

**Please cite the Published Version**

Herrero, C (2018) Medios audiovisuales. In: The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2. Routledge Spanish Language Handbooks . Routledge. ISBN 9781138182905

**Publisher:** Routledge

**Version:** Accepted Version

**Downloaded from:** <https://e-space.mmu.ac.uk/620153/>

**Usage rights:** © In Copyright

**Additional Information:** This is an Author Accepted Manuscript of a chapter published in The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2.

**Enquiries:**

If you have questions about this document, contact [openresearch@mmu.ac.uk](mailto:openresearch@mmu.ac.uk). Please include the URL of the record in e-space. If you believe that your, or a third party's rights have been compromised through this document please see our Take Down policy (available from <https://www.mmu.ac.uk/library/using-the-library/policies-and-guidelines>)

## Medios audiovisuales

Carmen Herrero, Manchester Metropolitan University

Book chapter to be published in *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2* [Eds. Muñoz-Basols, E. Gironzetti and M. Lacorte). London and New York: Routledge.

### 1. Introducción

En este capítulo se analiza el rol que desempeñan hoy en día los medios de comunicación audiovisuales como herramienta pedagógica indispensable en el aula de español como segunda lengua (L2). En el primer apartado se considera el “lugar” de los medios audiovisuales en la enseñanza del español como L2 de acuerdo con las directrices de las principales hojas de ruta curriculares y documentos de referencia. En el segundo apartado se aborda desde diferentes perspectivas cómo integrar los textos multimodales audiovisuales en el diseño curricular: como un recurso que puede ayudar a mejorar la competencia lingüística; como un instrumento que fomenta la creatividad, el pensamiento crítico y la comunicación intercultural; y como una herramienta que puede impulsar el aprendizaje permanente de lenguas. La sección final proporciona las directrices necesarias para el uso adecuado de los medios audiovisuales en el aula de español, incluida la creación de imágenes en movimiento, junto con una orientación sobre posibles estrategias que faciliten la labor de aquellos profesores y futuros docentes que se inicien en este campo.

**Palabras clave:** medios audiovisuales, alfabetización mediática, alfabetización cinematográfica, imagen en movimiento, textos multimodales

In this chapter the role of audiovisual media as an indispensable tool for teaching Spanish as second language (L2) is examined. First, the ‘place’ of audiovisual media in Spanish L2 teaching according to the main curricular roadmaps and reference frameworks is discussed. Then, in the second section, a discussion is presented on how audiovisual multimodal texts can be integrated into curriculum design from different perspectives: as a resource to improve language skills; as an instrument to foster creativity, critical thinking, and intercultural communication; and as a potential tool for developing lifelong language learning. Practical guidelines for the appropriate use of audiovisual media in the Spanish language classroom are offered in the final section, including the creation of making moving images, together with guidance on strategies to facilitate the work of teachers (current and future) intending to work in this field.

**Keywords:** audiovisual media, media literacy, film literacy, moving image, multimodal texts

### 2. Estado de la cuestión

La profunda transformación tecnológica que se viene produciendo desde finales del siglo XX

ha tenido como consecuencia inmediata importantes cambios sociales y culturales, la aparición de nuevos contextos y recursos comunicativos y una explosión de los contenidos audiovisuales. La enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas no está exenta del impacto de los nuevos entornos comunicativos. Esta sección trata de justificar el interés y necesidad de trabajar con los medios de comunicación audiovisual a partir del marco teórico de las literacidades múltiples y la teoría multimodal, que estudia la construcción de mensajes a través de la combinación de varios recursos semióticos (visual, escrito, auditivo, gesticular, táctil, etc.) y la complejidad que se deriva de las relaciones intersemióticas. A continuación, se valora cómo las principales hojas de rutas curriculares de L2 se han planteado el ineludible reto de adaptar el currículo para cubrir las cambiantes necesidades comunicativas que exige el nuevo entorno tecnológico y mediático. Para ello se examinan las referencias que contienen a los medios audiovisuales con el fin de evaluar de forma somera las propuestas que se hacen para su uso, integración y aprovechamiento y las posibles carencias que reflejen estas guías.

