información principal de los argumentos y discusiones en programas informativos y de actualidad. Comprende la mayoría de los programas informativos y de actualidad de la televisión. Comprende documentales, entrevistas en directo, programas de debate, obras de teatro y la mayoría de las películas en lengua estándar o en una variedad lingüística conocida.
B1	Comprende la mayor parte de muchos programas de televisión que tratan temas de interés personal, como, por ejemplo, entrevistas, conferencias breves e informativos, cuando se articulan de forma relativamente lenta y clara. Comprende muchas películas donde los elementos visuales y la acción conducen gran parte del argumento y que se articulan con claridad y con un nivel de lengua sencillo. Capta la información principal de programas de televisión que tratan temas conocidos cuando se articulan con relativa lentitud y claridad.
A2	Identifica la idea principal de las noticias de televisión que informan de acontecimientos, accidentes, etc., en las que el discurso se complementa con apoyos visuales. Sigue un anuncio de televisión, un tráiler o una escena de una película y comprende el/los tema/s, siempre que las imágenes ayuden a la comprensión y que se articulen con claridad y relativamente despacio. Advierte cuándo han cambiado de tema en las noticias de televisión con información de carácter fáctico y se forma una idea del contenido principal.
A1	Reconoce palabras/signos y expresiones conocidas/os, e identifica los temas en los resúmenes de titulares de noticias y muchos de los productos de los anuncios publicitarios, apoyándose para ello en la información visual y en sus conocimientos de cultura general.]
Pre-A1	Identifica el tema de un documento de vídeo a partir de la información visual y del conocimiento previo.

Ilustración 2. Descriptores de la Competencia Audiovisual, reseñados por MCER en la pág. 65.

Ahora bien, en los descriptores del MCER, relativos a la comprensión audiovisual (*ver ilustración 2*) se observa que casi todos tienen que ver con habilidades como comprender, entender, identificar, seguir, reconocer...informaciones que, dicho sea de paso, regularmente son transmitidas por un medio que ha derivado en convencional: la televisión; y quedan ausentes, primero, mensajes audiovisuales que están más asociados a artefactos cada vez más utilizados, *v. gr.*, las consolas de videojuego, las tabletas, los teléfonos inteligentes; en espacios virtuales de reciente construcción, como los metaversos, la realidad aumentada, la realidad virtual...; y en segundo lugar, quedan fuera capacidades que han cobrado valor últimamente como consecuencia de la democratización de los medios, momento en que resulta cada mes más imperativo que el ciudadano, en tanto es un sujeto social, sea competente para lidiar con mensajes audiovisuales provenientes de fuentes insondables.

Así, la valoración crítica, la detección de desinformación, el discernimiento... son algunas de las categorías que forman parte de la competencia audiovisual y que, sin embargo, no aparecen en los descriptores del MCER, aunque sí aparecen regularmente en la literatura reciente que trata sobre la competencia audiovisual. Sobre ese tenor, María A. Pérez señala que:

“Se hace cada vez más necesaria una educación para la comunicación, desde el descubrimiento de los valores que los medios transmiten, el aprendizaje de la recepción más activa de los mensajes, y el desvelamiento de la «construcción social» que estos fabrican” (2007, p. 124).

Por tanto, la competencia audiovisual va más allá de comprender, entender e identificar los mensajes como lo describe el MCER al referirse a la comprensión audiovisual. Por tanto, comprensión audiovisual y competencia audiovisual no son equiparables, aunque sí se interceptan o se solapan en la esfera de la comprensión, pero se distinguen en todo aquello que va más allá de la comprensión; incluso va un poco más lejos del análisis crítico.

La competencia audiovisual supone, además de ser receptor crítico, respecto a los mensajes audiovisuales, ser activo, consciente y creativo. Ser creativo es ser capaz de crear nuevas significaciones en los procesos de percepción y comprensión de los mensajes [audiovisuales], así como ser capaz de crear nuevos mensajes en estos formatos (Martínez de Toda, 2020, p. 303). Martínez de Toda enfoca, además, el componente social de la

competencia audiovisual, y sostiene que esto implica tener comunicación participativa y dialógica comentando los mensajes de otros, debido a que la cultura se construye de una forma colectiva (2020, p. 303), por lo cual, la competencia mediática se vincula e impulsa el desarrollo de la competencia cultural de los estudiantes.

El MCER, reconoce que la naturaleza del canal, en este caso un canal o medio audiovisual, tiene una fuerte presión sobre la naturaleza del texto (Consejo de Europa, 2002, p. 92), sin embargo, no valora el hecho de que dichos medios sean vistos con el debido escepticismo en tanto que transmiten mensajes dirigidos a influir sobre los individuos, ya sea para afectar los hábitos de consumos, persuadir sobre ciertas posturas sociales, culturales o políticas donde el receptor debe recibirlos sometiéndolos a la sana crítica.

Esa perspectiva del MCER respecto al uso de los medios de comunicación en las aulas, se aproxima al enfoque denominado tecnicista mediante el cual los medios son introducidos exentos de sentido crítico por parte de los profesores y de los alumnos. Se trata de un modelo ya superado, respecto del cual Susana Martín Leralta, resalta que: “(...) este enfoque [el enfoque tecnicista] admite la utilización educativa de los medios de comunicación como estrategia y como recurso, pero sin una reflexión sobre los mismos”, lo cual se contrapone con los modelos participativos y constructivistas de la enseñanza/aprendizaje, cuyo objetivo es la descodificación de los mensajes y contenidos de los medios, analizando, jerarquizando y ordenando la información difundida, todo ello sin olvidar la comprensión del proceso comunicativo y atendiendo al análisis de las bases ideológicas del discurso mediático (Martín Leralta, 2009, p. 10). Así, limitarse a la comprensión e interpretación, muchas veces de manera acrítica, de los mensajes audiovisuales en las clases ELE, puede implicar dejar inconcluso el desarrollo de una capacidad que se ha vuelto necesaria en las aulas y en la sociedad.

1.3.2. La Competencia audiovisual en Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)

El Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC), a diferencia del MCER, proporciona mayores posibilidades a los profesores y a los diseñadores de materiales para desarrollar la competencia audiovisual. El PCIC, según Leralta, aunque no se refiere explícitamente a los medios de comunicación desde la perspectiva de la competencia audiovisual, si se observa los descriptores se nota que, de manera implícita, se está fomentando la

transmisión de destrezas conducentes a la competencia mediática (Martín Leralta, 2009, p. 14), todo gracias a la inclusión de los hábitos asociados al consumo de prensa escrita y audiovisual, los cuales influyen en el formato y estructura de los mensajes, de una forma quizás diferente a como se presentan en la lengua madre, o con la mención de la influencia de la televisión en la lengua (Martín Leralta, 2009, p. 14).

Así, como muestra de ello, en el inventario de “Saberes y comportamientos socioculturales”, el PCIC le dedica el inciso 1.8 a los medios de comunicación e información. En los ámbitos de la televisión y radio, e internet (1.8.2 y 1.8.3), en la fase de aproximación, se plantean temas como los tipos de programas (informativos, telediarios y películas, retransmisiones deportivas y concursos) y las horas de máxima audiencia; hábitos de uso de internet y servicios más utilizados por los internautas españoles (búsqueda de información, correo electrónico y chats); lugares preferidos de conexión a Internet (domicilio particular, en el trabajo, cibercafés).

En la fase de profundización de los mismos incisos 1.8.2 y 1.8.3, plantea: valores asociados al consumo de televisión (informativo y de conocimiento del entorno) [informativos, telediarios, etc.], educativo [documentales, etc.]; comportamientos asociados al consumo de la televisión (hacer comentarios mientras se ve un programa, tener la tele encendida sin estar viéndola, zapeo); comportamientos asociados al consumo de radio (tener la radio encendida mientras se hacen otras actividades en el hogar, escuchar la radio en el coche, intervención en programas para expresar opiniones), y principales proveedores de servicios de Internet: portales y buscadores.

1.8. Medios de comunicación e información		
Fase de aproximación	Fase de profundización	Fase de consolidación
<p>1.8.2. Televisión y radio [v. Referentes culturales 1.8.2., Nociones específicas 9.5.: A1-A2; B1-B2; C1-C2]</p> <ul style="list-style-type: none"> Tipos de programas <i>informativos, telediarios, películas, retransmisiones deportivas, concursos.</i> Horas de máxima audiencia <p>1.8.3. Internet</p> <ul style="list-style-type: none"> Hábitos de uso de Internet. Servicios más utilizados por los internautas españoles <i>búsqueda de información, correo electrónico, chats.</i> Lugares preferidos de conexión a Internet <i>domicilio particular, en el trabajo, cibercafé.</i> 	<p>1.8.2. Televisión y radio [v. Referentes culturales 1.8.2., Nociones específicas 9.5.: A1-A2; B1-B2; C1-C2]</p> <ul style="list-style-type: none"> Valores asociados al consumo de televisión <i>informativo y de conocimiento del entorno (informativos, telediarios, etc.), educativo (documentales, etc.).</i> Comportamientos asociados al consumo de la televisión <i>hacer comentarios mientras se ve un programa, tener la tele encendida sin estar viéndola, zapeo.</i> Comportamientos asociados al consumo de radio <i>tener la radio encendida mientras se hacen otras actividades en el hogar, escuchar la radio en el coche, intervención en programas para expresar opiniones.</i> <p>1.8.3. Internet</p> <ul style="list-style-type: none"> Principales proveedores de servicios de Internet: portales y buscadores 	<p>1.8.2. Televisión y radio [v. Referentes culturales 1.8.2., Nociones específicas 9.5.: A1-A2; B1-B2; C1-C2]</p> <ul style="list-style-type: none"> La televisión como instrumento de socialización y configuración de la sensibilidad colectiva <i>programas que una generación vio en su infancia, nostalgias televisivas...</i> Creencias sobre la calidad de las cadenas y programas de televisión <i>grado de credibilidad, «telebasura».</i> Influencia de la televisión en el comportamiento de la vida cotidiana <i>formas de vestir, peinarse, hablar, temas de conversación.</i> Influencia de la televisión en la lengua <i>dequeísmo, queísmo.</i> Valor que se da a la radio como compañía para personas que viven solas o trabajan por la noche <i>taxistas, guardas de seguridad.</i> <p>1.8.3. Internet</p> <ul style="list-style-type: none"> Repercusiones del comercio electrónico en los hábitos de consumo <i>reserva y compra de billetes de avión, tren, entradas de espectáculos, viajes.</i>

Ilustración 3. Inventario de “Saberes y comportamientos sociales” del PCIC, inciso 1.8.

Al inventario de los saberes y comportamientos culturales que, como se puede observar en la ilustración 3, el PCIC toma en cuenta los medios de comunicación en la esfera de las nociones específicas relativas televisión y radio (9.5), y en las referencias culturales sobre medios de comunicación (1.8), entre otras.

Por tanto, si bien es cierto que los inventarios que contiene el PCIC son “(...) una referencia de primer orden para cualquier iniciativa relacionada con el diseño y desarrollo curricular en el campo de la enseñanza del español como lengua extranjera” (Centro Virtual Cervantes, n.d.), también es cierto que deja a los diseñadores de recursos y a los profesores la posibilidad de servirse de dicho inventario para desarrollar en los estudiantes la competencia mediática, guiándolos para que sean receptores con la suficiente

autonomía crítica ante todo lo que visionan y escuchan en mensajes audiovisuales. Todo ello supone que son una serie directrices relevantes para desarrollar tareas y actividades en las que se construye la competencia audiovisual de los alumnos, en las cuales el componente crítico sería el factor clave para que las estrategias no se queden en el nivel de la simple comprensión y que, por el contrario, el estudiante ascienda al nivel de la reflexión crítica de los mensajes subyacentes en los materiales que les sean propuestos.

1.3.3. La Competencia audiovisual en las clases ELE

A los mensajes transmitidos en formato audiovisual se le reconoce (de manera pacífica) su vocación para desarrollar múltiples competencias en los estudiantes de lenguas extranjeras, sobre todo si contienen muestras auténticas de la lengua. De todas esas competencias, la audiovisual parece ser la más favorecida debido al tipo de formato y a las condiciones que se dan en el momento del *input*. En el caso del cine, por ejemplo, Natalia Contreras dice que tiene la capacidad de ensanchar el horizonte del contexto educativo debido a su carácter transversal y poliédrico (Contreras, 2023, párr. 22). Básicamente, porque los recursos audiovisuales se pueden trabajar desde la diversidad de recursos comunicativos que ofrece su carácter multimodal, en donde está presente lo visual, auditivo, lingüístico, etc.; una multiplicidad de recursos tales, que proporcionan ventajas a los estudiantes para interpretar y negociar significados.

Contreras destaca cuatro logros importantes que se alcanzan al llevar contenidos audiovisuales a las clases ELE: potenciar las actividades comunicativas (comprensión, expresión, interacción y mediación) a través de una contextualización audiovisual; fomentar la creatividad del alumno; apoyar el conocimiento de contenidos socioculturales y el desarrollo de la competencia intercultural; y promover la alfabetización mediática y el pensamiento crítico (Contreras, 2023, párr. 6), siendo esta última cuestión la de mayor relevancia en el contexto del presente trabajo.

No obstante, desarrollar la competencia audiovisual de los aprendientes trae consigo diversos retos que, para superarlos, el profesor o el diseñador de materiales deberá tomar en cuenta diversos detalles. Algunas recomendaciones versan en los aspectos que se describen a continuación.

El primero tiene que ver con la selección de los materiales, porque, aunque, ciertamente, la motivación de los estudiantes se ve incentivada gracias a la introducción del cine al aula, no cualquier video garantiza su eficacia para desarrollar la competencia audiovisual,

ya que el fin ulterior no es divertir, lo cual puede alcanzarse sin lograr el desarrollo de la competencia en cuestión. En lo que respecta a la competencia audiovisual Rafael López reconoce que la selección del material puede tomar mucho tiempo y que existe el riesgo de distraernos con criterios que no son estrictamente didácticos (López Rael J. d., 2017, párr. 8). De su lado, Peralta advierte sobre la necesidad de una preparación previa de los textos, una selección reflexiva, tomando en cuenta el contraste cultural sobre el asunto en cuestión a fin de evitar choques culturales y malentendidos (Martín Leralta, 2009, p. 14), para que la explotación del audiovisual no derive en conflictos culturales evitables. Por ende, es importante, pues, preguntarse cuál es la idea que se pretende llevar a reflexión colectiva a fin de que la misma refuerce el papel del alumno como agente social (Contreras, 2023, párr. 16), y refuerce o desarrolle su competencia audiovisual.

El segundo aspecto tiene que ver con la secuenciación de la actividad. En esta fase, una cuestión importante es poner a los estudiantes en contexto respecto al audiovisual, debido a que, según Contreras, de esa manera el alumnado entra de manera fluida en la comprensión del vídeo y, además, para que genere un *output* significativo que contribuya, a su vez, a desarrollar todas las destrezas que nos interesa integrar (Contreras, 2023). Para lo cual es necesario que el estudiante, en una fase oportuna, sepa el origen preciso del audiovisual así como sus productores y luego plantear una interacción en el aula que implique una reflexión sobre el análisis de lo visionado, pero también, un uso creativo, transformándolo en instrumento para la expresión (Martín Leralta, 2009, p. 14). Ese momento de reflexión crítica puede ser el más valioso para desarrollar de la competencia audiovisual, a saber, el de reflexionar y analizar el sentido del mensaje, en el que el estudiante pueda descifrar la presencia de cualquier componente persuasivo, de adoctrinamiento, seducción ideológica, de incitación al consumo o de cualquier influencia que persiga ejercer el desarrollador del audiovisual sobre el receptor. Es el justo momento en que el alumno debe constituirse en consumidor crítico de los medios audiovisuales producidos en la lengua meta.

En ese sentido Rael López plantea dos parámetros en los cuales deberían moverse los docentes para desarrollar la competencia audiovisual de los alumnos: en lo personal, primeramente, donde se debe promover la interacción entre emotividad y racionalidad, esto es, no solamente circunscribirse a cuestiones estéticas y emocionales, ya que los vídeos producen estímulos de tipo intelectual que son provocados por los mensajes, y “la persona competente audiovisualmente tiene que ser capaz de convertir la emoción en

reflexión” (López Rael J. d., 2017, párr. 6). Por otro lado plantea el ámbito operativo, en la cual se debe impulsar “una interacción entre el análisis crítico y la expresión creativa (Ibidem).

El tercer factor a resaltar tiene que ver con las cualidades del profesor, el cual, a su vez, debe ser audiovisualmente competente para poder servir de guía a los aprendientes. En ese mismo sentido, este autor señala que el docente debe “contar con un hábil manejo de ciertas destrezas de competencia mediática, para contrarrestar los potenciales efectos perjudiciales, como la contaminación léxica y uso gramatical desviado de la norma, formación de opiniones estereotipadas sobre la imagen sociocultural del país de la LE (Martín Leralta, 2009, p. 10).

Sobre este tema, Samanta y Atienza, al encasillar la competencia crítica audiovisual como una competencia transversal y, como se dijo anteriormente, es parte esencial de la competencia mediática, propugnan sobre la necesidad de que los contenidos, estrategias y competencias se ligen o se vinculen a contenidos de aprendizaje en ELE porque a partir de ese punto, sería posible plantear un currículo para la enseñanza de la competencia crítica y la competencia intercultural (Samanta & Atienza, 2018, p. 127).

Así, estas autoras proponen siete cuestiones que deben ser tomadas en cuenta:

“a) tomar conciencia de la naturaleza situada de los textos, b) explicitar los prejuicios, estereotipos y diferentes interpretaciones que se pueden hacer de un mismo tema. c) prestar especial atención a qué información se visibiliza y cuál se invisibiliza, qué predicaciones, acciones y atribuciones se adjudican a los diferentes agentes. d) explicitar la creación del posible cuadrado ideológico, esto es, la polarización entre el Nosotros y Los otros, etc. e) cuestionar los textos mediante preguntas que no tienen respuesta en los propios textos. f) poner de manifiesto los diferentes relatos existentes sobre los hechos según sean los posicionamientos de los autores, etc.) proponer la construcción de los contradiscursos al discurso hegemónico” (Samanta & Atienza, 2018, p. 129).

1.4 La explotación didáctica del cortometraje para desarrollar la competencia audiovisual

La Real Academia de la Lengua (RAE) define el cortometraje como una “película de corta duración, inferior a la del medimetraje y frecuentemente no superior a 30 minutos”

(Real Academia de la Lengua, 2022). El fin, pues, del cortometraje es contar una historia de manera audiovisual y breve para comunicar un mensaje, por lo cual, es una herramienta didactizante de valor, como sucede con otros instrumentos narrativos.

Así, la efectividad de las narraciones como instrumento didáctico data de siglos, debido a su capacidad de impactar la esfera emocional de las personas; algunas veces con propósitos moralizantes y otras como trasmisoras (de generación en generación) de tradiciones, cultura y normas de determinadas sociedades o tribus, *v. gr.* el valor didáctico de las parábolas de Jesucristo, las anécdotas, las moralejas, entre otros.

Ahora bien, hoy día, gracias al desarrollo de la neurociencia se ha comprobado científicamente que, en la comunicación persuasiva, los relatos pueden ser un recurso más eficaz que los discursos (Ferrés i Prats, Masanet Jordá, & Marta-Lazo, 2013, p. 132). Dicho de otro modo, los relatos pueden ser más impactantes para las emociones de las personas que los propios discursos, y, por ende, pueden favorecer la construcción del conocimiento. Esto se debe, como señala Humberto Maturana, citado por Ferrés y otros, a que las emociones constituyen el fundamento de todo lo que hacemos, incluso el acto de razonar (Ferrés i Prats, Masanet Jordá, & Marta-Lazo, 2013, p. 132).

Lo anterior presupone que los relatos, en este caso los cortometrajes, son instrumentos con cierta eficacia para favorecer la motivación del alumno y, como señalan Ferrés y Prats “(...) no hay posibilidad de movilizar, de implicar, de suscitar la participación sin capacidad de hacer sentir, sin pulsar las fibras emocionales del interlocutor” (2014, p. 196), esto se debe a que “(...) todo aprendizaje comporta una inversión de energía, y las personas solo invierten energía en aquellas actividades para las que están suficientemente motivadas” (Ferrés i Prats, 2014, p. 197).

Así pues, el binomio emoción y razón, se puede combinar estratégicamente para favorecer el desarrollo de la competencia audiovisual, debido a que, como señalan Ferrés y otros, el sentimiento es un componente integral de la maquinaria de la razón (2018, p. 148) y la persona competente audiovisualmente tiene que ser capaz de convertir la emoción en reflexión (2018, p. 148); sobre todo si, como se ha señalado anteriormente, la reflexión y el análisis crítico son consustanciales a la competencia audiovisual.

En el caso específico de los cortometrajes, para su recepción es necesario activar simultáneamente dos vías o sentidos importantes: el visual y el auditivo; además, requieren el uso de los sistemas lingüísticos y paralingüísticos para la comprensión global

de una conversación, una situación o una historia, a condición de que exista, entre palabras e imágenes, una relación de refuerzo o de complementariedad (Amenós Pons, 1999, p. 775). Esto, combinado con la capacidad que tienen los cortos de concernir afectivamente al estudiante, convierte a los cortometrajes en instrumentos idóneos para enseñar lenguas extranjeras, porque son capaces de crear experiencias significativas y, por ende, desarrollar la competencia audiovisual del estudiante. Esto no presupone que el visionado de un corto, por sí solo, sea suficiente para desarrollar esa competencia, se requiere previamente, para tal fin, diseñar recursos y materiales con eficacia didáctica, estratégicamente contruidos.

Así pues, diversos autores han identificado varias características y ventajas que tienen los cortos en la enseñanza de las lenguas, de las cuales se señalarán a continuación las que atañen al desarrollo de la competencia audiovisual. En primer lugar, favorecen la motivación del estudiante, lo cual puede incitarlo a participar activamente en la clase (Zaki, 2018, p. 40); lo que a su vez propicia una mayor interacción o socialización entre los estudiantes en la medida en que el ámbito afectivo se siente concernido con la narración.

En segundo lugar, es un buen mecanismo para estimular el pensamiento crítico, siempre que la estrategia utilizada pueda transportar al estudiante de la esfera emocional a la racional, ya que el uso didáctico de los cortos no debería estancarse en lo lúdico; por el contrario, “ejercer la crítica no sólo sirve para un disfrute más completo de la obra cinematográfica, sino para que ésta trascienda el mero entretenimiento (González Gutiérrez, Hermida García, & Vera Burbano, 2018, p. 19)”. El pensamiento crítico, según estos autores, es:

“(…) es aquel que se apodera del acto de pensar para mejorar su calidad y someterlo a estándares intelectuales con el objetivo de aprender a definir ideas o problemas, formular las preguntas adecuadas con claridad y evaluar e interpretar la información que recibimos para llegar a conclusiones y soluciones adecuadas” (González Gutiérrez, Hermida García, & Vera Burbano, 2018, p. 15).

La postura crítica se hace necesaria, especialmente, cuando el medio o el contenido está al servicio de quienes ostentan el poder y pueden influir en una audiencia considerada pasiva y fácilmente manipulable (González Gutiérrez, Hermida García, & Vera Burbano, 2018, p. 19) y, en el caso del cortometraje, cuando sus productores responden a ciertas

parcelas ideológicas o cuando su contenido atenta contra el sistema de creencia del receptor, el cual, si opta por cambiar de parcela debe hacerlo en un estado consciente, como resultado de su propio razonamiento y libre de manipulación.

Así, al llevar los audiovisuales al aula hay que suponer que, posiblemente, un alumno desprovisto del debido criticismo, pudiera encontrarse en un estado de vulnerabilidad, máxime si se encuentra fuera de sus fronteras lingüísticas y culturales. Por tanto, dada la brevedad del cortometraje, proporciona un margen de tiempo para dedicarlo a la crítica y al análisis, cuestión que se torna más difícil si se trata de un largometraje o una serie de televisión.

En tercer lugar, los cortometrajes en las aulas permiten desarrollar competencias lingüísticas y no lingüísticas debido a la pluralidad de los códigos que son usados, debido al proceso de sustitución de los enunciados textuales por imágenes, para cuyo abordaje requiere recurrir a estrategias semióticas, pero que no están desvinculadas a la lengua, pese a contener mensajes no verbales.

En ese mismo orden de ideas, el cine en sentido general, de acuerdo con la Torre, citado por González y otros, es: “la emisión y recepción intencional de películas portadoras de valores culturales, humanos, técnicocientíficos o artísticos, con la finalidad de mejorar el conocimiento, las estrategias o las actitudes y opiniones de los espectadores” (González Gutiérrez, Hermida García, & Vera Burbano, 2018, p. 19), por tanto, la emisión o recepción cinematográfica también lo es de contenidos culturales. El aprendiente puede sensibilizarse mediante los cortometrajes y ser más susceptible para absorber, como señalan Almeida y otros, además de las historias, “las representaciones culturales, formas de vida, valores morales, sociales y estéticos que determinan el uso de la lengua y sus diferentes variantes regionales” (Almeida Calderón & Fuentes Bayona, 2011, p. 84).

Así pues, la explotación didáctica de los cortometrajes es, de acuerdo con diversos tratados, no solamente un recurso efectivo en la enseñanza de la cultura, sino como una herramienta que puede estimular a los estudiantes de lengua a interrelacionarse e introducirse más adentro de la clase cuando el maestro presente la cultura a través de ellos (Almeida Calderón & Fuentes Bayona, 2011, p. 86).

En cuarto orden, exponen al estudiante a muestras auténticas de la lengua mezclada, con elementos culturales, debido a que cada corto presenta la realidad de una persona o conjunto de personas en un contexto determinado, respecto del cual el estudiante puede

imaginarse como integrante de los acontecimientos mostrados en la pantalla (Ruban & Riabchuk, 2018, p. 145).

Así pues, con base en los presupuestos anteriores, en este trabajo se parte de la premisa de que los cortos, si son explotados de manera eficaz, pueden ser herramientas valiosas para desarrollar la competencia audiovisual de los alumnos ELE.

1.5 Análisis de materiales didácticos para la enseñanza ELE

El análisis de materiales didácticos puede tener diversos propósitos, y la mayoría de las veces buscan constatar si determinados recursos son capaces de propiciar el logro de los objetivos fijados y, en ese caso, en qué medida se logran. Es por ello que esta tarea es útil para profesores -expertos o no-, centros de enseñanza, editoriales interesadas en analizar sus propios recursos o los de sus competidores, y para investigadores preocupados por temas específicos. Se trata de una actividad que, aunque data de la década de 1970 (Ezeiza Ramos, 2009, p. 20), cobra importancia ante el aumento de la producción de materiales descargables desde Internet, respecto de los cuales es necesario contar con instrumentos y criterios que dificulten la utilización de materiales con poca eficacia didáctica, o poco pertinentes para una situación de aprendizaje determinada.

Antes del desarrollo de la denominada Web 2.0, el análisis de los materiales mantuvo su foco, mayormente, sobre los recursos desarrollados por las empresas editoriales; sin embargo, ante la posibilidad de que cualquiera (con credenciales suficientes o no) pueda poner a disposición de los demás recursos didácticos para la enseñanza ELE, se hace necesario que los profesores sean capaces de escrutar y depurar dichos recursos. Es decir, es conveniente que los profesores tengan la competencia suficiente para seleccionar los materiales.

Para ser más certero en la selección de los materiales disponibles en Internet, el profesor, en vez de recurrir a la simple observación o a la intuición, deberá contar con criterios e instrumentos que le permitan ponderar y, consecuentemente, derivar conclusiones válidas. Según Ezeiza, “(...) todo ello exige una indagación previa (*reflexión*) de lo que éstos contienen (*¿qué aportan?*), proponen (*¿qué exigen?*) y significan (*¿qué implican?*)” (2009, p. 19). En esa misma línea de ideas, dice Ezeiza que:

“(...) los profesores son, en general, las personas con mayor responsabilidad en la administración y gestión de todo lo relativo a los materiales, ya que ellos son los

encargados, en última instancia, de realizar una propuesta concreta para su uso y aplicación en el aula” (Ezeiza Ramos, 2009, p. 19).

Por eso, es menester que el profesor, además, sea capaz de evaluar recursos audiovisuales siguiendo métodos válidos. Eso significa que debe tener, en alguna proporción, aptitudes y disposición para investigar, como señalan Lozano y otros: “Parece, entonces, que la figura del profesor que investiga en sus clases y crea materiales es el objetivo ideal al que debemos tender, y que cada día es más reclamado por los investigadores de nuestro campo” (Lozano & Ruiz Campillo, 2009, p. 132).

1.5.1 Análisis de materiales basados en cortometrajes desde la perspectiva de la competencia audiovisual del estudiante

El análisis de materiales audiovisuales se hace cada vez más necesario debido a que se está ante un nuevo paradigma de comunicación en el que todo el mundo tiene los mecanismos a su alcance para producir todo aquello que era controlado por las grandes corporaciones: noticias, ofertas de bienes y servicios, y, en este caso concreto, poner a disposición de la comunidad de profesores y estudiantes del mundo entero, a través de la web. Por tanto, es notoriamente sabido la cantidad de recursos didácticos que están disponibles en Internet, a título gratuito o a título oneroso, producidos por personas con, o sin, la debida solvencia metodológica. César y otros señalan que “es un hecho que, a medida que Internet siga creciendo, será más y más necesario para los profesionales disponer de criterios sólidos para evaluar recursos digitales y determinar su valor o su capacidad relativa para cumplir sus objetivos” (César, Carril, & González, 2009; Favieri & Williner, 2015).

Esta proliferación exige una revisión rigurosa por parte de los docentes de los recursos que son puestos a su disposición. Lo mismo que una revisión rigurosa en la selección de cortometrajes que quiera llevar al aula. Pero para ello, los usuarios (profesores y diseñadores) deben contar con instrumentos de evaluación razonables que les permitan determinar, oportunamente, si esos cortometrajes y recursos didácticos, real y efectivamente, pueden desarrollar la competencia audiovisual de los estudiantes, acorde con los criterios pedagógicos construidos a través del tiempo por la comunidad de investigadores.

Así, habiendo descrito en los temas anteriores las cuestiones fundamentales de la competencia audiovisual desarrollada mediante cortometrajes, es preciso verificar cuáles

pilares pueden construirse metodológicamente para el análisis de los mismos. Habría que partir, convenientemente, de los fundamentos del análisis de materiales propiamente dicho y, a partir de ahí, ajustar los instrumentos a lo que concierne a la competencia audiovisual desarrollada mediante cortometrajes.

Algunos autores han construido propuestas de evaluación de materiales audiovisuales. Por ejemplo, Pere Marquès elaboró lo que él denominó “Ficha de evaluación y catalogación y evaluación multimedia” (Marquès Graells, 2001, párr. 1). Esta gira en torno a los aspectos funcionales (eficacia, relevancia, facilidad de uso, versatilidad, enlaces, documentación y servicio de teleformación y asistencia); aspectos técnicos y estéticos (entorno visual, elementos multimedia, contenidos, originalidad y uso de tecnologías avanzadas, navegación e interacción); aspectos pedagógicos (capacidad de motivación, adecuación al usuario, enfoque aplicativo/creativo, autoaprendizaje, recursos para buscar y procesar datos, tutorización y recursos didácticos) (Marquès Graells, 2001, párr. 4). Respecto a la capacidad de motivar, el MCER señala en el inciso 5.1 3:

“La actividad comunicativa de los usuarios o alumnos no solo se ve afectada por sus conocimientos, su comprensión y sus destrezas, sino también por factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizados por las actitudes, **las motivaciones**, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad que contribuyen a su identidad personal” (subrayado y resaltado añadido) (Consejo de Europa, 2002, p. 103).

Así, el concepto de motivación, desde la óptica del Instituto Cervantes “es uno de los factores personales que influyen en el aprendizaje de una lengua” “En los estudios de psicología se ha distinguido tradicionalmente entre motivación intrínseca y extrínseca. La motivación extrínseca es aquella en la cual las razones del individuo para hacer algo provienen del exterior” (Centro Virtual Cervantes, n.d., párr. 2).

En lo que respecta al cortometraje, González y otros se enfocan, en primer lugar, en la adecuación, tomando en cuenta el contexto y el nivel del alumnado; en segundo lugar, en la inteligibilidad del corto, en el sentido de que sea entendido observando las diferencias culturales; en tercer lugar, en el elemento lúdico, es decir, que sea sugerente y atractivo, y, finalmente, en la calidad fílmica y que esté exenta de estereotipos (González Gutiérrez, Hermida García, & Vera Burbano, 2018, pp. 20-23). Sobre esto último (de los estereotipos) estos autores resaltan que:

“Los materiales escogidos para promover la educación intercultural y el desarrollo del pensamiento individual no deberían contener estereotipos ni prejuicios culturales, étnicos, de género, orientación sexual, de clase o de cualquier otro tipo, y los incluye con más frecuencia de la que nos solemos dar cuenta; por lo tanto, debemos someter la obra cinematográfica escogida a un examen en este sentido. También existe la opción, en ocasiones enormemente fértil, de elegir a propósito obras que fomenten tópicos y prejuicios, para hacerlos evidentes en clase y reflexionar sobre ellos” (González Gutiérrez, Hermida García, & Vera Burbano, 2018, pp. 20-23).

Ahora bien, un elemento que no aparece en los modelos anteriores y que tiene mucha importancia en el desarrollo de la competencia audiovisual tiene que ver con evaluar la capacidad del cortometraje para fomentar el pensamiento crítico del estudiante, en tanto receptor del video. Sobre ese tenor, González y Gutiérrez señalan que “La inclusión consciente del pensamiento crítico en ELE es algo relativamente novedoso, por lo cual no cuenta con una amplia bibliografía que pueda servir de guía a quienes decidan investigar o trabajar en este campo” (González Gutiérrez, Hermida García, & Vera Burbano, 2015, p. 29). Sin embargo, conviene resaltar, que el pensamiento crítico se enmarca en dos de las dimensiones de la competencia audiovisual propuestas por Ferrés y Piscitelli: la dimensión del lenguaje, en lo que respecta a la capacidad de analizar y valorar los mensajes, y la dimensión ideológica, específicamente en lo relacionado con asumir una actitud crítica a la hora de consumir mensajes audiovisuales.

Respecto a la competencia crítica de los aprendientes de ELE, Samanta y Atienza, proponen un cuadro que puede servir de guía para evaluar la competencia audiovisual de los alumnos ELE y que, a su vez, sirve de base para evaluar los recursos audiovisuales, esto es, permite constatar en qué grado los recursos analizados contribuyen a que el estudiante desarrolle las competencias que aparecen en el cuadro:

Categorización de agencia	Categorización del pensamiento crítico	Literacidad crítica	Caracterización de un discurso ideológico según los Estudios Críticos del Discurso
Tiene iniciativa y autorregulación. Participa de la acción y de la interacción con otros. Se posiciona en el mundo.	Formula problemas y preguntas, con claridad y precisión. Acumula y evalúa información relevante y usa ideas abstractas	Identifica el propósito del texto y lo sitúa en el entramado social del texto. Reconoce el contenido incluido o excluido en el discurso.	Percibe el discurso en sus tres esferas: social, discursiva y textual. Toma conciencia de la existencia del discurso polarizado: Nosotros /Los

<p>Da relevancia y significado a los acontecimientos.</p> <p>Tiene conciencia de las propias acciones y de su efecto en el contexto social.</p> <p>Reflexiona sobre el objeto de aprendizaje y actúa para su consecución.</p> <p>Aprende de forma individual o colectiva.</p> <p>Tiene una actitud crítica.</p> <p>El aprendizaje es multi-sensorial.</p>	<p>para interpretar esa información efectivamente.</p> <p>Llega a conclusiones y soluciones, probándolas con criterios y estándares relevantes.</p> <p>Piensa con una mente abierta dentro de los sistemas alternos de pensamiento.</p> <p>Reconoce y evalúa, según es necesario, los supuestos, implicaciones y consecuencias prácticas.</p> <p>Identifica el punto de vista desde el que se habla.</p> <p>Busca otros puntos de vista e identifica sus fortalezas y debilidades</p>	<p>Identifica las voces incorporadas o silenciadas.</p> <p>Caracteriza la voz del autor: el idiolecto, el registro, los usos lingüísticos particulares, etc.</p> <p>Detecta posicionamientos.</p> <p>Reconoce y participa en la práctica discursiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sabe interpretar el escrito según su género discursivo. • Calcula los efectos que causa un discurso en la comunidad. • Toma conciencia de la propia situación del lector. • Calcula las interpretaciones de los otros. • Integra estas interpretaciones en un valor o impacto global, que suma diferentes interpretaciones de un escrito. 	<p>otros (endogrupo frente a exogrupo).</p> <p>Temas Se plantea qué información se selecciona, qué información se omite; bajo qué modalidad se ofrece la información; qué atributos se seleccionan, cuáles se omiten.</p> <p>Sintaxis Toma conciencia de qué se enfatiza y qué se desestima (oraciones divididas vs. oraciones no divididas); voz activa vs. voz pasiva; cláusulas/proposiciones completas vs. nominalizaciones, etc.</p> <p>Formato (superestructura) Tiene en cuenta qué información ocupa las categorías dominantes vs. categorías secundarias.</p> <p>Estructuras retóricas Analiza las estructuras retóricas y su función (falacias, repetición, comparaciones, metáforas, etc.).</p>
---	---	--	--

Ilustración 4. Caracterización de cuatro dimensiones clave para la evaluación de la competencia crítica en ELE (Samanta & Atienza, 2018, p. 126).

Como señala Carmen Urpí Guercia, citada por Mercedes Ontoria, la utilización del cine no solo contribuye al aprendizaje de una lengua, sino que además es un medio que se presta para cultivar la educación ética y estética (2007, p. 60). Esto no presupone que los relatos, específicamente el cine, sean una panacea para que el estudiante de una lengua extranjera desarrolle las competencias comunicativas y, respecto a lo que nos concierne, la competencia audiovisual.

2. OBJETIVOS

El objetivo general de este trabajo es analizar los materiales asíncronos basados en cortometrajes didactizados en la plataforma virtual Campus Difusión, con énfasis en su idoneidad para desarrollar la competencia audiovisual de los estudiantes de ELE. Así, para lograr dicho objetivo se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Describir los fundamentos teóricos aplicables al análisis de materiales basados en cortometrajes, con respecto al desarrollo de la competencia audiovisual
- Analizar la idoneidad de los materiales analizados para desarrollar la dimensión del lenguaje de la competencia audiovisual de los alumnos
- Examinar en qué medida los materiales analizados son capaces de desarrollar la dimensión tecnológica de la competencia audiovisual de los alumnos
- Determinar la efectividad de los materiales sujetos al análisis para desarrollar la dimensión de ideologías y valores de la competencia audiovisual de los estudiantes.

De los anteriores objetivos específicos surgen las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Hasta qué punto son los fundamentos teóricos para analizar materiales basados en cortometrajes didactizados, desde la perspectiva de su idoneidad para desarrollar la competencia audiovisual de los estudiantes?
- ¿Son idóneos los materiales analizados para desarrollar la dimensión del lenguaje de la competencia audiovisual de los alumnos?
- ¿Son capaces de desarrollar la dimensión tecnológica de la competencia audiovisual de los estudiantes?
- ¿Cómo es el nivel de efectividad de los materiales analizados para desarrollar la dimensión ideológica y valores de la competencia audiovisual de los estudiantes?

3. METODOLOGÍA

En el siguiente apartado se describen los fundamentos metodológicos en los que se enmarca el presente trabajo. Primero, se argumentan algunas directrices y perspectivas de diversos investigadores sobre el análisis de materiales desde una perspectiva metodológica. Luego se describe el corpus de materiales seleccionado, señalando las características más relevantes y, finalmente, se describen las tres categorías que se siguen para el análisis.

3.1 El análisis de materiales desde una perspectiva metodológica

Como se señaló anteriormente, contar con instrumentos y procedimientos adecuados para analizar materiales es esencial para garantizar la calidad de los recursos didácticos y, por ende, el proceso de enseñanza aprendizaje. En la lingüística aplicada el análisis de materiales, como metodología de estudio, juega un rol importante, ya que como señala

Arboleda González, para descubrir la verdadera validez de un material más allá de su presentación o expectativas, los docentes e instituciones de lenguas deben establecer y contar con sistemas y principios rigurosos que les permitan acceder a un material pertinente y acorde a su población (Arboleda González, 2017, p. 4). Aunque este campo se ha venido desarrollando en los últimos años, no se ha hecho lo suficiente, ni se hacen estudios rigurosos y pormenorizados antes de llevar los materiales, a pesar de lo necesario que es “cerciorarnos de que no hay fisuras importantes entre nuestros planteamientos metodológicos y los materiales que usamos, entre una buena teoría y una buena práctica” (Ibidem).