Sin lugar a dudas, la aparición de nuevos entornos comunicativos ha hecho que se cuestione la hegemonía de los códigos verbales lingüísticos dada la mayor presencia y relevancia de otros modos semióticos a la hora de construir significados. Para afrontar los retos de estas transformaciones desde el campo de los estudios de literacidad múltiple se han producido diversas propuestas encaminadas a responder a los desafíos educativos que se derivan de la evolución de los medios y tecnologías de la información, y de la necesidad de educar a individuos que sean capaces de decodificar y expresarse a través de textos multimodales en una variedad de prácticas discursivas. Entre las propuestas pedagógicas que promueven el uso de materiales multimediales en el aula, la que más repercusión han tenido fue desarrollada por el New London Group (NLG, 1996). Este grupo aboga por el multilingüismo y, dada la naturaleza multimodal de los sistemas comunicativos actuales, propugna superar la perspectiva reduccionista del concepto de literacidad como un proceso vinculado simplemente al lenguaje oral o escrito (Kress y Van Leeuwen 2001). Se da así especial relevancia al modelo de literacidad multimodal y lo que implica: ser capaz de usar críticamente los diversos *modos* (lengua oral, escrita, representación visual, audio, táctil y espacial) y ser consciente de que la interacción de dichos recursos (la orquestación semiótica) enriquece el potencial de lo que cada uno de los modos aporta de forma individual (Kress 2003). Los estudios en alfabetización multimodal analizan críticamente como estos recursos poseen unas características específicas definidas socialmente; interrogan acerca de cómo operan e interactúan estos modos semióticos en una amplia gama de textos y medios digitales; y analizan cómo de esa orquestación semiótica emerge un significado más rico –sinergia semiótica– al añadirse nuevas connotaciones (Kress 2003; Jewitt y Kress 2003; Jewitt 2008; Jewitt, 2011). Las “nuevas literacidades” son además más “participativas”, más “colaborativas” y más “distribuidas” (Lankshear y Knobel 2011, 40).

Dado el incremento de los textos semióticos visuales y de los canales de comunicación, resulta de vital importancia revisar de forma constante los modelos pedagógicos y las estrategias de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua para responder a las nuevas necesidades de conocimiento y formación. Diferentes planes curriculares se han hecho eco de la importancia de fomentar una amplia gama de actividades comunicativas a través del uso de materiales audiovisuales reales que pongan de manifiesto la estrecha vinculación entre lengua y cultura. A continuación se examinan brevemente las directrices de las principales hojas de ruta curriculares respecto al uso de los medios audiovisuales en español como L2.

En el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER), los medios audiovisuales figuran entre las secciones dedicadas a los materiales didácticos, junto a herramientas como los diccionarios, ordenadores y programas educativos. Así, saber manipular y hacer uso de los medios audiovisuales forma parte de las destrezas y habilidades incluidas en la “capacidad para aprender”, es decir, como uno de los

recursos de aprendizaje (Consejo de Europa 2002, XII). La creación de textos audiovisuales y el habitual disfrute de los productos audiovisuales se incluyen también entre los usos lúdicos y estéticos de la lengua (Consejo de Europa 2002, 59-60). A su vez, se menciona el papel de los medios audiovisuales en el apartado dedicado a las actividades de comprensión audiovisual, es decir, aquellas en las que se recibe de forma simultánea una información de entrada (*input*) auditiva y visual (por ejemplo, ver televisión, videos o películas con subtítulos). En el capítulo 6 del *MCER*, dedicado al aprendizaje y la adquisición de la lengua por parte del estudiante, se alude de forma específica a la importancia que tiene la exposición directa a materiales auténticos de L2; es decir, aquellos que no han sido adaptados ni manipulados, entre los que se incluye el ver y escuchar televisión y videos. Se enumeran, además, posibles tipos de explotaciones para profesores y estudiantes (Consejo de Europa 2002, 143).