La evaluación de materiales para esta autora “(...) se centra en desarrollar un procedimiento que mida el potencial de los materiales de aprendizaje, por ello involucra la formulación de juicios sobre el efecto que tienen los materiales en contextos de aprendizaje” (ibidem).

Así, uno de los puntos generales en los que deben enfocarse los métodos de evaluación de materiales es garantizar un cierto grado de calidad; una calidad que, en el caso de España, está prevista en el Capítulo IV de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), en cuyo artículo 55.c hace referencia a los recursos educativos, esto significa que se trata de un tema de relevancia en las políticas educativas del Estado, como sucede muchos otros países. En el caso concreto de la enseñanza ELE, Arboleda indica que “el diseño de instrumentos de análisis, selección y elaboración de materiales para la enseñanza de lenguas es uno de los centros de interés de las políticas educativas europeas desde mediados de los años noventa” (Arboleda González, 2017, pp. 72-73). En ese orden, Blanco Canales resalta que:

“También lo es el establecimiento de criterios de calidad que sirvan de referencia a los autores para la creación de materiales, tarea en la que se ha invertido un gran esfuerzo, como demuestra el número de trabajos disponibles: la guía para autores de materiales que acompaña al documento principal del Marco Común Europeo (Hopkins 2000), las orientaciones del Consejo de Europa para la elaboración de materiales (Fenner y Newby 2000, 2007), el protocolo para la evaluación de materiales y programas elaborado por la asociación AGERCEL (Association de Gestion du Réseau des Centres d’Études des Langues; Agercel 2000)” (Blanco Canales, 2010, p. 72).

La calidad en estos términos, en voz de A. de la Orden, citado por Rogero, es “un complejo constructo valorativo apoyado en la consideración conjunta de tres dimensiones interrelacionadas: funcionalidad, eficacia y eficiencia (Rogero Anaya, Peña García, & Benavente Barreda, 1994, p. 11). Así, se requiere diseñar indicadores que permitan comprobar que se cumplen con los estándares de calidad prefijados por la normativa, *v.gr.* MCER, y con las expectativas de los estudiantes. Estos indicadores vienen a ser como un sistema de señales que nos permiten detectar con facilidad la diferencia entre el estado ideal (lo que debe ser) con la realidad (Rogero Anaya, Peña García, & Benavente Barreda, 1994, p. 13).

De acuerdo con Blanco Canales, los instrumentos de análisis y valoración de materiales deben ser capaces de facilitar al profesor la selección del más adecuado a su situación educativa, orientar a los autores a la hora de establecer los criterios lingüísticos, didácticos y metodológicos; permitir a las editoriales detectar vacíos o necesidades del sector y proporcionar a los investigadores información sobre las formas de implementar y adaptar las diferentes teorías sobre la lengua y los modelos metodológicos (Blanco Canales, 2010, p. 72).

En relación con el diseño de métodos de análisis, acorde con los propósitos de este trabajo, se asume lo indicado por López Noguero, respecto a las particularidades de cada área:

El análisis de contenido no puede ser indistintamente aplicado a la educación en general, sino a los diversos aspectos y procesos en que se traduce el hecho educativo. En otras palabras, el análisis de contenido puede y debe ser utilizado en educación, pero dentro de parcelas específicas de estudio, como tuvimos presente en nuestra investigación, a aspectos concretos de la formación de animadores” (López Noguero, 2002, p. 168).

Así pues, los instrumentos que se han diseñado en el presente trabajo tratan de ajustarse al ámbito del desarrollo de la competencia mediática.

3.2 Corpus para el análisis

Los recursos didácticos que se analizan en este trabajo incluyen dieciséis cortometrajes de ficción con ejercicios imprimibles e interactivos, que forman parte de la sección “Banco de recursos: Videos didactizados y recursos” de la plataforma digital propiedad

de la editorial Difusión, disponibles en www.difusion.com. En la siguiente tabla se muestran las características generales de cada video:

No.	Nombre del cortometraje	Nivel de la lengua	Duración (Minutos)	Contenido funcional
1	<i>Los tíos no preguntan</i>	B2	3:53	Relaciones, estereotipos de géneros, enfadarse
2	<i>Despierta</i>	B1	3:46	Identidad personal, datos personales, dar opinión y argumentar
3	<i>Satisfecho</i>	A2	2:58	Hablar con desconocidos, comunicación no verbal, carácter
4	<i>Superhero</i>	B1-B2	3:05	Citas, sentimientos y emociones, expresiones idiomáticas
5	<i>Instagram</i>	B1-B2	3:08	Relaciones de pareja, redes sociales, aficiones, sentimientos
6	<i>Treinta</i>	B1	5:37	Sociedad, estado de ánimo, actitudes, trámites burocráticos
7	<i>Emotivodio</i>	A2+	3:44	Comunicación y lenguaje, sentimientos y estado de ánimo
8	<i>El cuento de la lechera</i>	A2	3:56	Las motos, los sueños, gustos y aficiones, regalos
9	<i>Cloe</i>	B1	4:51	Relaciones personales, narrar hechos, pasados y contar anécdotas
10	<i>Estrella</i>	A2	3:53	Relaciones personales, animales, abandono, acuerdo y desacuerdo
11	<i>Pincho o tapa</i>	C1	3:56	Gastronomía y alimentos, restaurantes, comportamientos
12	<i>El rapto</i>	B1	8:09	Entorno rural, historia de Colombia, gastronomía y alimentación
13	<i>Las reglas del subjuntivo</i>	B2	11:47	Aprender lenguas, problemas familiares, personalidad
14	<i>Acá en la Tierra</i>	B1	13:03	Familia, escuela, género, exclusión, estados de ánimo
15	<i>Yo</i>	B2-C1	13:33	Rutina, mundo laboral, reflexión sobre la palabra y el significado
16	<i>Tarde de pesca</i>	B1	6:46	Estado de ánimo, carácter y léxico entorno a la muerte

Ilustración 5. Lista de videos didactizados de la plataforma digital de la editorial Difusión.

Estos cortos, en su conjunto, forman parte de los dieciocho grupos de los “Videos didactizados y sus recursos” de la plataforma digital Difusión. El resto contiene videos con objetivos muy específicos, entre ellos, el desarrollo de la competencia fonética y la entonación, ortografía, gramática, pronunciación, canciones para niños con versión karaoke, entre otros. De todos ellos, se ha seleccionado el grupo de los cortos por ser los más transversales, en comparación con el resto, para desarrollar la competencia audiovisual en el contexto de las definiciones anteriores.

Los niveles, como se observa en la ilustración, van desde el A2 hasta el C1; predominando los del nivel B, con ocho propuestas didácticas de las dieciséis. La duración de cada corto va desde, aproximadamente, tres minutos hasta poco menos de trece minutos, lo que favorece cierto control en la temporalización de la actividad.

Dos de los cortos están en formato de cómic; sin embargo, eso no presupone que sean inadecuados para estudiantes adultos. Por el contrario, parecen estar dirigidos a personas adultas, debido al tipo de mensaje que transmite. Ninguno de estos cómics contiene diálogos entre los personajes. El que se titula *Yo* está narrado mediante una voz en off, mientras que el que se titula *El rapto*, tiene la particularidad de que no contiene textos, ni orales ni escritos, ya que la comunicación que ocurre entre los personajes es a través de lenguaje no verbal.

campus-difusion.avallainmagnet.com

Campus Difusión

CORTOS [A1-C1] ▶ Cortometrajes de ficción con ejercicios imprimibles y ejercicios interactivos

El rapto

Ve este corto colombiano y marca los géneros cinematográficos a los que puede pertenecer.

- aventuras
- drama social
- terror
- romántico
- documental
- histórico
- infantil
- bélico
- thriller
- animación
- musical
- comedia
- ciencia ficción



• • • •

Anterior Continuar

Ilustración 6. Fragmento de la explotación didáctica del cortometraje El rapto, del campus virtual Difusión. Plataforma digital de Editorial Difusión.

Las actividades se desarrollan de manera interactiva a través de la plataforma, no obstante, los ejercicios pueden, también, ser descargados en formato PDF, lo cual permite que los estudiantes los realicen dentro del aula sin la necesidad de estar conectados en el momento de la realización. En este sentido, cada propuesta didáctica contiene una ficha en PDF para los alumnos, según se muestra en las dos siguientes ilustraciones:



Los tíos no preguntan

Ficha del alumno

ANTES DE VER EL CORTO

1. Mira el cartel del corto. ¿Por qué crees que se titula así? ¿Cuál crees que es el argumento del cortometraje? Comentadlo en grupos.



VEMOS EL CORTO

2. Mira el corto y responde las preguntas siguientes. Luego, compara tus respuestas con las de otros compañeros. ¿Habéis interpretado el corto de la misma forma?

- a. ¿Dónde están? ¿Qué les ha pasado?
- b. ¿Qué recursos tienen para realizar el viaje?
- c. ¿Por qué ella se enfada?
- d. ¿Cómo dirías que se siente él? ¿Por qué?
- e. ¿Qué papel o papeles hacen los personajes en el corto?
- f. ¿Cuál es la intención del corto?

3. ¿Crees que la frase que da título al corto es cierta? ¿Con qué personaje te sientes más identificado: con él o con ella?

4. ¿Alguna vez te has perdido? ¿Cómo reaccionaste? ¿Qué hiciste para encontrar el camino?

Ilustración 7. Primera parte de la ficha del alumno para la explotación didáctica del cortometraje Los tíos no preguntan. Plataforma digital de Editorial Difusión.

DESPUÉS DE VER EL CORTO

5. El profesor va a darte la transcripción de la discusión que tienen los protagonistas en el coche. Léela y fíjate en las frases y expresiones subrayadas. ¿Entiendes para qué sirven y cómo se usan? Habla con algunos compañeros.

6. La protagonista se muestra muy enfadada durante toda la conversación. Mira de nuevo el corto y fíjate en su entonación. Marca en la transcripción las frases en que muestra un grado elevado de enfado. ¿Se usa la ironía en algún caso? Si queréis, practicad en parejas o grupos la entonación de algunas de las frases y expresiones.

7. Fíjate ahora en las expresiones marcadas en negrita de algunas de las frases del diálogo. ¿Qué crees que significan? Comentadlo en las mismas parejas o grupos que habéis trabajado juntos en la actividad anterior.

¿Me puedes decir **dónde narices estamos?**

El señor no ha podido preguntar [...]

Tampoco le **he hecho mucho caso...**

Yo **no puedo más** con esta situación

¿Te respondo o directamente **te pego una hostia?**

[...] aquí arde Troya.

8. El corto gira en torno a un tópico sobre los hombres, pero también se menciona uno sobre las mujeres: tardan mucho en arreglarse. Inventad una discusión de pareja provocada por esta situación usando los recursos anteriores. Después, escenificadla prestando atención a la entonación.

campus.difusion.com

© Difusión, Centro de Investigación y Publicaciones de Idiomas, S.L. 2016



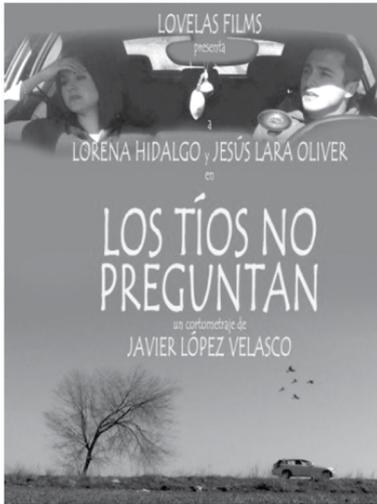
Ilustración 7. Segunda parte de la ficha del alumno de la explotación didáctica del cortometraje Los tíos no preguntan. Plataforma digital de Editorial Difusión.

También, se pone a disposición otra ficha para el profesor, la cual marca las directrices metodológicas y las secuencias de cómo debe ser gestionada la actividad; tal y como se observa en la siguiente ilustración, de la primera unidad, titulada *Los tíos no preguntan*:



Los tíos no preguntan

Ficha del profesor
Nivel B2



Título
Los tíos no preguntan

Género
comedia

Director
Javier López Velasco

Duración
3.29 minutos

Sinopsis
Una pareja va en coche, se pierde y discute.

Nivel para el que se ofrece la explotación: B2
Ámbito temático: relaciones entre personas, tópicos sobre hombres y mujeres
Contenidos léxicos: recursos para expresar enfado y desacuerdo
Contenidos gramaticales: contraste de pasados, presente de subjuntivo, recursos para mostrar desacuerdo

ANTES DE VER EL CORTO
Los alumnos harán hipótesis sobre el argumento a partir del título y del cartel (proporcionados en la ficha del alumno). El objetivo es despertar el interés y facilitar la comprensión del visionado.

VEMOS EL CORTO
Las preguntas propuestas en la actividad 2 tienen como fin ayudar a sus estudiantes en la comprensión del argumento.

Asimismo, se proponen dos actividades en las que los estudiantes tendrán la oportunidad de expresar su opinión y contar alguna experiencia en relación con el tema del corto.

DESPUÉS DE VER EL CORTO
Las actividades de esta fase se centran en el análisis del texto. Le recomendamos que lo haga a partir de la transcripción proporcionada en esta ficha, ya que está adaptada para este propósito. Se trabajarán los recursos para expresar enfado y desacuerdo y para contraargumentar, así como la entonación. El último paso es una propuesta de tarea final para poner en práctica los recursos anteriores.

CLASE INVERTIDA

Entrégueles la ficha del alumno y proceda como se explica en **Antes de ver el corto**.

En casa: pídale que vean el corto y que reflexionen sobre las cuestiones planteadas en las actividades 2, 3, 5, 6 y 7. Recuerde proporcionarles la transcripción de la discusión. Proponga la actividad 4 como una tarea de expresión escrita a partir de una experiencia real o inventada.

En clase: en la clase siguiente, empiece aclarando posibles dudas relacionadas con las actividades 5, 6 y 7. Después, pregunte qué opinan del corto, si les ha gustado, etc. Asegúrese de que han comprendido el argumento. Haga referencia a la actividad 3 y pregúnteles acerca del tópico que da nombre a la cinta y déles la oportunidad de comentarlo. Esto le permitirá enlazar, luego, con la actividad 8.

campus.difusion.com

© Difusión, Centro de Investigación y Publicaciones de Idiomas, S.L. 2016



Ilustración 8. Ficha del profesor de la explotación didáctica del cortometraje *Los tíos no preguntan*. Plataforma digital de Editorial Difusión.

Además de las fichas señaladas, los alumnos y profesores pueden descargar una transcripción del audio, como se muestra en la ilustración 9:



Los tíos no preguntan

Transcripción

Voz del GPS: Ha llegado a su destino.

Ella: Esto me parece increíble, de verdad. ¿Me puedes decir dónde narices estamos?

Él: Pues ya estamos llegando. Estamos, eh, cien metros a la derecha y ya.

Ella: ¿Cien metros? ¡Mira!

Él: Se supone...

Ella: Se supone, se supone. Pero ¿por qué los tíos no asumís que os habéis perdido?

Él: Es que los tíos no preguntamos, y luego somos los tontos. Mira, que no.

Él: Pero ¿por qué tenemos que preguntar? Si estamos entre este punto de Madrid y este otro punto de... de Málaga.

Ella: El señor no ha podido preguntar en uno de los treinta pueblos que hemos cruzado a 120 km/h, ni en una de las ocho gasolineras.

Ella: Ciento veinte a lo mejor exagero, pero muy rápido. A ver, yo lo veía que iba muy seguro. Nadie va tan rápido si no está seguro de adónde va.

Él: Pero si no es necesario. Tenemos el mapa y tenemos el TomTom.

Él: El TomTom es una bendición de Dios para los que no queremos preguntar. Ahora la culpa no es nuestra; es del TomTom.

Ella: El TomTom, ¿el TomTom dices? Pero si era el TomTom el que nos iba llevando por mitad del campo.

Ella (burlándose): En la rotonda tome la segunda salida a la derecha, luego a ochocientos metros, a la izquierda tome la cuarta salida a la derecha...Y allí solo había campo. Hemos cogido hasta huevos en una granja. Mira.

Él: Tampoco le he hecho mucho caso...

Ella: Ah, menos mal. Nos has ahorrado cruzar el río Tajo en coche.

Él: Ves cómo al final...

Ella: Pero ¿qué al final? ¿Si estamos perdidos!

Él: Desubicados, que no es lo mismo.

Él: Es verdad, no es lo mismo.

Ella: No llegamos. No llegamos.

Él: Pero si nos van a esperar. Somos los anfitriones.

Ella: Pues precisamente por eso teníamos que haber llegado puntuales.

Ella: Luego: "Vaya horitas". Y él contesta: "Las mujeres, que tardan mucho en arreglarse". ¡Hala, la culpa siempre, siempre para nosotras! Sonríes, sales pa'lante, pero se la guardas, claro.

Él: ¿Hay un pozo por aquí?

Ella: ¡Un pozo, un pozo!, pero ¿para qué quieres un pozo?

Él: Es que según esto tiene que haber un pozo por aquí.

Ella: ¡Un pozo! Menos mal que no había ninguno. Si no, ahí lo tiro.

Ella: Mira, voy a llamar por teléfono. Yo no puedo más con esta situación.

Ella: Ya no podía más.

Él: ¿A quién vas a llamar? Anda, cuelga, que van a pensar que no sabemos llegar.

Ella: ¡¿Perdona?!

Ella: ¿Te respondo o directamente te pego una hostia?

Él: Ahí estaba yo notando que ella estaba enfadada ya. Sí, lo estaba.

Él: Eh, a ver, que sí... que sé llegar.

Ella: Sí ¿verdad? ¡Arranca! Como en quince minutos no hayamos llegado, aquí arde Troya.

Él: Bueno, quien dice quince minutos dice treinta.

Ella: Diez.

Ella: Mira, si esto a mí me pasa con un tío en la vida real, eh, yo ahora mismo estoy en la cárcel por malos tratos.

Ella: Pero pregúntale, joder, pregúntale.

Él: Pues menos mal que esto era para rodar un cortometraje. De esa me he librado.

Él: ¿Qué tal?

Ella: Y el director, un cachondo, partiéndose de risa. Con la tontería me puso de mala hostia y todo. Menos mal que dijo "corten" y me tranquilicé, que si no... Esto es un cortometraje, pero de verdad.

Ilustración 9. Transcripción del cortometraje Los tíos no preguntan. Plataforma digital de Editorial Difusión.

Dentro de la plataforma el profesor y los estudiantes tienen a su disposición ejercicios autocorregibles que complementan las demás actividades incluidas en las fichas del estudiante.

campus-difusion.avallainmagnet.com

Plataforma digital - Editorial Difusión

Campus Difusión

CORTOS [A1-C1] > Cortometrajes de ficción con ejercicios imprimibles y ejercicios interactivos

Los tíos no preguntan

Los protagonistas del corto se enfadan y discuten. En las discusiones usamos diferentes recursos para mostrar enfado, desacuerdo o contraargumentar. Relaciona las frases extraídas del corto con el recurso utilizado. Puedes consultar la [transcripción](#) para ver las frases en contexto.

Como en quince minutos no hayamos llegado,...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Amenazar.
Se supone, se supone...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	La ironía
Pues precisamente por eso teníamos que haber llegado puntuales.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Corregir.
¿Cien metros?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	El imperativo, habitualmente en frases exclamativas.
Desubicados, que no es lo mismo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Preguntas con qué o cómo para expresar rechazo a lo que nos acaban de decir.
¡Arranca!	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Introducir un argumento contrario.
¿Pero qué al final?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Repetir lo que ha dicho nuestro interlocutor.
Ah, menos mal...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Introducir un argumento contrario mostrando sorpresa.
Pero si era el Tom Tom el que nos iba llevando por la mitad del campo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Retomar, en forma de pregunta o de exclamación, solo una parte del enunciado que nos acaban de decir.

• • • • •

Retroceder Continuar

Ilustración 10. Pantalla de un ejercicio autocorregible de la unidad Los tíos no preguntan. Plataforma digital de Editorial Difusión.

Con estos recursos adicionales, descargables desde la plataforma, el profesor puede, cómo se propone en las fichas, implementar la metodología educativa denominada *Flipped classroom* o aula invertida, ya que los alumnos pueden visionar los cortos antes de llegar al aula y estar en un contexto claro y contar con suficiente información preliminar para la explotación didáctica del cortometraje.

Aunque la plataforma no tiene en las actividades un espacio de reflexión (sincrónico o asincrónico) entre los estudiantes, algunas actividades, como se destaca más adelante, contienen en la secuenciación espacios para la reflexión individual y la socialización de ideas.

3.3 Categorías de análisis

Para el presente análisis, desarrollaron los siguientes instrumentos, primero tres parrillas, una para cada dimensión de la competencia audiovisual que sujeta el estudio, y otra que contiene un resumen de los resultados obtenidos de las parrillas individuales. En cada una se valora de manera particular cada actividad a fin de constatar en qué grado satisfacen los criterios señalados. El índice de cada elemento evaluado se estableció mediante una escala Likert (0-5), acorde con los criterios que se muestran en la siguiente parrilla:

LAS TRES DIMENSIONES DE FERRÉS PARA LA COMPETENCIA AUDIOVISUAL	
Indique en qué grado el recurso didáctico satisface los siguientes criterios:	
0	EN ABSOLUTO
1	NO DESTACA POR ELLO
2	SÍ, PERO DE FORMA INDIRECTA
3	SÍ, EN CIERTO GRADO
4	SÍ, EN GRADO SUFICIENTE
5	SÍ, EN GRADO EXTRAORDINARIO

Ilustración 11. Encabezado de la parrilla para el análisis individual de cada actividad.

3.3.1 Dimensión lenguaje

A esta dimensión se le asignaron cinco categorías, de acuerdo con los fundamentos descritos por Ferrés y Piscitelli. Estas categorías están relacionadas con la capacidad de interpretar el mensaje, la de analizarlo y valorarlo, comprender el flujo de la historia, establecer relaciones entre textos, códigos y medios, y, finalmente, la capacidad crítica del estudiante (véase la ilustración 12).

1	Dimensión de lenguaje	0	1	2	3	4	5
1.1	Promueve en el alumno el desarrollo de la capacidad de interpretar y valorar los códigos de representación y la función que cumplen en un mensaje						
1.2	Favorece el desarrollo de la capacidad de analizar y valorar los mensajes desde la perspectiva del significado y del sentido						
1.3	Ayuda al alumno a comprender el flujo de historias y de información procedente de múltiples medios y soportes						
1.4	Desarrolla la capacidad de establecer relaciones entre textos, códigos y medios, elaborando conocimientos abiertos						
1.5	Permite que el estudiante recurra a la reflexión crítica						

Ilustración 12. Parrilla que evalúa en cada actividad de manera individual la dimensión de lenguaje.

3.3.2 Dimensión tecnología

Esta segunda dimensión contiene también cinco categorías. La primera se relaciona con la capacidad de alumno para comprender el papel que juega la tecnología en la sociedad actual, la segunda, con su habilidad para interactuar de manera significativa con medios que puedan expandir sus capacidades mentales, la tercera, con evaluar si la actividad contribuye a que el alumno aumente su capacidad de manejar las innovaciones tecnológicas; la cuarta, con verificar si se ayuda al alumno a desenvolverse eficazmente en los entornos hipermediales, la quinta, con observar si la actividad es capaz de estimular al estudiante para que se maneje en ambientes virtuales mediante convenciones de navegaciones e interacciones (*véase la ilustración 12*).

2	Dimensión tecnología	0	1	2	3	4	5
2.1	Ayuda al alumno a comprender el papel que desempeñan las tecnologías en la sociedad actual						
2.2	Desarrolla la capacidad del alumno para interactuar de manera significativa con medios que expanden las capacidades mentales de los individuos						
2.3	Contribuye a que el alumno aumente la capacidad de manejar las innovaciones tecnológicas						
2.4	Ayuda al alumno a desarrollar la capacidad de desenvolverse eficazmente en entornos hipermediales						
2.5	Estimula/activa/contribuye a la capacidad de que el estudiante se maneje en ambiente virtual mediante la presencia de convenciones de navegación e interacción						

Ilustración 13. Parrilla que evalúa en cada actividad, de manera individual, la dimensión tecnología.

3.3.3 Categoría de la dimensión ideologías y valores

Esta última dimensión está constituida por siete categorías. La primera se enfoca en constatar si la actividad fomenta la capacidad del estudiante para descubrir la forma en que las representaciones mediáticas influyen en nuestra percepción de la realidad; la segunda observa si el estudiante es incentivado a evaluar la fiabilidad de las fuentes de información, así como la de gestionarla, a fin de detectar las intenciones y los intereses que subyacen en ellas. La busca evaluar el grado en que la explotación didáctica del corto desarrolla la capacidad de los estudiantes para analizar las identidades virtuales individuales y colectivas, por ejemplo, relativas al género, la raza o la clase social, entre otras. La cuarta categoría se enfoca en observar si se incentiva al estudiante a desarrollar

la capacidad de gestionar sus propias emociones en las interacciones con las pantallas, en función de la ideología y de los valores que se transmiten en ellas. La quinta evalúa si se activa el sistema de valores de los estudiantes, y la sexta categoría analiza si la actividad es capaz de despertar sentimientos emotivos, es decir, si tiene influencia emotiva sobre el receptor (*véase la ilustración 13*).

3	Dimensión ideología y valores	0	1	2	3	4	5
3.1	Desarrolla la capacidad de descubrir la manera en que las representaciones mediáticas estructuran nuestra percepción de la realidad, a menudo mediante comunicaciones inadvertidas						
3.2	Favorece la capacidad de evaluar la fiabilidad de las fuentes de información, la de gestionar la información, la de detectar las intenciones o intereses que subyacen en las producciones, la de asumir una actitud crítica a la hora de descargar productos para hacer consultas						
3.3	La capacidad de analizar las identidades virtuales individuales y colectivas (género, raza, etnia, clase social, religión, discapacidad)						
3.4	Desarrolla la capacidad de gestionar las propias emociones en la interacción con las pantallas, en función de la ideología y de los valores que se transmiten en ellas						
3.5	Activa el sistema de valores de los estudiantes						
3.6	Despierta sentimientos emotivos, es decir, tiene influencia emotiva sobre el receptor						

Ilustración 14. Parrilla que evalúa en cada actividad, de manera individual, la dimensión ideología y valores.

3.4 Criterios para el análisis

Para este análisis se han tomado como referencia algunas directrices propuestas por Joseba Ezeiza Ramos, quien señala que el conjunto de criterios y técnicas acuñados y desarrollados [en] las últimas décadas puede presentarse bajo un esquema taxonómico que muestra, en cierto modo, rasgos propios de un marco general estructurado y coherente (2009, p. 20), acorde con la siguiente gráfica:

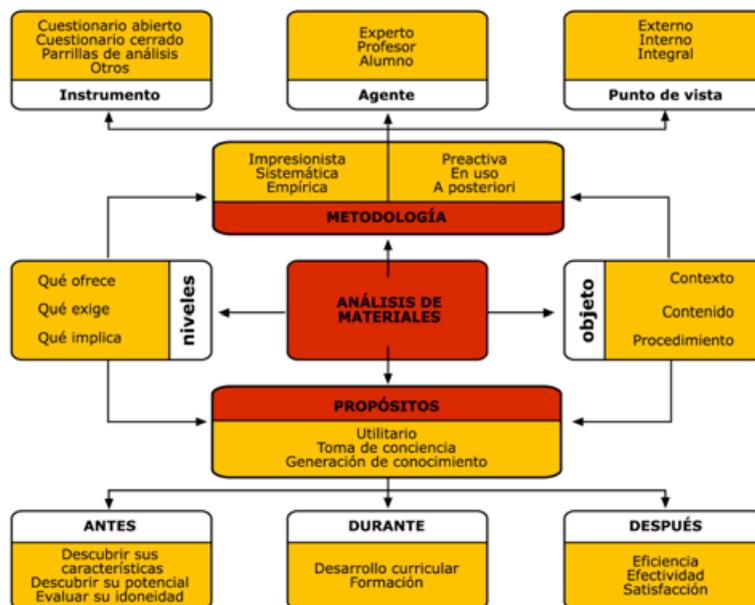


Ilustración 15. Marco general para el análisis y evaluación de materiales (Fuente: Ezeiza 2007)

Por tanto, en lo que respecta a los instrumentos utilizados, se diseñó una parrilla de análisis que contiene tres categorías principales de análisis, los cuales representan las tres dimensiones seleccionadas de la competencia audiovisual; a su vez, compuestas por diecisiete subcategorías valoradas en una escala Likert (0-5) que son aplicadas a las dieciséis propuestas didácticas analizadas.

Por otro lado, acorde con lo que la bibliografía especializada denomina “Modalidad del análisis”, Ezeiza indica que habitualmente se reconocen tres “modalidades”: el “impresionista”, basado en las impresiones o juicios de valor de los analistas; el “sistemático”, que en general se apoya en parrillas estructuradas de criterios y acorde a datos cuantitativos; y el análisis “empírico” que contempla algún tipo de monitorización de la aplicación de los materiales. Por lo cual, se ha optado por la modalidad impresionista, en el sentido de que la evaluación realizada sobre las categorías es producto de un juicio de valor del investigador, tomando como parámetro los rasgos característicos de las tres dimensiones de la competencia audiovisual señaladas por Joan Ferrés i Prats.

Respecto a la temporalidad utilitarista del análisis, se ha optado por un tipo de análisis “preactivo”, denominado también “ANTES”, el cual, según Ezeiza, “(...) está orientado a estudiar las características, el potencial y la validez de un material” (2009, p. 21). En este

caso concreto, se trata de verificar la potencialidad de las propuestas para desarrollar la competencia audiovisual de los alumnos.

Relativo a la orientación del análisis, la bibliografía presenta tres modalidades: la “descriptiva”, la “valorativa” y la “comprensiva” (Ezeiza Ramos, 2009, p. 21); sobre esas directrices se seleccionó la orientación “valorativa” la cual se caracteriza “(...) por enfocar su tarea a dar sistemática cuenta de la presencia o ausencia de determinadas características en los materiales de enseñanza (...)” (Ezeiza Ramos, 2009, p. 21).

Dicho lo anterior, conviene descartar, pues, que este análisis no se enfoca en identificar el constructo metodológico en el cual descansan las propuestas didácticas; tampoco, describir su naturaleza o sus características.

El foco de estudio de este trabajo es el desarrollo de las dimensiones de lenguaje, tecnología, ideología y valores, de la competencia audiovisual de los alumnos. Para lo cual se construyeron varias subcategorías, acorde con los componentes que, según Ferrés y Piscitelli, integran cada una de estas dimensiones (Ferrés i Prats & Piscitelli, 2012, pp. 79-81).

En cuanto a la dimensión de lenguajes, el primer aspecto que se analizó fue si las propuestas didácticas conducían al estudiante a interpretar y valorar los códigos de representación y si los alumnos eran impulsados a detectar el rol que cumplen dichos códigos en el mensaje. Para lo cual se tuvo en cuenta la forma en que las historias fueron representadas; distinguiendo aquellas que carecían de códigos lingüísticos y que, por lo tanto, toda la narrativa estaba representada mediante imágenes y música de fondo, y en las que predominaban los textos sobre las imágenes y viceversa. En segundo lugar, se apreció para fin de valoración, si las actividades compelián a los alumnos a analizar los mensajes y darles significación y sentido a las historias. En tercer lugar, se valoró si las actividades interpelaban a los estudiantes a comprender el flujo de la historia que narraba el cortometraje; en cuarto lugar, se observó si la actividad invitaba al estudiante a establecer relaciones entre textos, códigos y medios, y que, a partir de ellos pudieran elaborar conocimientos abiertos. Dicho de otro modo, conducir al alumno a reconocer los conocimientos (de cualquier índole) que había obtenido con el cortometraje, *v. gr.* culturales o lingüísticos, y, finalmente, se valoró si las actividades permitían o inducían a los alumnos a analizar de manera crítica el mensaje que contenía la historia (Ferrés i Prats & Piscitelli, 2012, p. 79).

En la dimensión de tecnología se valoró si en la explotación didáctica de los cortometrajes se condujo al estudiante a comprender el papel que juegan las tecnologías en la sociedad actual, además, a interactuar de manera significativa con medios audiovisuales y a manejar las innovaciones tecnológicas en el marco de la lengua meta; y también se tomó en cuenta si la actividad estimulaba la capacidad de los estudiantes para manejarse en ambientes virtuales mediante la presencia de convenciones o estándares generales de navegación e interacción (Ferrés i Prats & Piscitelli, 2012, pp. 79-80).

En la esfera de la dimensión ideología y valores se valoró seis aspectos fundamentales. Primero, si mediante las actividades se ayudaba a los alumnos a desarrollar la capacidad de descubrir la manera en que las representaciones mediáticas influyen en nuestra percepción de la realidad; dicho de otro modo, esto consistió en detectar si en alguna de las actividades el estudiante era conducido a detectar de qué manera el corto influyó en nuestra manera de ver las cosas. El segundo aspecto fue si el estudiante fue conducido a evaluar o, al menos, reconocer las fuentes de los cortometrajes, básicamente, los créditos de los productores y las instituciones colaboradoras. Tercero, si durante la explotación didáctica el estudiante identificó identidades colectivas que fueron representadas en el corto: género, raza, etnia, clase social, religión, discapacidad, entre otras (Ferrés i Prats & Piscitelli, 2012, pp. 80-81). Cuarto, si el estudiante fue inducido a gestionar, o al menos a identificar, las emociones producidas por los cortometrajes didactizados. Quinto, si con el visionado del corto los estudiantes fueron estimulados a activar sus sistemas de valores, en tanto que, cada cortometraje comparte una historia capaz de concernir a los estudiantes. Y sexto, se evaluó la actividad, a través del video y dado el argumento de la historia, podía ser capaz de despertar sentimientos y emociones en los alumnos.

5. ANÁLISIS DE LOS DATOS

En los cuatro apartados siguientes se presentan los resultados del análisis, los cuales muestran, en la primera tabla, los resultados generales de cada una de las unidades analizadas. En los tres acápites siguientes, se muestra el resultado de cada una de las dimensiones, detallando el resultado de cada una de las subcategorías de análisis.

5.1 Resultados generales

Los resultados siguientes muestran la puntuación de cada uno de los cortometrajes o unidades, con respecto a cada una de las dimensiones analizadas. Así, en términos generales, como se observa en la tabla 1, la explotación de los dieciséis cortos desarrolla

la competencia audiovisual de los alumnos en un promedio de 2.4 de la escala; es decir, en un nivel intermedio entre “SÍ, PERO DE FORMA INDIRECTA” y “SÍ, EN CIERTO GRADO”. Entrando en detalles en cada uno de los cortos, se puede observar que, de los dieciséis, los dos que más aportaron fueron, en primer lugar, el no. 7 *Emoticidio*, con un resultado de 4.2, lo que lo sitúa ligeramente por encima del grado “SÍ, EN GRADO SUFICIENTE”, y el no. 5 *Instagram*, con un resultado de 3.6, es decir con un rango entre “SÍ, EN CIERTO GRADO” y “SÍ, EN GRADO SUFICIENTE”.

En cambio, los dos que menor resultado obtuvieron fueron, en primer lugar, el no. 13 *Las reglas del subjuntivo* con un resultado de 1.3, lo cual lo ubica en la escala entre “NO DESTACA POR ELLO” y “SÍ, PERO DE FORMA INDIRECTA”; en segundo lugar el no. 16 *Tarde de pesca* con un resultado de 1.8, por lo tanto, se encuentra entre “NO DESTACA POR ELLO” y “SÍ, PERO DE FORMA INDIRECTA”, con mayor proximidad a esta última.

La tabla 1 también pone de manifiesto que, de las dieciséis unidades, catorce de ellas no alcanzan el nivel 3, es decir, no alcanzan el grado “SÍ, EN CIERTO GRADO” y catorce se sitúan dentro del marco “SÍ, PERO DE FORMA INDIRECTA”.

No.	Nombre del cortometraje	Dimensiones			TOTALES/PROMEDIO	
		Lenguaje	Tencología	Idiología y valores	Totales	Promedio
1	Los tíos no preguntan	3.4	1.2	2.0	6.6	2.2
2	Despierta	4.2	1.2	2.2	7.6	2.5
3	Satisfecho	3.2	1.2	2.3	6.7	2.2
4	Superhero	3.8	1.0	2.7	7.5	2.5
5	Instagram	4.0	3.6	3.3	10.9	3.6
6	Trienta	4.4	1.0	2.7	8.1	2.7
7	Emoticidio	4.8	4.6	3.2	12.6	4.2
8	EL cuento de la lechera	4.0	2.0	2.7	8.7	2.9
9	Cloe	3.2	1.0	2.0	6.2	2.1
10	Estrella	3.8	1.2	2.7	7.7	2.6
11	Pincho o tapa	3.6	1.0	1.3	5.9	2.0
12	El rapto	4.8	1.0	3.0	8.8	2.9
13	Las reglas del subjuntivo	1.8	1.0	1.2	4.0	1.3
14	Acá en la Tierra	4.0	1.0	3.0	8.0	2.7
15	Yo	3.2	1.0	2.3	6.5	2.2
16	Tarde de pesca	2.2	1.0	2.3	5.5	1.8
Totales		58.4	24.0	38.8		
Promedio		3.7	1.5	2.4		

Tabla 1. Resultado de la evaluación de cada unidad, de cada dimensión.

5.2 Resultados sobre de la dimensión lenguaje

A continuación, con base a los datos de la tabla 2, se muestran los resultados correspondientes a la dimensión lenguaje, en la cual se detalla, además, el resultado de cada una de las cinco categorías. Antes de entrar en detalle es preciso observar que, de las tres dimensiones analizadas, la dimensión del lenguaje es la de mayor resultado con un índice de 3.7, en comparación con la dimensión tecnología (1.5) y la dimensión ideologías y valores (2.4).

El análisis da cuenta de que, en promedio, el conjunto de las propuestas didácticas, en cierto modo, favorecen el desarrollo de la dimensión del lenguaje de la competencia audiovisual, con un resultado de 3.7, dentro de la escala Likert (0-5).

El inciso o subcategoría 1.1 refleja un resultado de 3.7, un número semejante al de la media. Esto significa que las competencias relacionadas con interpretar y evaluar los códigos de representación, así como el rol que estos desempeñan en los mensajes, son estimulados en las actividades “EN CIERTO GRADO”.

Lo mismo se puede afirmar respecto a los incisos, o subcategorías, 1.2 y 1.3, concernientes a estimular el desarrollo de las capacidades vinculadas con analizar y valorar las producciones audiovisuales desde la perspectiva del significado y del sentido, y las atinentes con comprender el flujo de historias y de información provenientes de múltiples medios y soportes. Ambas subcategorías arrojan resultados de 3.8 y 3.8, respectivamente.

Las subcategorías 1.4 y 1.5, aunque muestran índices ligeramente menores (3.5 y 3.6, respectivamente), también se encuentran dentro del rango que indica que las propuestas favorecen “SÍ, EN CIERTO GRADO” el desarrollo de la capacidad del estudiante para establecer relaciones entre textos, códigos y medios y, además, que pueda recurrir a la reflexión crítica.

Dentro del grupo de las dieciséis propuestas, cabe particularizar, las número 2 *Despierta*, 5 *Instagram*, 6 *Treinta*, 7 *Emotivicio*, 8 *El cuento de la lechera* y 14 *Acá en la tierra*, en la que se observa que estas favorecen en grado “SUFICIENTE” la dimensión del lenguaje y, en el caso de la número 12 *El rapto*, en grado extraordinario (véase también la tabla 1).

Esto indica que de las dieciséis propuestas, seis favorecen en grado suficiente y una en grado extraordinario el desarrollo de la dimensión del lenguaje; mientras que nueve de ellas estimulan solo “EN CIERTO GRADO” esa dimensión y, solo una, la propuesta 16 *Tarde de pesca*, estimula el desarrollo de esa dimensión de manera indirecta.

0 = EN ABSOLUTO
 1 = NO DESTACA POR ELLO
 2 = SÍ, PERO DE FORMA INDIRECTA
 3 = SÍ, EN CIERTO GRADO
 4 = SÍ, EN GRADO SUFICIENTE
 5 = SÍ, EN GRADO EXTRAORDINARIO

1	Dimensión de lenguaje	PROPUESTAS DIDÁCTICAS																Pro-medio	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16		Total
1.1	Promueve en el alumno el desarrollo de la capacidad de interpretar y valorar los códigos de representación y la función que cumplen en un mensaje	4	4	3	4	4	4	5	4	3	4	4	5	2	4	3	2	59	3.7
1.2	Favorece el desarrollo de la capacidad de analizar y valorar los mensajes desde la perspectiva del significado y del sentido	4	4	3	4	4	5	5	4	4	4	4	5	2	4	3	2	61	3.8
1.3	Ayuda al alumno a comprender el flujo de historias y de información procedente de múltiples medios y soportes	4	4	4	4	4	5	4	4	3	3	3	5	2	4	4	2	59	3.7
1.4	Desarrolla la capacidad de establecer relaciones entre textos, códigos y medios, elaborando conocimientos abiertos	3	4	3	3	4	3	5	4	3	4	4	5	2	4	3	2	56	3.5
1.5	Permite que el estudiante recurra a la reflexión crítica	2	5	3	4	4	5	5	4	3	4	3	4	1	4	3	3	57	3.6
Promedio		3.4	4.2	3.2	3.8	4.0	4.4	4.8	4.0	3.2	3.8	3.6	4.8	1.8	4.0	3.2	2.2	58.4	3.7

Tabla 2. Resultado de la categoría 1, sobre la dimensión de lenguaje.

5.3 Resultados sobre la dimensión tecnología

En este punto se presentan los resultados de la dimensión tecnología, analizando en detalle las puntuaciones obtenidas en las cinco subcategorías que la componen.

Los resultados globales indican que, en promedio, no se observa que las actividades impulsen la dimensión tecnología de la competencia audiovisual de los alumnos, obteniendo un resultado promedio de 1.5. Así, analizando cada una de las subcategorías, se observa que, de las dieciséis unidades o cortometrajes didactizados, destacan las unidades 5 *Instagram* y 7 *Emoticidio*, con índices de 3.6 y 4.6, respectivamente. Esto significa que la unidad 5 (*Instagram*) contribuye “SÍ, EN CIERTO GRADO” al desarrollo de la dimensión tecnología de la competencia audiovisual de los alumnos; mientras que la unidad 7 (*Emoticidio*) lo hace “SÍ, EN GRADO SUFICIENTE” a impulsar el desarrollo de dicha dimensión. De ahí que, se evidencia que ambas unidades

ayudan al estudiante a comprender el rol que juegan las tecnologías, a interactuar de manera significativa con medios que expanden sus capacidades mentales, aumentar su capacidad de manejar las nuevas tecnologías, a desarrollar capacidades para desenvolverse en entornos hipermediales y los estimula a saber manejarse en ambientes virtuales.

Sin embargo, la mayoría de las demás unidades obtienen puntuaciones inferiores a 2, lo que significa que doce unidades “NO SE DESTACAN...” con excepción de la unidad 8 *El cuento de la lechera* la cual llega al grado 2 “SÍ, PERO DE FORMA INDIRECTA”.

0 = EN ABSOLUTO
 1 = NO DESTACA POR ELLO
 2 = SÍ, PERO DE FORMA INDIRECTA
 3 = SÍ, EN CIERTO GRADO
 4 = SÍ, EN GRADO SUFICIENTE
 5 = SÍ, EN GRADO EXTRAORDINARIO

2	Dimensión tecnología	PROPUESTAS DIDÁCTICAS																Pro-medio	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16		Total
2.1	Ayuda al alumno a comprender el papel que desempeñan las tecnologías en la sociedad actual	1	1	1	1	4	1	5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	23	1.4
2.2	Desarrolla la capacidad del alumno para interactuar de manera significativa con medios que expanden las capacidades mentales de los individuos	2	2	2	1	3	1	5	3	1	2	1	1	1	1	1	1	28	1.8
2.3	Contribuye a que el alumno aumente la capacidad de manejar las innovaciones tecnológicas	1	1	1	1	3	1	4	2	1	1	1	1	1	1	1	1	22	1.4
2.4	Ayuda al alumno a desarrollar la capacidad de desenvolverse eficazmente en entornos hipermediales	1	1	1	1	4	1	4	2	1	1	1	1	1	1	1	1	23	1.4
2.5	Estimula/activa/contribuye a la capacidad de que el estudiante se maneje en ambiente virtual mediante la presencia de convenciones de navegación e interacción	1	1	1	1	4	1	5	2	1	1	1	1	1	1	1	1	24	1.5
Promedio		1.2	1.2	1.2	1.0	3.6	1.0	4.6	2.0	1.0	1.2	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	24.0	1.5

Tabla 3. Resultado de la categoría 2, sobre la dimensión tecnología.

5.4 Resultados sobre la dimensión ideologías y valores

A continuación se describen los resultados de la última dimensión analizada, la dimensión ideología y valores, la cual, como se indicó anteriormente, contiene seis subcategorías, respecto de las cuales se presentan los resultados arrojados de cada una de ellas. Esta dimensión es la que, según el análisis, muestra menor resultado respecto a las otras dos.

Así, en sentido general, esta dimensión tiene resultado de 2.1 de la escala, lo que significa que, en promedio, las dieciséis unidades didácticas basadas en cortometrajes didáctizados, “SÍ, DE FORMA INDIRECTA”, pueden desarrollar la dimensión ideologías y valores de la competencia audiovisual de los alumnos.

Dicho de una manera más amplia, estas unidades “DE FORMA INDIRECTA” ayudan a los estudiantes a descubrir la manera en que las representaciones mediáticas influyen en nuestra percepción de la realidad; contribuyen a evaluar la fiabilidad de las fuentes de información o a gestionarla, y, finalmente, los ayudan a analizar las identidades virtuales (género, raza, etnia...).

Sin embargo, hay tres subcategorías que llegaron a un índice superior a 2 de la escala y, por tanto, estuvieron muy por encima del promedio de 2.1 de escala. Estas subcategorías que sobresalen son: primero, la atinente con desarrollar la capacidad de gestionar sus emociones durante la interacción con las pantallas en función de las ideologías y los valores que ellas transmiten, con un resultado de 3.0, lo que significa que estos aspectos “EN CIERTO GRADO” fueron afectados favorablemente; segundo, la que respecta a la activación del sistema de valores de los estudiantes, con un resultado de 3.6, por lo tanto, también el nivel de “SÍ, EN CIERTO GRADO” y, tercero, la de despertar sentimientos y emociones en los estudiantes, el cual obtuvo un resultado de 3.8 para casi estar en “SÍ, EN GRADO SUFICIENTE”.

Si se mira la Tabla 4 y se analiza de manera horizontal las subcategorías enunciadas (3.4, 3.5 y 3.6), se puede observar que las unidades las *12 El rapto* y *8 El cuento de la lechera* obtuvieron un resultado dentro del índice de “SÍ, EN GRADO EXTRAORDINARIO”, en las tres subcategorías mencionadas.

Estos tres últimos párrafos significan que, si bien es cierto la dimensión ideología y valores obtuvo un resultado de tan solo 2.0, también es cierto que las tres últimas subcategorías (3.4, 3.5 y 3.5) estuvieron en “SÍ, EN GRADO SUFICIENTE”, por lo tanto, fueron las subcategorías que mayor contribución hicieron en la dimensión ideologías y valores.

0 = EN ABSOLUTO
 1 = NO DESTACA POR ELLO
 2 = SÍ, PERO DE FORMA INDIRECTA
 3 = SÍ, EN CIERTO GRADO
 4 = SÍ, EN GRADO SUFICIENTE
 5 = SÍ, EN GRADO EXTRAORDINARIO

3	Dimensión ideología y valores	PROPUESTAS DIDÁCTICAS																Total	Pro-medio
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16		
3.1	Desarrolla la capacidad de descubrir la manera en que las representaciones mediáticas estructuran nuestra percepción de la realidad, a menudo mediante comunicaciones inadvertidas	1	1	2	1	4	2	3	1	1	1	1	1	1	2	1	1	24	1.5
3.2	Favorece la capacidad de evaluar la fiabilidad de las fuentes de información, la de gestionar la información, la de detectar las intenciones o intereses que subyacen en las producciones, la de asumir una actitud crítica a la hora de descargar productos para hacer consultas	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	17	1.1
3.3	La capacidad de analizar las identidades virtuales individuales y colectivas (género, raza, etnia, clase social, religión, discapacidad)	2	2	2	2	3	1	3	1	1	1	1	1	1	3	1	1	26	1.6
3.4	Desarrolla la capacidad de gestionar las propias emociones en la interacción con las pantallas, en función de la ideología y de los valores que se transmiten en ellas	2	2	2	4	3	4	4	3	3	3	2	5	1	4	3	3	48	3.0
3.5	Activa el sistema de valores de los estudiantes	3	3	3	5	4	4	4	5	3	5	1	5	1	4	4	4	58	3.6
3.6	Despierta sentimientos emotivos, es decir, tiene influencia emotiva sobre el receptor	3	4	4	3	4	4	4	5	3	5	2	5	2	4	4	4	60	3.8
Promedio		2.0	2.2	2.3	2.7	3.3	2.7	3.2	2.7	2.0	2.7	1.3	3.0	1.2	3.0	2.3	2.3	38.8	2.1

Tabla 4. Resultado de la categoría 2, sobre la dimensión ideologías y valores.

6. DISCUSIÓN

Se hace la salvedad, antes de entrar en detalle en este apartado, que los recursos analizados no contienen en sus objetivos desarrollar la competencia audiovisual de los estudiantes, por consiguiente, los resultados obtenidos no juzgan si los materiales ayudan a alcanzar los objetivos trazados. Como se adelantó en el apartado anterior, el resultado obtenido demuestra que los cortometrajes didactizados de la plataforma Difusión, de forma indirecta, desarrollan la competencia mediática de los alumnos.

Un factor importante que está relacionado con ese resultado es la baja aportación que hacen dos de las dimensiones que componen la competencia audiovisual. La primera es la dimensión tecnológica, respecto de la cual se comprobó que las actividades no se destacan por contribuir con esa dimensión, puesto que no se enfocan en que el estudiante

pueda comprender el papel que desempeñan la tecnología, ni lo induce a que aumente su capacidad para manejar contenidos audiovisuales mediados por las TIC. La única subcategoría de esta dimensión que casi sobrepasa el promedio del grupo fue la que concierne con desarrollar la capacidad del alumno para interactuar con medios que expanden sus capacidades mentales, y esto se debió a que se valoró el hecho de que los cortos y las actividades están contenidas en una plataforma digital, pero eso no supuso que los alumnos fueran convocados en las actividades a acceder a otros medios para, a partir de dichos accesos, interactuar y socializar entre ellos.

Esta dimensión, con cierta probabilidad, hubiera tenido un mayor resultado si en las actividades, los alumnos son invitados a utilizar sus propios aparatos *v.gr.* teléfonos inteligentes, para buscar informaciones complementarias a los tópicos presentados en los cortos y con ello desenvolverse en un contexto mediático; a participar en foros o grupos virtuales, en el marco de la misma actividad, creando con ello un mecanismo de expresión en el que se produzcan interacciones significativas y todo eso combinarlo con otras esferas de la competencia audiovisual, como por ejemplo, la reflexión, interpretación, el respeto a la diversidad y la capacidad de negociación durante las interacciones.

El otro motivo que influyó en el bajo resultado fue la baja puntuación obtenida por la dimensión ideología y valores, la cual indica que los recursos analizados favorecen el desarrollo de la competencia audiovisual, pero de manera indirecta. Así, dentro de esta dimensión, el factor que influyó negativamente en el resultado fue la incapacidad de los recursos para impulsar a los alumnos a evaluar la fiabilidad de las fuentes de información, la de gestionar la información y la de detectar las intenciones o intereses que subyacen en los cortos presentados. Esto se debió a que no se observaron en las actividades espacios en los que los estudiantes fuesen convidados a buscar información en internet para comprobar la certeza de los tópicos que fueron observados en los cortos, como por ejemplo, lugares, costumbres, cuestiones culturales... que muy bien pudieron ser expuestas a la corroboración, haciendo que los aprendientes, de manera activa, busquen información en internet que comprueben la certeza de algunos datos. También influyó el hecho de que las actividades no mostraban iniciativas para que los alumnos reflexionaran sobre la capacidad que tenían los cortos para influir en la manera de ver el mundo, y para incentivar la capacidad de detectar identidades virtuales individuales sobre género, raza, discapacidad y otras. Es necesario excluir de esta afirmación el corto *14 Aquí en la tierra* el cual, en la ficha del profesor se observó la indicación de que la actividad 6:

“Propone una comprensión del concepto género fluido y una breve reflexión sobre este y otras minorías que se puedan sentir excluidas. La actividad 7 busca un debate en el aula sobre la adaptación de las lenguas a la realidad actual. Aunque la propuesta del enunciado es sobre el castellano y su división de género binaria, puede ampliarla a cualquier aspecto conflictivo de la/s lengua/s de sus alumnos. Por último, en la 8, se les pide que redacten una crítica del corto valorando la historia, la interpretación y el mensaje”.

Así pues, si bien es cierto que las dimensiones tecnología e ideología y valores obtuvieron un bajo resultado en contribución a la competencia audiovisual, no menos cierto es que la dimensión del lenguaje se destacó dentro de las tres, indicando que sí, en cierto grado, los recursos didácticos contribuyen al desarrollo de la dimensión del lenguaje de la competencia audiovisual de los alumnos. Este resultado estuvo motivado, en primer lugar, por la capacidad de los recursos para desarrollar la capacidad de los alumnos para desarrollar la capacidad de analizar y valorar los mensajes desde la perspectiva del significado; gracias a que en casi todas las actividades se observó que los alumnos eran convocados a interpretar y a darle sentido a los cortometrajes. También se observó que, en cierto grado, los estudiantes eran estimulados a desarrollar la capacidad de interpretar los códigos audiovisuales, a comprender el flujo de la historia y a la reflexión crítica.

7. CONCLUSIONES

La realización de este trabajo aflora algunas cuestiones importantes que son pertinentes señalar a modo de conclusión. Partimos resaltando la importancia que tiene el desarrollo de la competencia audiovisual de los estudiantes de español, debido a la irrupción de mensajes audiovisuales a los que se verán expuestos en esa lengua meta, gracias al desarrollo de las TIC y la Web Social. Esto ha requerido la intervención de quienes lideran los sistemas educativos formales para desarrollar políticas dirigidas a evitar que los individuos, en tanto que consumidores de mensajes audiovisuales, asuman una actitud acrítica, de lo cual, la didáctica del español no puede estar ajena.

Todo ello requiere que, en el campo de la enseñanza del español como lengua extranjera, los profesores y diseñadores de materiales comprendan la necesidad de otorgarle un cierto grado de prioridad a esta competencia que parece ocupar, en la actualidad, un lugar no cercano al mundo ELE, a pesar de que estamos ante nuevos escenarios comunicativos dominados por los mensajes audiovisuales. Así pues, se hace necesario también que los

formadores y diseñadores del mundo ELE adquieran conocimientos que les permitan analizar materiales en los cuales el componente audiovisual esté presente, a fin de evitar llevar a las aulas recursos inidóneos o no aptos para desarrollar la competencia mediática de los alumnos.

Así, uno de los recursos audiovisuales más efectivos para explotarlo en las aulas es el cortometraje, debido a su capacidad de implicar a los alumnos por el ámbito emocional que puede tocar en los estudiantes, lo que puede traducirse en una experiencia memorable que desarrolle diversas competencias, incluyendo la competencia audiovisual. Sin embargo, la explotación didáctica de este recurso, con enfoque en la competencia audiovisual, requiere una serie de estrategias pedagógicas en la que el alumno se vea precisado en desarrollar dimensiones importantes como la del lenguaje, tecnología e ideología y valores. Puesto que el fin ulterior de los cortos didactizados no es el entretenimiento, sino, más bien, el desarrollo de competencias.

En este trabajo se analizaron los cortometrajes didactizados del campus virtual de la Editorial Difusión, en el cual se verificó en qué medida dichos recursos pueden desarrollar la competencia audiovisual de los estudiantes. Este análisis permitió observar que, aun cuando dichos recursos no tienen como objetivo el desarrollo de dicha competencia, de forma indirecta pueden apoyar el desarrollo de la misma. Esto significa que un giro poco brusco en el diseño de las actividades puede proporcionar resultados que en cierto modo la desarrollen. Esos resultados arrojan la necesidad de que en las actividades los estudiantes sean invitados a ser receptores críticos de los mensajes audiovisuales recibidos, a valorar la forma en que los mensajes audiovisuales influyen en nuestras percepciones y a evitar permanecer en un estado de vulnerabilidad receptiva por motivo de la manipulación comercial e ideológica que subyacen en estos mensajes.

Así pues, al haber identificado dimensiones en las que dichas actividades no se destacan por desarrollarlas, se requiere un mayor enfoque más preciso con respecto a ellas, estas son la dimensión tecnológica y la dimensión ideología y valores.

Por otro lado, cabe señalar que el diseño de instrumentos de análisis de materiales que evalúen los recursos audiovisuales es tan relevante como la capacidad de desarrollar dichos recursos, ya que estos instrumentos permitirán identificar debilidades y realizar los reparos metodológicos necesarios.

BIBLIOGRAFÍA

- Almeida Calderón, J. E., & Fuentes Bayona, A. Y. (2011). El uso de materiales audiovisuales en la clase de Español como Lengua Extranjera: Implementación de una propuesta didáctica. *Docencia Universitaria*, 12, 81-132.
- Amenós Pons, J. (1999). Largometrajes en el aula de ELE. Algunos criterios para su explotación. *Actas del X congreso internacional ASELE. Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*, (págs. 770-783). Cádiz.
- Arboleda González, D. (2017). Ficha de análisis especializada para manuales de aprendizaje de español como segunda lengua. *Tonos digital: Revista de estudios filológicos*(33).
- Blanco Canales, A. (2010). Criterios para el análisis, la valoración y la Elaboración de materiales didácticos de español como Lengua extranjera/segunda lengua para niños y jóvenes. *Revista española de lingüística aplicada*, 23, 71-92.
- Buckingham, D. (2009). The future of media literacy in the digital age: some challenges for policy and practice. *Medienimpulse*, 47(2).
- Cáceres, M. A., & Figueras-Maz, M. (Diciembre de 2019). La educación mediática y el uso de los recursos tecnológicos en el aula en el contexto iberoamericano. *Contratexto*, 19-39.
- Center For Media Literacy. (s.f.). *CML*. Recuperado el 30 de Abril de 2022, de <https://www.medialit.org/media-literacy-definition-and-more>
- Centro Virtual Cervantes. (s.f.). *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado el 31 de Marzo de 2023, de Centro Virtual Cervantes: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/motivacion.htm
- Consejo de Europa. (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. (Volumen Complementario)*. Recuperado el 06 de 2022, de Cervantes.es: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf
- Contreras, N. (09 de Enero de 2023). *Blog: Difusión*. Recuperado el 31 de Marzo de 2023, de Difusión: <https://difusion.com/trabajar-bien-la-competencia-audiovisual-en-el-aula-de-ele-secuenciar-bien-para-aprender-mejor/>

- Comisión de la Comunidad Europea. (29 de Agosto de 2009). *EUR-Lex.europa.eu*. Recuperado el 25 de Mayo de 2022, de EUR-Lex.europa.eu: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2009:227:0009:0012:ES:PDF>
- Díaz Guarvós, M. I. (2016). La alfabetización mediática y la enseñanza del español como lengua extranjera. *XXVI Congreso Internacional ASELE*, (págs. 281-290).
- Ezeiza Ramos, J. (2009). Analizar y comprender los materiales de enseñanza en perspectiva profesional: algunas claves para la formación del profesorado. *Marcoele*(9), 1-24.
- Falgás, M. (17 de Mayo de 2016). *Emporda*. Recuperado el 20 de Febrero de 2023, de Opinio: <https://www.emporda.info/opinio/2016/05/17/competencia-comunicativa-lingueistica-i-audiovisual-50970238.html>
- Ferrés i Prats, J., & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar. Revista Científica de Educomunicación*, *XIX*(38), 75-82.
- Fastrez, P. (2012). Les compétences en littératie médiatique : une proposition de définition. *Québec français*(166), 42-43.
- Ferrés i Prats, J., Masanet Jordá, M.-J., & Marta-Lazo, C. (Diciembre de 2013). Neurociencia y educación mediática: carencias en el caso Español. *Historia y Comunicación Social*, *18*, 129-144.
- Ferrés i Prats, J. (2014). *Las Pantallas y El Cerebro Emocional*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Ferrés i Prats, J. (julio-diciembre de 2020). Grandes carencias de la educación mediática. *Temas de comunicación*(41), 8-18.
- González Gutiérrez, I., Hermida García, M., & Vera Burbano, C. (julio-diciembre de 2015). El fomento del pensamiento crítico en la enseñanza universitaria de ELE en China. *inoELE*(13), 15-36.
- González Gutiérrez, I., Hermida García, M., & Vera Burbano, C. (2018). Análisis de cortometrajes para el desarrollo del pensamiento crítico: un caso práctico en el aula universitaria ELE en China. *inoELE*(18), 14-34.
- Gómez, Á. H., Tirado Morueta, R., & García Ruiz, R. (2012). La competencia mediática en personas en personas mayores. Propuesta de un instrumento de evaluación. *Icono 14*, *10*(3), 134-158.

- López Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *Revista de educación*(4), 167-179.
- López Rael, J. d. (1 de Julio de 2017). *Formación en un clic*. Recuperado el 31 de Marzo de 2023, de Qué es la competencia audiovisual y cómo trabajarla en clase I: https://clic.es/formacion/la-competencia-audiovisual-trabajarla-clase-i/#_ftn1
- Lozano, G., & Ruiz Capillo, P. (2009). Criterios para el diseño y la evaluación de materiales comunicativos. *Marcoele*(9), 127-155.
- Martínez de Toda, J. (Julio-diciembre de 2020). La dimensión crítica en la educación para los medios. *Temas de comunicación. Revista del Centro de Investigación de la Comunicación*(41), 290-320.
- Martín Leralta, S. (2012). *Todo oídos. Clase de comprensión auditiva. Guía didáctica*. Barcelona, España: Difusión, Centro de Investigación y Publicaciones de Idiomas, S.L.
- Martín Leralta, S. (Febrero de 2009). Competencia mediática y uso de la prensa en el aula de lengua extranjera. *reELE*(15), 9-18.
- Marquès Graells, P. (17 de 08 de 2005). *Selección de materiales didácticos y diseño de intervenciones educativas*. Recuperado el 31 de Marzo de 2023, de Peremarques.net: <http://www.peremarques.net/orienta.htm>
- Marquès Graells, P. (2001). *Ficha de catalogación y evaluación multimedia*. Recuperado el Marzo de 2023, de Marques.net: <http://www.peremarques.net/evadim.htm>
- Ontoria Peña, M. (2007). El uso de cortometrajes en la enseñanza de ELE. *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*(9).
- Parlamento Europeo, Comisión de Cultura y Educación. (24 de Noviembre de 2008). *Informe sobre la alfabetización de los medios de comunicación en un mundo digital [Report about media literacy in a digital world]*. Recuperado el 30 de Septiembre de 2022, de https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-6-2008-0461_ES.html.
- Pérez, A., & Delgado, Á. (2012). De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores. *Comunicar. Revista Científica de Educomunicación*, XX(39), 25-34.
- Pierre, F. (2010). Quelles compétences le concept de littératie médiatique englobe-t-il? Une proposition de définition matricielle. *Recherches en communication*, 33, 35-52.

- Real Academia de la Lengua (RAE). (2022). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 31 de Marzo de 2023, de <https://dle.rae.es/cortometraje?m=form>
- Rogero Anaya, A., Peña García, M. J., & Benavente Barreda, J. M. (1994). Criterios e indicadores de calidad para materiales impresos. *RED : revista de educación y formación profesional a distancia*(10), 10-27.
- Ruban, A., & Riabchuk, Y. (2018). Desarrollo de la comprensión audiovisual en el marco de la competencia auditiva en la didáctica española y ucraniana. *Boletín de KNLU. Serie pedagogía y psicología*(29), 142-161.
- Samanta, A., & Atienza, E. (2018). El desarrollo del pensamiento crítico en ELE y su evaluación. *E-Aesla*(4), 122-132.
- UNESCO. (1982). *Declaración promulgada por representantes de diecinueve naciones en el Simposio Internacional de la UNESCO sobre la Enseñanza de los Medios*. Recuperado el 15 de Mayo de 2022, de Media & Information Literacy Clearinghouse:
<http://www.meduconf.com/uploader/pdf/Grunwald%20Declaration.pdf>
- UNESCO. (2020). *Declaración de Seúl sobre Alfabetización mediática e informacional para todos y por todos: Una defensa con las desinfectodemias*. Recuperado el 15 de Mayo de 2022, de UNESCO:
https://en.unesco.org/sites/default/files/seoul_declaration_mil_disinfectodemic_es.pdf
- Zaki, A.-L. (Janvier de 2018). Les Avantages de l'Utilisation des Supports Audiovisuels en Classe de FLE. *Revue des études humaines et sociales -B/ Lettres et Langues*(19), 37- 48.

ANEXOS

Anexo 1: Los tíos no preguntan. Ficha del profesor

Los tíos no preguntan

Ficha del profesor
Nivel B2



Título
Los tíos no preguntan
Género
comedia
Director
Javier López Velasco
Duración
3.29 minutos

Sinopsis
Una pareja va en coche, se pierde y discute.

Nivel para el que se ofrece la explotación: B2

Ámbito temático: relaciones entre personas, tópicos sobre hombres y mujeres

Contenidos léxicos: recursos para expresar enfado y desacuerdo

Contenidos gramaticales: contraste de pasados, presente de subjuntivo, recursos para mostrar desacuerdo

ANTES DE VER EL CORTO

Los alumnos harán hipótesis sobre el argumento a partir del título y del cartel (proporcionados en la ficha del alumno). El objetivo es despertar el interés y facilitar la comprensión del visionado.

VEMOS EL CORTO

Las preguntas propuestas en la actividad 2 tienen como fin ayudar a sus estudiantes en la comprensión del argumento.

Asimismo, se proponen dos actividades en las que los estudiantes tendrán la oportunidad de expresar su opinión y contar alguna experiencia en relación con el tema del corto.

DESPUÉS DE VER EL CORTO

Las actividades de esta fase se centran en el análisis del texto. Le recomendamos que lo haga a partir de la transcripción proporcionada en esta ficha, ya que está adaptada para este propósito. Se trabajarán los recursos para expresar enfado y desacuerdo y para contraargumentar, así como la entonación. El último paso es una propuesta de tarea final para poner en práctica los recursos anteriores.

CLASE INVERTIDA

Entrégueles la ficha del alumno y proceda como se explica en **Antes de ver el corto**.

En casa: pídale que vean el corto y que reflexionen sobre las cuestiones planteadas en las actividades 2, 3, 5, 6 y 7. Recuerde proporcionarles la transcripción de la discusión. Proponga la actividad 4 como una tarea de expresión escrita a partir de una experiencia real o inventada.

En clase: en la clase siguiente, empiece aclarando posibles dudas relacionadas con las actividades 5, 6 y 7. Después, pregunte qué opinan del corto, si les ha gustado, etc. Asegúrese de que han comprendido el argumento. Haga referencia a la actividad 3 y pregúnteles acerca del tópico que da nombre a la cinta y déles la oportunidad de comentarlo. Esto le permitirá enlazar, luego, con la actividad 8.

campus.difusion.com

© Difusión, Centro de Investigación y Publicaciones de Idiomas, S.L. 2016



Anexo 2: Despierta. Ficha del profesor

Despierta

Ficha del profesor
Nivel B1



Título
Despierta
Género
cortometraje de ficción
Director
Christian Avilés
Duración
3.28 minutos

Sinopsis
Una persona se reencarna y va tomando diferentes identidades.

Nivel para el que se ofrece la explotación
B1

Ámbito temático
Identidad personal

Contenidos léxicos y funcionales
Dar información personal (edad, profesión, relaciones de parentesco), dar opinión y argumentar

Contenidos gramaticales
Presente de indicativo, futuro simple

ANTES DE VER EL CORTO

El objetivo de esta fase es despertar el interés por el video y preparar la comprensión. Sus estudiantes trabajarán a partir de un listado de adjetivos para describir la vida y visualizarán un fragmento del cortometraje (1:06 - 2:41) que les permitirá aplicar el léxico aprendido.

VEMOS EL CORTO

En esta fase se realizará el visionado completo. Recuerde que puede reproducir el cortometraje con o sin subtítulos.

Las actividades propuestas tienen dos objetivos diferenciados. Por un lado, la comprensión del contenido lingüístico (lo dicho por los protagonistas y la voz en off) y, por otro, la comprensión global del cortometraje (el argumento, la estructura y la relación de estos con el título). Si sus alumnos lo necesitan, pase una segunda vez el video y proporcioneles la transcripción.

DESPUÉS DE VER EL CORTO

En esta fase final, el alumno deberá inventar una identidad para sí mismo y escribir un texto tomando como modelo las que aparecen en el corto. Para llevar a cabo la actividad, le proponemos la siguiente dinámica: reparta a cada alumno un trozo de papel e indíqueles que escriban allí su texto. Cuando todos lo hayan hecho, recoja los papeles y repártalos de nuevo de modo que a ninguno le toque el texto que ha escrito. Cada estudiante leerá en voz alta el texto que le ha tocado y entre todos decidirán a quién puede pertenecer.

CLASE INVERTIDA

Avánceles que en la siguiente sesión van a trabajar a partir de un cortometraje que verán en casa. Entréguales la ficha del alumno e indíqueles las actividades que deberán preparar.

En casa: pídale que busquen el significado de las palabras de la actividad 1. Indíqueles que para la actividad 3 de previsionado deberán ver del minuto 1:06 al 2:41. Pídale que, después, realicen las actividades de **Vemos el corto** y que tomen nota de sus respuestas. Para la actividad 9, indíqueles que escriban el texto en un papel aparte.

En clase: empiece preguntando si les ha gustado el corto y haga que comenten las preguntas de las

actividades 7 y 8. Después, pídale que comparen las tablas de las actividades 3 y 5 y que comenten qué adjetivo usarían para describir la vida de esas tres personas, usando los proporcionados en la actividad 1. Anímelos a comentar también cómo describirían su propia vida. Luego, recoja los textos que habrán escrito para la actividad 9 y proceda como se explica en **Después de ver el corto**.

campus.difusion.com

© Difusión, Centro de Investigación y Publicaciones de Idiomas, S.L. 2016 

Anexo 3: Satisfecho. Ficha del profesor



Satisfecho

Ficha del profesor
Nivel A2



Título
Satisfecho

Género
social

Director
Víctor Álvarez

Duración
2.58 minutos

Sinopsis

Juan y un amigo intentan ligar con unas chicas en una bar.

Nivel para el que se ofrece la explotación

A2

Ámbito temático

Conversaciones con desconocidos, comunicación no verbal

Contenidos léxicos y funcionales

Adjetivos de carácter, saludos y despedidas, información personal

Contenidos gramaticales

Presente de indicativo, pronombres interrogativos, **por** y **para**, conectores

ANTES VER EL CORTO

El objetivo de la actividad propuesta es presentar vocabulario que facilitará la posterior comprensión del corto.

VEMOS EL CORTO

En la actividad 2 deberá reproducir el vídeo hasta el minuto 1:40 y reanudarlo en la actividad 4 para el visionado completo. En la página siguiente encontrará la transcripción que usarán sus estudiantes en las actividades 5, 6 y 7.

Solución actividad 5

- y luego nos **invitaron** a una fiesta
- Juan, ¿me **oyes**?
- con mi **colega**
- **por** vosotras
- Por **casualidad**, ¿no tendréis tabaco?
- ¡**Menos mal!** porque estoy **dejando** de fumar y tengo un **mono** terrible.

- no sé si **darte**
- pero **poco a poco**
- ¿Te **molesta** el humo?
- **parecer** borde
- No me interesas **para nada**.
- Sí, nos **vimos** el otro día.
- Es **para** ver si me puedes responder

DESPUÉS DE VER EL CORTO

Se proponen algunas actividades de interacción oral en las que sus alumnos comentarán algunas situaciones de contacto social y cómo se desenvuelven en ellas.

Por último se ofrece una propuesta de actividad en la que los estudiantes escenificarán una conversación teniendo en cuenta aspectos socioculturales como la gestualidad, el tono, etc.

CLASE INVERTIDA

Infórmeles de que van a trabajar con un corto en esta sesión y en la siguiente y que, para ello, deberán realizar algunas tareas en casa.

En clase: lleve a cabo las actividades 1, 2 y 3, siguiendo las indicaciones más arriba. Después, puede realizar la actividad 4 completa o parcialmente, dejando para casa el visionado del fragmento final del corto.

En casa: pídale que realicen las actividades 5, 6, 7 y 8. Recuerde proporcionarles la transcripción.

En clase: en la siguiente sesión retome la actividad 8 y haga que comparen en grupos la tabla que han completado. Continúe con la realización de las actividades 9 y 10 como se indica en el apartado anterior.

campus.difusion.com

© Difusión, Centro de Investigación y Publicaciones de Idiomas, S.L. 2016



Anexo 4: Superhero. Ficha del profesor

Superhero

Ficha del profesor
Nivel B1-B2



Título
Superhero

Género
humor

Director
Elvira García Sanz /
Alexandra Piñeiro

Duración
2.50 minutos

Sinopsis

Una pareja está disfrutando de una cita romántica cuando algo inesperado rompe la magia...

Nivel para el que se ofrece la explotación
B1-B2

Ámbito temático

Citas románticas, sentimientos y emociones

Contenidos léxicos y funcionales

Expresar emociones y sentimientos, expresiones idiomáticas

Contenidos gramaticales

Presente de subjuntivo, estructuras comparativas

ANTES VER EL CORTO

Esta actividad le servirá para introducir el tema del cortometraje y para avanzar vocabulario que resultará útil a los alumnos durante la realización de las actividades de la ficha. Puede proponer una actividad conjunta y dibujar usted el mapa conceptual en la pizarra con las aportaciones de sus alumnos o bien dibujar el mapa después de que ellos lo hayan pensado individualmente o en parejas. Aproveche para comentar el significado de las diferentes acepciones de la palabra **cita** y las combinaciones más usuales en cada caso: **pedir / tener cita** (con el médico), **tener una cita**, **cita literaria**, etc.

También puede ser un buen momento para comentar diferencias culturales relacionadas con las citas románticas (quién paga, si es más común ir a cenar o salir a tomar algo, etc.).

VEMOS EL CORTO

El visionado del corto se hará en dos fases. En la primera (hasta el minuto 0:55), los alumnos describirán cómo creen que va la cita a partir de la actitud de los protagonistas. Después, a partir de una imagen de la chica, formularán hipótesis de lo que ha podido pasar para que se haya roto la magia de la cita. Luego, terminarán de ver el vídeo.

DESPUÉS DE VER EL CORTO

En la ficha del alumno encontrará propuestas para revisar las estructuras para expresar sentimientos y emociones. Finalmente, se propone una actividad de producción escrita.

El corto se basa en una escena de la película *El lado oscuro del corazón*. Si desea trabajarla en clase, puede encontrarla en el siguiente enlace:

<https://www.youtube.com/watch?v=Wk3BhcMuBDI>

CLASE INVERTIDA

En casa: anime a los estudiantes a ver el corto y a realizar las actividades de la ficha del alumno.

En clase: empiece animándoles a comentar si les ha gustado el corto, si les sorprendió el cambio de actitud de la protagonista, qué pensaban que había ocurrido, qué opinan de su reacción y de sus razones para echar la cita a perder. De esta manera,

pondrán en común las respuestas a las preguntas 1-5 de la ficha del alumno, que habrán preparado en casa.

Después, invítelos a que comenten con los compañeros los puntos principales de lo que han escrito en la actividad 6. Por último, propóngales que, de manera cooperativa, escriban la versión masculina del desplante.

campus.difusion.com

© Difusión, Centro de Investigación y Publicaciones de Idiomas, S.L. 2016



Anexo 5: An Instagram Story. Ficha del profesor



An Instagram story

Ficha del profesor
Nivel B1-B2



Título
An Instagram story
Género
Romántica, drama
Director
Roberto Pérez
Toledo
Duración
2.54 minutos

Sinopsis
Una chica se presenta y habla sobre sus intereses y su situación amorosa: está enamorada de dos chicos. El corto es una sucesión de fotos de Instagram con la voz en *off* de la protagonista narrando la historia.

Nivel para el que se ofrece la explotación
B1-B2

Ámbito temático
Relaciones de pareja, redes sociales

Contenidos léxicos y funcionales
Aficiones, sentimientos, carácter, intereses

Contenidos gramaticales
Verbos como **gustar**; **ser** y **estar**; presente de subjuntivo; preposiciones; pronombres

ANTES DE VER EL CORTO

Pregunte a los alumnos si conocen Instagram, si son usuarios, etc. y anímelos a comentarlo en grupos o en clase abierta. A continuación, dígales que van a ver un corto relacionado con esta red social. Entrégueles la ficha del alumno y pídale que realicen la actividad 1 para preparar el visionado.

VEMOS EL CORTO

Para facilitar la comprensión del cortometraje, le proponemos un visionado en tres fases. En la primera (hasta el minuto 1:14), los estudiantes verán el vídeo para comprobar las hipótesis realizadas durante la actividad 1 y para tomar nota de nueva información (actividad 2). Durante la segunda fase (hasta el minuto 2:23), los estudiantes deberán comprender la información clave sobre la personalidad y los gustos de dos de los protagonistas de la historia (actividad 3) y, a continuación (actividad 4), tendrán la oportunidad de discutir la situación en la que se encuentra la protagonista del corto, Malena, y cómo creen que se resolverá el conflicto. En la última fase se completará el visionado del corto para conocer el desenlace de la historia y comentarlo (actividad 5). Para corregir estas actividades, puede consultar la transcripción.

DESPUÉS DE VER EL CORTO

En este apartado se invita a los estudiantes a reflexionar sobre algunas expresiones usadas en el corto y a dar su opinión sobre la exposición de la vida privada en las redes. Puede guiar la charla o debate haciendo preguntas sobre la preservación de la intimidad o la creciente necesidad de exhibirse ante los demás, por ejemplo: **¿Qué os parecen las fotos que publica Malena? ¿Las publicaríais vosotros en una red social como Instagram? o ¿Creéis que la gente se exhibe demasiado en las redes sociales?** Para ilustrarlo, puede hacer referencia a algunas de las fotografías más íntimas que pueden verse en el corto, como la de Malena llorando o Jorge durmiendo. Por último, anime a los estudiantes a contar una historia mediante fotografías o a presentarse, como hace Malena al principio del corto. Podrán ver los montajes en una sesión posterior.

CLASE INVERTIDA

Avance a los alumnos que en la siguiente sesión van a trabajar a partir de un cortometraje que verán en casa. Entrégueles la ficha del alumno e indíqueles las actividades que deberán preparar.

En clase: proponga que realicen la actividad 1 para preparar el visionado. Si lo prefiere, pídale que la realicen en casa, junto con las demás.

En casa: pídale que realicen las actividades 2 a 6.

En clase: empiece preguntando en clase abierta si les ha gustado el corto, si les ha parecido original, etc. Deje que lo comenten unos minutos y, luego, en grupos, haga que pongan en común las respuestas a

las actividades 3, 4 y 5. Recoja sus opiniones en plenaria. Si quedan dudas sobre la actividad 3, aproveche para resolverlas. Este puede ser un buen momento para trabajar con la transcripción. A continuación, aclare las dudas que hayan podido surgir en la actividad 6. Luego, forme parejas o grupos e invítelos a comentar las frases propuestas en la actividad 7. Por último, dé paso a la charla propuesta en la actividad 8.

campus.difusion.com

© Difusión, Centro de Investigación y Publicaciones de Idiomas, S.L. 2016



Anexo 6: Treinta. Ficha del profesor

Treinta

Ficha del profesor
Nivel B1



Título
Treinta
Género
Ciencia ficción, intriga
Director
Juanmi Díez, Elisa Lucía
Duración
5.37 minutos

Sinopsis
Saúl trabaja para el Gobierno. Su labor es conceder un deseo a todo aquel que cumpla 30 años. Pero solicitar un deseo conlleva consecuencias: todo lo que una persona ha deseado tiene que provenir de algún lugar.

Nivel para el que se ofrece la explotación

B1

Ámbito temático

Sociedad

Contenidos léxicos y funcionales

Estados de ánimo, actitudes, trámites burocráticos, expresar deseos y consecuencias, expresar hipótesis

Contenidos gramaticales

Presente de subjuntivo, futuro simple, oraciones condicionales

ANTES DE VER EL CORTO

Pregunte en clase abierta si en su cultura es importante cumplir 30 años y, en el caso de que sí, por qué. Pregúnteles si hay otros cumpleaños que se celebren de manera especial. Luego, anuncie el título del corto, *Treinta*.

VEMOS EL CORTO

Para facilitar la comprensión del cortometraje, le proponemos un visionado en cuatro fases: hasta el minuto 0:44 (actividades 2 y 3), hasta el minuto 4:03 (actividad 4), hasta el minuto 4:24 (actividades 5 y 6) y hasta el final (actividad 7). Para el desarrollo de la actividad 3, sería recomendable que recordara a los estudiantes la estructura **querer** + infinitivo / subjuntivo para expresar deseo. En la actividad 4.3, haga lo mismo con los recursos para describir una escena. Asimismo, en la actividad 6, les resultará de utilidad conocer las expresiones **quedarse / dejar sin**. Para corregir estas actividades, puede consultar la transcripción.

DESPUÉS DE VER EL CORTO

En este apartado se invita a los estudiantes a reflexionar sobre la intención del cortometraje. En las actividades 8 y 9 insista en la diferencia entre la historia que cuenta el cortometraje y el tema o intención del mismo. Usted puede guiar esta reflexión haciendo preguntas como: **¿Creéis que al protagonista le importa que alguien pierda algo en beneficio de otra persona? ¿Y a las personas que piden los deseos? o ¿Qué creéis que está pensando Saúl en la escena final?** Por último, le proponemos que recupere los deseos que los estudiantes habrán escrito en la actividad 3 para que, en grupos, comenten qué consecuencias tendría que estos se cumplieran de acuerdo con las leyes del proyecto Midas. Si le parece conveniente, pregunte si cambiarían de opinión al saber que otra persona pierde lo que ellos ganan. Haga una puesta en común para recoger los efectos que podrían causar sus deseos y elegir el que ha tenido las peores consecuencias. Puede proponerlo como un juego: cada estudiante lee las consecuencias que ha pensado y los demás tratan de adivinar de qué deseo se trata. Por último, si lo considera oportuno, haga referencia al mito del rey Midas y comenten en clase qué relación puede haber entre este y el corto.

CLASE INVERTIDA

Avance a los alumnos que en la siguiente sesión van a trabajar a partir de un cortometraje que verán en casa. Entrégueles la ficha del alumno e indíqueles las actividades que deberán preparar.

En clase: lleve a cabo la actividad 1 para introducir el tema del cortometraje. Haga referencia a la tradición de pedir un deseo al soplar las velas de la tarta.
En casa: pídale que realicen las actividades restantes, excepto la 10. Si lo desea, indíqueles que busquen información en internet sobre el mito del rey Midas.
En clase: empiece preguntando: **¿Qué es el proyecto Midas?** Anímelos a responder en clase abierta.

A continuación, organice a los estudiantes en grupos para que pongan en común las respuestas a las actividades que han realizado en casa. Tenga en cuenta las estructuras y recursos mencionados en el apartado **Vemos el corto** y proporcione aquellos que considere convenientes antes de comenzar la puesta en común de las respuestas.

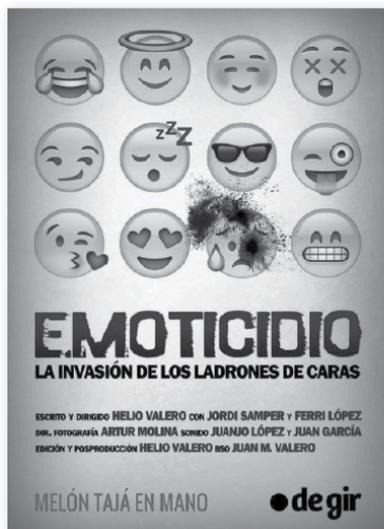
campus.difusion.com

© Difusión, Centro de Investigación y Publicaciones de Idiomas, S.L. 2016 

Anexo 7: Emoticidio. Ficha del profesor

Emoticidio

Ficha del profesor
Nivel A2+



Título
Emoticidio
Género
Humor
Director
Helio Valero
Duración
3.45 minutos

Sinopsis
Una comedia absurdo-oscuro en la que un hombre se atreverá a hacer frente a la dictadura de los emoticonos.

Nivel para el que se ofrece la explotación

A2+

Ámbito temático

La comunicación y el lenguaje

Contenidos léxicos y funcionales

Describir sentimientos y hablar de estados de ánimo, expresar opinión, corrección ortográfica

Contenidos gramaticales

Presente de indicativo, usos de **ser** y **estar**, el verbo **sentirse**, **para / porque**, **creo / me parece que** + indicativo, el gerundio

ANTES DE VER EL CORTO

En este apartado se proponen dos actividades para introducir el tema de los emoticonos.

La actividad 1 le servirá para presentar o revisar el léxico relacionado con los estados de ánimo. Proporcione a los estudiantes el vocabulario (**flamenca**, **pulpo**, **mono**, etc.) y el andamiaje necesarios para llevar a cabo la actividad:

Yo uso el emoticono de la flamenca si / cuando alguien me cuenta una buena noticia.

En la actividad 2, invítelos a hacer hipótesis sobre el significado del mensaje mostrado y acepte todas aquellas respuestas que sugieran **Llego tarde porque voy andando**.

Puede aprovechar para proponer una actividad interactiva: animelos a "escribir" en el móvil una frase usando emoticonos. El compañero tiene que adivinar qué quiere decir. Pídale que representen con emoticonos su rutina diaria, lo que hicieron ayer o los planes para el día siguiente. Elija la opción que más le convenga en función de los contenidos gramaticales que desee practicar (presente de indicativo, pretérito indefinido, **ir a** + infinitivo, etc.).

VEMOS EL CORTO

En la actividad 3 deberá reproducir el primer minuto del vídeo. Reanude el visionado hasta el final y, después, indique a los alumnos que realicen las actividades 4, 5 y 6.

DESPUÉS DE VER EL CORTO

Para realizar la actividad 7, invítelos a corregir, individualmente o por parejas, los mensajes que se muestran en la actividad 6.

Solución actividad 7 (de izquierda a derecha)

1. Iba a ir pero así no puedo.
2. Le dije de quedar a la 1 h.
3. Te echo de menos...
4. ¡A ver si te veo!

Por último, invite a los estudiantes a elaborar una lista de las ventajas y los inconvenientes de usar emoticonos y a discutir sobre ello en grupos reducidos (actividad 8).

CLASE INVERTIDA

Avance a los alumnos que en la siguiente sesión van a trabajar a partir de un cortometraje que verán en casa. Entrégueles la ficha del alumno e indíqueles las actividades que deberán preparar.

En clase: lleve a cabo las actividades 1 y 2 siguiendo las instrucciones indicadas más arriba. Si lo considera más conveniente, proponga la actividad interactiva propuesta como tarea para hacer en casa.

En casa: pídale que realicen las actividades de la 3 a la 8. Recuerde proporcionarles la transcripción. Si lo desea, animelos a buscar en internet cuál fue, para

el Diccionario Oxford, la palabra del año 2015 y que escriban qué piensan de esa elección. Se trata del emoticono 🤔. Recoja los textos en la siguiente sesión para corregirlos.

En clase: ponga en común las respuestas de los estudiantes a la actividad 5, corrija la actividad 7 y dé paso a la interacción propuesta en la actividad 8.

campus.difusion.com

© Difusión, Centro de Investigación y Publicaciones de Idiomas, S.L. 2016



Anexo 8: El cuento de la lechera. Ficha del profesor



El cuento de la lechera

Ficha del profesor
Nivel A2

**Título**

El cuento de la lechera

Género

Drama, social

Director

Hugo Fernández

Duración

1.07 minutos

Sinopsis

Alejo es un joven colombiano con un objetivo primordial: ayudar a su hermana a cumplir su sueño.

Nivel para el que se ofrece la explotación

A2

Ámbito temático

Las motos, los sueños

Contenidos léxicos y funcionales

Hablar de gustos y aficiones, comentar los criterios a la hora hacer un regalo, contar la historia de un regalo especial

Contenidos gramaticales

Preterito indefinido, pronombres de OD y OI

ANTES DE VER EL CORTO

El objetivo de esta actividad es que los estudiantes conozcan el cuento de la lechera, que da título al cortometraje. Pregunte si conocen la fábula y anímelos a contarla en clase abierta o en grupos. Si no la conocen, haga que la busquen en internet. En caso de que no disponga de los medios, busque una versión del cuento y prepare copias para sus alumnos. Luego, indíqueles que escriban un resumen en el espacio reservado para ello en la ficha del alumno. Pregúnteles si creen que el cuento tiene moraleja y haga que lo comenten en pequeños grupos. Termine preguntando si en su lengua existe un equivalente a "hacer las cuentas de la lechera".

VEAMOS EL CORTO

Para realizar la actividad 2, reproduzca el vídeo hasta el minuto 00:36 y haga que comenten las preguntas del enunciado. A continuación, dídeles que deberán tomar notas para responder a las preguntas de la actividad 3. Reproduzca el vídeo completo. Corrija la actividad en clase abierta. Por último, anímelos a comentar qué opinan sobre lo que hizo Alejo por su hermana (actividad 4). Si le parece necesario deles un tiempo para que lo preparen antes por escrito.

Solución actividad 3

1. No. Dice que le cuesta mantener el equilibrio en dos ruedas.
2. Ser piloto de motos GP y correr con Valentino Rossi.
3. La de su padre.
4. Las vendió por más dinero del que pagó. Una la consiguió en una subasta.
5. La arregló y la vendió en un bazar *hipster*.
6. Le encantó.

DESPUÉS DE VER EL CORTO

La actividad 5 le servirá para revisar léxico que aparece en el vídeo. Pase por las mesas para corregir el resumen. Forme parejas o grupos y lleve a cabo las actividades 6 y 7. En la actividad 8 los estudiantes deberán realizar una pequeña presentación. Deles unos minutos para que la preparen individualmente.

CLASE INVERTIDA

Avance a los alumnos que en la siguiente sesión van a trabajar a partir de un cortometraje que verán en casa. Entrégueles la ficha del alumno e indíqueles las actividades que deberán preparar.

En casa: pídeles que realicen las actividades de la ficha. Para la actividad 8, puede sugerirles que lleven a clase el regalo o una foto del mismo para presentarlo a los demás compañeros en la siguiente sesión.

En clase: empiece corrigiendo las actividades 2 a 5 y aclare posibles dudas de léxico. Luego, ponga en

común la información que han encontrado sobre la fábula de la lechera y haga que comenten, por parejas o grupos, la respuesta que han pensado en la actividad 6. En los mismos grupos puede hacer que comenten la actividad 7. Por último, pídeles que presenten su regalo especial a los compañeros.

campus.difusion.com

© Difusión, Centro de Investigación y Publicaciones de Idiomas, S.L. 2016



Anexo 9: Cloe. Ficha del profesor



Ficha del profesor
Nivel B1



Título
Cloe
Género
Comedia romántica
Directora
Manuela Moreno
Duración
4.37 minutos

Sinopsis
Un chico quiere ligar con una chica en una cafetería y para ello se inventa que la conoce de una fiesta.

Nivel para el que se ofrece la explotación

B1

Ámbito temático

Relaciones personales

Contenidos léxicos y funcionales

Narrar hechos pasados, describir situaciones pasadas y contar anécdotas

Contenidos gramaticales

Tiempos del pasado, contraste imperfecto/indefinido

ANTES DE VER EL CORTO

El objetivo de esta fase es despertar la curiosidad de los estudiantes sobre la situación mostrada en el corto y facilitar la comprensión posterior, activando sus conocimientos sobre las fiestas de disfraces, para situarlos en el contexto del vídeo. Otros elementos se pueden añadir en la lista: *llevar peluca, estar ilusionado/a, decorar la sala, ganar un premio, pasarlo bien, etc.*

VEMOS EL CORTO

El visionado del corto se realizará en tres fases. En la **actividad 2** los estudiantes verán el corto hasta el minuto 01:10 y contestarán algunas preguntas sobre lo que ocurre. Los estudiantes seguirán viendo el corto hasta el minuto 03:17 para realizar las **actividades 3 a 6**. Tras realizar la **actividad 6**, los estudiantes verán el corto hasta el final y comprobarán sus respuestas. En la **actividad 7** se pueden añadir adjetivos como: *simpático/a, paciente, flexible, imaginativo/a, convincente, etc.*

Solución sugerida actividad 5:

1. Estaba a punto de recordar algo.
2. Fue un gran evento difícil de olvidar.
3. Inesperadamente una persona le convenció para entrar en la fiesta.
4. Esas son las consecuencias esperadas cuando (no) se hace algo.

DESPUÉS DE VER EL CORTO

En esta última fase, los estudiantes reflexionarán sobre los motivos y la adecuación del título y propondrán un título alternativo, por ejemplo: *La fiesta de disfraces o Caperucita roja* y elegirán el mejor título de la clase (el más original, el más divertido...). Asimismo, podrán analizar distintas situaciones en las que una persona pretende ligar con alguien. Para ello, se llevará a cabo una puesta en común, la representación de diferentes escenas y, finalmente, una valoración conjunta para seleccionar la escena más exitosa en la que se use el truco con sentido del humor y respeto.

CLASE INVERTIDA

Avance a los alumnos que en la siguiente sesión van a trabajar a partir de un cortometraje que verán en casa. Entrégueles la ficha del alumno e indíqueles las actividades que deberán preparar.

En casa: Pídale que hagan en casa la actividad 1 valiéndose de diccionarios o traductores *online*. Propóngales que también preparen las actividades 2, 3, 5, 6 y 7 **sin ver el final del corto**. Adicionalmente, puede invitarles a que preparen la actividad 9 elaborando dos o tres tarjetas con trucos para ligar y que los traigan a clase.

En clase: Al poner en común las respuestas de la actividad 1, puede aclarar el significado de las expresiones dudosas. Después comentarán sus respuestas de las actividades 2 y 3. Seguidamente, se desarrollarán las actividades tanto grupales como en pleno de las actividades 4 a 8. Para la actividad 9, puede usar las tarjetas elaboradas por los estudiantes.

campus.difusion.com

© Difusión, Centro de Investigación y Publicaciones de Idiomas, S.L. 2018



Anexo 10: Estrella. Ficha del profesor

Estrella

Ficha del profesor
Nivel A2



Título
Estrella
Género
Thriller animalista
Director
Roberto Chinet
Duración
3.41 minutos

Sinopsis
Un hombre abandona a Estrella, una anciana, en el bosque. Cuando una mujer la ve y se hace cargo de ella, descubrimos que Estrella es en realidad la personificación de un perro abandonado por su dueño.

Nivel para el que se ofrece la explotación
A2

Ámbito temático

Relaciones personales, animales, abandono

Contenidos léxicos y funcionales

Expresar órdenes e instrucciones, expresar y preguntar por el estado de ánimo, expresar acuerdo y desacuerdo

Contenidos gramaticales

Imperativo afirmativo y negativo, imperativos lexicalizados, formas verbales coincidentes en presente e indefinido (*hablamos*, etc.).

ANTES DE VER EL CORTO

El objetivo de esta fase es utilizar las expectativas de los alumnos sobre quién es Estrella: podemos suponer que es la protagonista y que, por tanto, es una mujer. La placa del collar de perro que se ve en el cartel puede despertar la curiosidad de los estudiantes y anticipar parte de la historia. Se puede preguntar a los estudiantes si han tenido mascotas, cómo se llamaban y qué relación tenían con ellas para activar vocabulario sobre el tema.

VEMOS EL CORTO

El visionado del corto se realizará en dos fases. En la **actividad 2** los estudiantes ven el corto hasta el minuto 02:35 y contestan algunas preguntas sobre lo que ocurre. Después, siguen viendo el corto hasta el final y comprueban sus respuestas. En la **actividad 3.b** pueden añadirse adjetivos como: *enfadado/-a, nervioso/-a, culpable, aliviado/-a, emocionado/-a, etc.*

Soluciones sugeridas actividad 2:

- Un hombre abandona a una mujer (quizá una familiar) en el bosque.
- Parecen familiares (madre-hijo, suegro-yerno).
- Una mujer cercana (su pareja, hermana, hija...).

DESPUÉS DE VER EL CORTO

En esta fase, entregamos/mostramos a los estudiantes la transcripción del texto para trabajar sobre el contenido lingüístico.

Soluciones sugeridas actividades 4-7:

- "hablamos [...] anoche" (pretérito indefinido); "después hablamos" (presente con valor de futuro). Lo sabemos por los marcadores temporales.
- Significa 'no cumplir un acuerdo o una promesa'. Ejemplo: *Dijo que iba a ayudar pero se echó atrás en el último momento.*
- Imperativos afirmativos: *dime, oye, colabora*; imperativos negativos: *no me hagas, no te preocupes (venga ha perdido completamente su sentido de imperativo).*
- 1-c, 2-b, 3, 4-a. Se puede señalar a los estudiantes que *vamos* y *venga* están completamente lexicalizados.

Después, pueden realizarse las **actividades 8-10**, de producción oral y escrita grupal.

CLASE INVERTIDA

Avance a los alumnos que en la siguiente sesión van a trabajar a partir de un cortometraje que verán en casa. Entréguelos la ficha del alumno e indíqueles las actividades que deberán preparar.

En casa: Pídeles que hagan en casa las actividades 1 y 2 **sin ver el final del corto**. Alternativamente, puede realizar la actividad 1 en clase y pedir que realicen en casa las actividades 2-7 con la transcripción del texto. En ese caso, puede proponerles preparar las actividades 9 y 10 para presentarlas al resto del grupo.

En clase: Al poner en común las respuestas de la actividad 1, puede ampliarse el vocabulario sobre el tema del corto. Después comentarán sus respuestas de las actividades 2-3. Seguidamente, se desarrollarán las actividades 4-7 y se resolverán las dudas que surjan. Por último, pueden prepararse las actividades 8-10 (si no lo han hecho en casa) y presentarlas al grupo.

campus.difusion.com

© Difusión, Centro de Investigación y Publicaciones de Idiomas, S.L. 2018 

Anexo 11: Pincho o tapa. Ficha del profesor



Pincho o tapa

Ficha del profesor
Nivel CI



Título
Pincho o tapa
Género
Comedia
Director
Álvaro Germán Vilela
Duración
3.56 minutos

Sinopsis
Un hombre y una mujer piden un pincho de tortilla en un bar y expresan, en un monólogo doble, sus opiniones sobre la comida y las modas gastronómicas.

Nivel para el que se ofrece la explotación

CI

Ámbito temático

Alimentación, actitudes y formas de comportarse

Contenidos léxicos y funcionales

Gastronomía y alimentación, comida, restaurantes

Contenidos pragmáticos

Recursos léxico-semánticos del registro coloquial, familiar y especializado

ANTES DE VER EL CORTO

El objetivo de esta fase es despertar el interés por el vídeo y preparar la comprensión. En concreto, las preguntas sirven para activar el léxico sobre el campo de la alimentación y cocina y los conocimientos culturales de los estudiantes sobre los hábitos gastronómicos en España. El término *foodie* -además de presentar el tema de las modas en el mundo de la cocina- puede servir para anunciar las connotaciones pedantes que tiene el uso de extranjerismos en español, como se muestra en el vídeo.

VEAMOS EL CORTO

Dada la dificultad de la locución simultánea de los dos actores, se puede realizar una comprensión de los temas mencionados con la actividad 4. Para el resto de las actividades, podemos volver a proyectar el corto en la versión subtitulada y repartir a los estudiantes la *Transcripción* del texto o proyectarlo en la pizarra. Podemos usar la ficha *Glosario* para aclarar dudas sobre el vocabulario mostrado.

Solución sugerida actividades 4-8:

4. decoración, música, pan, precio, redes sociales, bebida
5. hombre: actitud pretenciosa y *snob* y presume de ser un *foodie*; mujer: irónica y usa un lenguaje un tanto vulgar.
6. El contraste entre las opiniones de los personajes y los juegos de palabras.
7. templo de la culinaria / pata de Kobe / grandiosa costumbre / deconstrucción de *poché* de tubérculos en envuelto de esférico de gallinácea a baja temperatura sobre su crujiente de cereales fermentados y horneados / *London loft* / *cordons-bleus* / *maná* / *mayonnaise allemande* / un deleite, parece que comes el recuerdo de un campo / parece que lames el ojete de un sapo
8. **coloquial:** antro, dejadez, *enteraos*, tuguirios, birra, roñosos, *mangaos*, estafadores, cutrez, plastón, delito, fritangaza, infecto, ¡Virgen santa!
vulgar: *patá* en los huevos, los cojones, el ojete de un sapo
insultos: gillipollas, *miérder hipster*, maricona, puta

DESPUÉS DE VER EL CORTO

En esta última fase, se proponen una serie de actividades de con las que reutilizar los contenidos léxicos y culturales trabajados, poniéndolos en relación con su contexto cultural. En la actividad 12, se reutilizan y amplían los contenidos trabajados de una forma lúdica: los alumnos redactan, individualmente o en pequeños grupos, el nombre de un plato popular, de forma rebuscada. Después, el resto del grupo adivina de qué plato se trata.

CLASE INVERTIDA

Avance a los alumnos que en la siguiente sesión van a trabajar a partir de un cortometraje que verán en casa. Entrégueles la ficha del alumno e indíqueles las actividades que deberán preparar.

En casa: Pídeles que preparen en casa las actividades 1 a 3 (o 1 a 4, advirtiéndoles de que no deben tratar de entender todo el lenguaje en este punto).

Alternativamente, puede trabajar el vídeo en clase y proponer la actividad 12 para que la realicen en clase.

En clase: Al poner en común las respuestas de las

actividades 1-3, puede anotar el vocabulario sobre el tema que surge durante la producción oral de los estudiantes. Seguidamente, se desarrollarán las actividades 4 a 11, dejando tiempo para resolver dudas sobre las expresiones dudosas. Para la actividad 12, puede usar los textos elaborados por los estudiantes.

campus.difusion.com

© Difusión, Centro de Investigación y Publicaciones de Idiomas, S.L. 2018



Anexo 12: El rapto. Ficha del profesor



El rapto

Ficha del profesor
Nivel B1



Título
El rapto
Género
Animación, drama social, miedo, infantil
Director
Miguel y José Luis Jiménez
Duración
8 minutos
País
Colombia

Sinopsis
Una familia campesina de Colombia prepara la cena de Nochebuena, mientras recuerda con tristeza la desaparición del padre. A pesar de la tormenta, el hijo sale en su busca y su madre, asustada, corre tras su hijo. Entre rayos y truenos aparece una figura que les llena de miedo.

Nivel para el que se ofrece la explotación
B1

Ámbito temático

Entorno rural, historia reciente de Colombia

Contenidos léxicos y funcionales

Gastronomía y alimentación, fechas señaladas, estados de ánimo, verbos de movimiento, narración en pasado

ANTES DE VER EL CORTO

El objetivo de esta fase es despertar el interés por el vídeo y preparar la comprensión. En concreto, las preguntas sirven para activar el léxico más complejo, como la palabra **rapto**. La actividad 2 puede realizarla en forma de lluvia de ideas. Pregunte **¿Quiénes son los protagonistas del corto? ¿Qué relación pueden tener? ¿Viven en la ciudad o en el campo? ¿Qué les asusta? ¿Cómo son las figuras de negro: seres reales o irreales? ¿Qué llevan en las manos?** Para la actividad 3 es importante que conozcan el significado de la palabra **delito**.

Solución actividades 1 y 3: 1. animación, drama social, miedo, infantil, político. 3. c.

VEMOS EL CORTO

Este corto de animación no tiene diálogo. Puede comentar este factor a sus alumnos antes de comenzar la proyección. La actividad 5 está pensada para preparar parte del léxico que necesitarán en las actividades 6 y 8.

Solución actividades 4-6:

4. a) 24 de diciembre, Nochebuena; b) Escapar de casa para encontrar a su padre; c) Porque teme que a su hijo le pase algo grave o desaparezca, como su padre; d) Triste, echa de menos a su padre, y enfadado, porque su madre no le deja salir de casa; e) Triste, asustada, preocupada, porque su marido ha desaparecido y teme que le pase lo mismo a su hijo; f) El padre ha sido raptado por un grupo armado; g) El padre se escapa y regresa con su familia. Es un final feliz. 5. fábrica, policía, asesinato.

6. Ver apartado **Sinopsis** arriba.

DESPUÉS DE VER EL CORTO

En esta última fase, se proponen una serie de actividades con las que reutilizar los contenidos léxicos y culturales trabajados, poniéndolos en relación con su contexto cultural. Puede realizar la actividad interactiva 6 a la vez que la actividad 7 de la ficha del alumno, ya que son complementarias. Aunque tenga pocos alumnos, no dé fragmentos de más de 90 segundos a cada uno de los grupos para realizar la narración en pasado.

Solución actividad 7:

7. El corto habla del secuestro como método de intimidación de la población por parte de los grupos armados colombianos.

CLASE INVERTIDA

Avance a los alumnos que en la siguiente sesión van a trabajar a partir de un cortometraje que verán en casa. Entrégueles la ficha del alumno e indíqueles las actividades que deberán preparar.

En casa: Pídeles que preparen en casa las actividades 1-6. Alternativamente, puede adelantarles que la historia trata sobre un rapto realizado por un grupo armado; pídeles que investiguen en internet sobre los secuestros en la historia reciente de Colombia.

En clase: Al poner en común las actividades 1-6, puede anotar el vocabulario sobre el tema que surge durante la producción oral de los estudiantes. Después, desarrolle el resto de actividades, dejando tiempo para resolver dudas sobre el léxico que deben usar.

campus.difusion.com

© Difusión, Centro de Investigación y Publicaciones de Idiomas, S.L. 2020



Anexo 13: Las reglas del subjuntivo. Ficha del profesor



Las reglas del subjuntivo

Ficha del profesor
Nivel B2



Título
Las reglas del subjuntivo

Género

Drama

Director

Leticia Torres

Duración

12 minutos

País

España

Sinopsis

Nicolás es un joven ejecutivo francés que asiste a su clase de español. La profesora está completamente centrada en dar su clase, pero a Nicolás hoy le pasa algo que no puede controlar. A lo largo de la clase y a través de la gramática, el alumno experimentará una catarsis.

Nivel para el que se ofrece la explotación

B2

Ámbito temático

Aprendizaje de un idioma, problemas familiares

Contenidos léxicos y funcionales

Estados de ánimo, adjetivos de personalidad, exponer un problema, verbos reflexivos, usos del subjuntivo

ANTES DE VER EL CORTO

Lea el enunciado de la actividad 1 y pida que trabajen en parejas. Haga la puesta en común en clase abierta y dé todas las opciones como válidas. A continuación, pregunte: **¿Qué cosas te ayudan a aprender un idioma?** Pídales que puntúen los ítems recogidos en la actividad y anímelos a completar la lista con dos más. Haga la puesta en común en clase abierta y haga la suma de las puntuaciones de cada ítem (incluidos los nuevos). Esta lista les servirá para la tarea final (actividad 10).

VEMOS EL CORTO

Este corto es un diálogo entre una profesora de español y su alumno francés, que comete algunos errores al hablar en español. Puede comentar este factor a sus alumnos antes de comenzar la proyección. En la versión subtitulada, los errores están marcados *de este modo. La actividad 5 está pensada para que la realicen ellos mismos, es decir, los alumnos crean la actividad y solucionan la que haya creado un compañero.

Solución actividades 3, 4 y 6:

3. LETICIA: profesora de español / paciente, profesional / su alumno la usa para desahogarse / secundario; NICOLAS: ejecutivo / nervioso, independiente / se lleva mal con su madre / protagonista; MADRE: ninguna ocupación / despreocupada, egoísta / su hijo ya no quiere que dependa de él / antagonista.

4. d.

6. Ver apartado Sinopsis arriba.

DESPUÉS DE VER EL CORTO

Las actividades 7 y 8 inciden en la doble faceta que tiene (a veces) un profesor particular: docente y psicólogo. Pregunte: **¿Qué otras profesiones pueden tener esta doble función?** (Taxista, peluquero/a, camarero/a...). Además, en la 8, se pregunta por la frecuencia con que corrige la profesora a Nicolás. ¿Es esto bueno o malo? Aproveche esta introducción al concepto **error**, para presentar la actividad 9. Por último, propóngales que escriban un decálogo con las características ideales de una clase de idiomas. Siga las instrucciones del enunciado e intente llegar a un decálogo único final.

CLASE INVERTIDA

Avance a los alumnos que en la siguiente sesión van a trabajar a partir de un cortometraje que verán en casa. Entrégueles la ficha del alumno e indíqueles las actividades que deberán preparar.

En casa: Pídales que preparen en casa las actividades 1-6. La actividad 5 pueden prepararla en casa, pero solo la podrán completar en clase.

En clase: Al poner en común las actividades 1-4 y 6, y acabar y corregir la actividad 5, puede anotar los

temas que surgen durante la producción oral de los estudiantes (errores, profesor ideal, clase ideal...). Después, desarrolle el resto de actividades como se indica en el apartado DESPUÉS DE VER EL CORTO.

campus.difusion.com

© Difusión, Centro de Investigación y Publicaciones de Idiomas, S.L. 2020





Acá en la Tierra

Ficha del profesor
Nivel B1



Título
Acá en la Tierra
Género
Drama
Director
Rebeca Trejo
Duración
13 minutos
País / Año
México / 2018

Sinopsis
Cada mañana en la escuela, cuando los niños forman filas, Sam, un niño extraterrestre, enfrenta una difícil situación: no encaja en una sociedad donde todo tiene que ser clasificado. Pero gracias a una maestra encontrará su lugar en este mundo.

Nivel para el que se ofrece la explotación

B1

Ámbito temático

Familia y escuela, identidad de género, exclusión social

Contenidos léxicos y funcionales

El género, descripción del entorno y de lo que sucede en él, estados de ánimo, explicar el funcionamiento de una máquina.

ANTES DE VER EL CORTO

Lea el enunciado de la actividad 1 y pida que trabajen en parejas. Haga la puesta en común en clase abierta y dé todas las opciones como válidas. A continuación, pregunte: **¿Por qué motivos creéis que un niño puede sentirse excluido en el colegio?** Pídales que hagan una lista con un compañero y pase a la puesta en común en clase abierta. Apunte en la pizarra todos los motivos que se les haya ocurrido al grupo.

VEMOS EL CORTO

Acá en la Tierra tiene a un protagonista muy joven (8 años) que no vocaliza tan bien como quisiera un alumno de ELE. Aunque las imágenes son muy narrativas, recomendamos que proyecte el corto con subtítulos. Puede comentar este factor a sus alumnos antes de comenzar la proyección. La actividad 5 está pensada para que la hagan en parejas y después comparen el resultado con otra pareja. Si hay diferencias, promueva que lleguen a un consenso.

Solución actividades 3, 4 y 5:

3. a. se siente como; b. algunos aspectos de los humanos; c. en qué fila debe colocarse; d. siempre está solo.

4. c. c1

5. Ver apartado **Sinopsis** arriba o ir a la actividad 5 de las actividades autocorregibles.

DESPUÉS DE VER EL CORTO

La actividad 6 propone una comprensión del concepto **género fluido** y una breve reflexión sobre este y otras minorías que se puedan sentir excluidas. La actividad 7 busca un debate en el aula sobre la adaptación de las lenguas a la realidad actual. Aunque la propuesta del enunciado es sobre el castellano y su división de género binaria, puede ampliarla a cualquier aspecto conflictivo de la/s lengua/s de sus alumnos. Por último, en la 8, se les pide que redacten una crítica del corto valorando la historia, la interpretación y el mensaje. Puede añadir más ítems si lo cree conveniente.

CLASE INVERTIDA

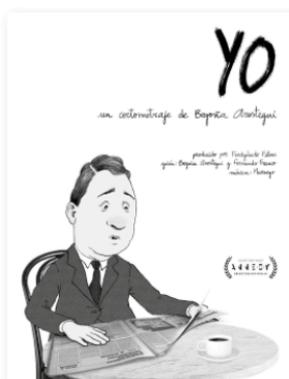
Avance a los alumnos que en la siguiente sesión van a trabajar a partir de un cortometraje que verán en casa. Entrégueles la ficha del alumno e indíqueles las actividades que deberán preparar.

Anexo 15: Yo. Ficha del profesor



Yo

Ficha del profesor
Nivel B2-C1



Título
Yo
Género
Drama, animación
Directora
Begoña Arostegui
Duración
13 minutos
País / Año
España / 2020

Sinopsis
Para el protagonista todos los días se parecen mucho: las mismas rutinas se repiten una y otra vez. Sin embargo, un día aparece en un parque un cartel que dice "Parque" y todo cambia: a partir de entonces, empieza a poner carteles a todos los objetos que le rodean, para evitar confusiones al resto de las personas. Poco a poco, le cuesta más entender qué hay detrás de cada palabra y se aleja de la realidad, hasta que acaban ingresándolo en una institución psiquiátrica.

Nivel para el que se ofrece la explotación
B2-C1

Ámbito temático

Rutinas, mundo laboral, reflexión entorno a la palabra y el significado

Contenidos léxicos y funcionales

Rutinas de los días laborables y de los fines de semana; uso del sustantivo con marcadores específicos; narración en pasado (pretérito indefinido e imperfecto); frases concesivas; futuro improbable (uso del condicional).

ANTES DE VER EL CORTO

Lea el enunciado de la actividad 1 y pida que trabajen en parejas. A continuación, pregunte: **¿Qué os sugiere esta primera frase del corto?** Haga la puesta en común en clase abierta. Apunte en la pizarra algunas de sus sugerencias, las más próximas a la historia del corto.

VEMOS EL CORTO

Yo es un corto de humor negro y tono dramático, de animación experimental. Hay un narrador que cuenta la historia, no hay diálogos. Consideramos que es adecuado para un nivel B2, si los estudiantes tienen una lengua materna próxima al español (románicas e inglés). La ficha del alumno aborda comprensión auditiva, gramática y reflexión/opinión de temas poco comunes. Si considera difíciles las actividades 3 y 5, le recomendamos que los sustituya por los ejercicios autocorregibles de la web 2 y 5, respectivamente. Si sus estudiantes se atascan a la hora de expresar en español sus reflexiones/opiniones, ayúdeles todo lo que pueda, pero no deje que usen la lengua vehicular.

Propuesta de solución actividades 2, 3 y 5:

2. B. monótona, aburrida, disciplinada, repetitiva, ordenada...
3. a. Procuraba no hacer ruido / disfrutar de la cama; b. Al rato / charlaban / era / recriminarse; c. leía un poco y dormía; d. Esas noches especiales acababan con una cena en
5. a. sopera blanca de cerámica inglesa; b. armario marrón de madera de roble; c. camisa gris de seda francesa.

DESPUÉS DE VER EL CORTO

La actividad 8 propone una reflexión algo difícil. Esté atento/a tanto al léxico como a los tiempos verbales que utilicen sus estudiantes. La actividad 9 es una divertida tarea que emula la repentina manía del protagonista de etiquetar todo. Reparta *post-its* de colores diferentes a cada pareja. Si solo los tiene de un color, entonces reparta rotuladores de colores diferentes. Así sabrá qué pareja ha etiquetado cada objeto del aula. Divida el aula en tantas partes como parejas tenga. Si el aula es muy pequeña o tiene muchos alumnos, puede hacer grupos de 3 o 4 alumnos. Si lo cree adecuado, puede plantearlo como un concurso. Para la puesta en común, cada pareja o grupo enseñará los objetos etiquetados y leerá sus *post-its*. Dé por válidos, si realiza el concurso, solo los que no tengan ningún error.

CLASE INVERTIDA

Avance a los alumnos que en la siguiente sesión van a trabajar a partir de un cortometraje que verán en casa. Entrégueles la ficha del alumno e indíqueles las actividades que deberán preparar.

En casa: Pídales que preparen en casa las actividades 1-6. Aunque en varios casos se pide que trabajen en parejas, todas se pueden hacer/pensar individualmente.

En clase: Antes de poner en común las actividades

1-6, permítales que comparen sus resultados con los de un/a compañero/a. Después, desarrolle el resto de actividades como se indica en el apartado DESPUÉS DE VER EL CORTO .

campus.difusion.com

© Difusión, Centro de Investigación y Publicaciones de Idiomas, S.L. 2021



Anexo 16: Tarde de pesca. Ficha del profesor



Tarde de pesca

Ficha del profesor
Nivel B1



Título
Tarde de pesca
Género
Drama, comedia
Directora
Hugo de la Riva
Duración
6 minutos
País / Año
España / 2017

Sinopsis
Un abuelo algo cascarrabias y su nieta intentan pasar una agradable tarde de pesca. Aburrida, la nieta empieza a hacer comentarios y preguntas incómodas a su abuelo.

Nivel para el que se ofrece la explotación

B1

Contenidos léxicos y funcionales

Estados de ánimo, carácter, frases hechas, léxico entorno a la muerte. Estilo indirecto, frases temporales (cuando + indicativo / subjuntivo), **hay que** + infinitivo.

ANTES DE VER EL CORTO

Tarde de pesca es un corto de una sola secuencia que mezcla comedia y drama. Solo hay dos personajes (abuelo y nieta) que hablan durante unos cuatro minutos. La nieta emplea, además de **abuelo**, el sinónimo **yayo**, que se usa en ciertas regiones de España. La ficha del alumno aborda comprensión auditiva, gramática y reflexión/opinión de un tema algo tabú como es la muerte. Lea el enunciado de la actividad 1 y pida que trabajen en parejas. A continuación, pregunte: **¿Qué relación creéis que hay entre ellos? ¿Cuál creéis que es el estado de ánimo de cada uno?** Haga una puesta en común en clase abierta y comételes que van a ver los dos primeros minutos para comprobar sus hipótesis.

VEMOS EL CORTO

La actividad 2 sirve para comprobar las hipótesis de la 1, para definir el carácter de los personajes y para distinguir entre **ser** (carácter) y **estar** (estados de ánimo). Si considera difícil la actividad 3, le recomendamos que la sustituya por el ejercicio autocorregible 2 de la web.

DESPUÉS DE VER EL CORTO

La actividad 4 propone una reflexión sobre la ironía y la deducción de algunas expresiones irónicas del abuelo. Pasee por el aula y ayude a las parejas que se encuentren algo atascadas, si las hay. La actividad 5 es de carácter oral en pequeños grupos. Esté atento/a tanto al léxico como a los tiempos verbales que utilicen sus estudiantes. La actividad 6 es una reflexión gramatical sobre el uso de **cuando** + indicativo / subjuntivo. Escuche sus respuestas y remítalos/as al apartado gramatical pertinente del manual que estén usando. La actividad 7 es una divertida tarea que emula el diálogo del cortometraje, pero con cuatro temas diferentes para elegir uno. Procure que todos los temas tengan al menos un diálogo. Para la puesta en común, cada pareja leerá / interpretará su diálogo. Si lo considera adecuado, puede grabar (con un móvil o tableta) sus intervenciones, para analizarlas posteriormente.

Propuesta de solución actividades 2, 3 y 4:

2. ABUELO: envidioso, competitivo. NIETA: curiosa, tranquila. 3. a. el abuelo de una amiga acaba de morir; b. que sus abuelos mueran; c. cuándo se va a morir el abuelo; d. lo importante no es la cantidad de vida, sino la calidad; e. vivir la vida al máximo, con todas nuestras ganas. 4. a. ¡Qué pérdida de tiempo! b. No me compares con el yayo Juan. c. Niña, el yayo Juan no es tan listo como tú te crees. d. Esa pregunta no es propia de una niña de tu edad. e. Dependiendo de tus creencias religiosas, si es que tienes alguna, la muerte o solo es el final de la vida o es el principio de la vida eterna.

CLASE INVERTIDA

Avance a los alumnos que en la siguiente sesión van a trabajar a partir de un cortometraje que verán en casa. Entrégueles la ficha del alumno e indíqueles las actividades que deberán preparar.

En casa: Pídale que preparen en casa las actividades 1-6. Aunque en varios casos se pide que trabajen en parejas o grupos, todas se pueden hacer / pensar individualmente.

En clase: Antes de poner en común las actividades 1-6, permítale que comparen sus resultados con los de un/a compañero/a. Después, desarrolle la actividad 7 como se indica más arriba.

campus.difusion.com

© Difusión, Centro de Investigación y Publicaciones de Idiomas, S.L. 2021