En el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006), los medios audiovisuales son mencionados en la sección dedicada a “Conocimientos generales de los países hispanos” y, más en concreto, en el apartado dedicado a “Medios de comunicación” (prensa, radio y televisión) y a saberes y comportamiento socioculturales. El detallado inventario lingüístico y cultural del español está estructurado en tres fases según el nivel de *universalidad* y *accesibilidad* de los recursos (Instituto Cervantes 2006, Introducción): una primera fase de *aproximación*, una segunda fase de *profundización*, y, finalmente, una tercera fase de *consolidación*. En la fase de aproximación, que engloba aquellos aspectos considerados más accesibles y frecuentes, tales como obras de proyección internacional, se incorpora el conocimiento de tipos de programas de televisión y horas de máxima audiencia; así como el conocimiento de diferentes tipos de películas y género cinematográfico. La de profundización, que reúne, por ejemplo, autores y obras específicos y representativos de una determinada época, comprende el reconocimiento de valores y comportamientos asociados al consumo de televisión. Por último, la fase de consolidación, cuyo contenido es más detallado y concreto y se presenta integrado en una perspectiva diacrónica, incluye los siguientes conocimientos: a) la televisión como instrumento de socialización y configuración de la sensibilidad colectiva; b) creencias sobre la calidad de las cadenas y programas de televisión; c) influencia de la televisión en el comportamiento de la vida cotidiana; d) influencia de la televisión en la lengua.

El marco curricular norteamericano equivalente al *MCER* —*Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century* (ACTFL 1996, 2006, 2012)— también aboga por la integración de cultura y lengua y por el desarrollo de la competencia transcultural (intercultural) a través de las 5 Cs (*Communication, Cultures, Connection, Comparison* y *Communities*). Aunque se trata de un documento normativo que no ofrece un contenido curricular tan específico como los que hemos presentado anteriormente, se infiere que estos procesos se pueden realizar, entre otros, a través del uso de los medios audiovisuales. Por ejemplo, el trabajo con películas o series de televisión puede servir para comprender ciertos matices culturales en el lenguaje hablado, ayudar a que el aprendiente analice similitudes y diferencias culturales y a que observe el impacto de la comunicación no verbal en un contexto específico.

Un modelo pedagógico que aplique el marco teórico de la multiliteracidad en el aula de L2 debería tener como uno de los objetivos principales facilitar la comprensión e interpretación de diversos tipos de textos audiovisuales a través de todos los recursos semióticos, guiando a los estudiantes para que sitúen estas prácticas discursivas social, histórica y culturalmente (Chan y Herrero 2010; Paesani *et al.* 2016; ). El desarrollo holístico de las competencias implica trabajar “[l]anguage through all of its facets—conversational, functional, literary, cultural—and all its modalities—spoken, written, filmic, virtual” (Kramsch 2008, 403). Aunque los avances de las nuevas tecnologías y el mundo de la imágenes están transformado el modo en que nos comunicamos, la mayor parte de los estudiantes no asocian este tipo de actividades con el aprendizaje de una segunda lengua (Magnan *et al.* 2014). Rectificar esta

percepción errónea constituye, sin duda alguna, uno de los mayores desafíos al que se enfrenta el docente del siglo XXI a la hora de desarrollar la competencia intercultural o transcultural a través de la literacidad multimodal. En este sentido, existe la necesidad urgente de que las principales hojas de ruta curriculares de L2 aboguen explícitamente por un concepto holístico de literacidad múltiple que incluya el uso y el disfrute de los medios audiovisuales y respalden todas las dimensiones de la alfabetización mediática: analítica, cultural y creativa o productiva. El siguiente apartado examina el uso de los medios audiovisuales como apoyo curricular en L2 a través de investigaciones y modelos pedagógicos de carácter práctico llevados a cabo en este campo.

### 3. Consideraciones metodológicas actuales

Si bien no cabe duda de que los medios audiovisuales constituyen un recurso con un gran potencial didáctico para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de una segunda lengua, se trata no obstante de un área relativamente poco investigada a nivel empírico. En este apartado se resumen algunas de las propuestas metodológicas planteadas por docentes e investigadores que han corroborado la eficacia de los medios audiovisuales como herramienta didáctica en el aula de segundas lenguas.

Primeramente, los medios audiovisuales sirven de apoyo para desarrollar las destrezas de comprensión auditiva y expresión oral. Su utilidad para mejorar la comprensión auditiva quedó demostrada por Herron (1994) en un estudio comparativo (vídeo frente a materiales de texto) realizado con estudiantes universitarios de francés. Por otra parte, Weyers (1999) logró resultados similares para la comprensión auditiva del español L2 a través del uso de una telenovela, que fue integrada en una actividad curricular guiada y estructurada que tuvo lugar a lo largo de varios meses. Los resultados obtenidos por Weyers corroboraron asimismo un progreso en la cantidad y calidad de la producción oral de los estudiantes expuestos al formato televisivo. El desarrollo de las destrezas oral y auditiva a través de la explotación de largometrajes en el aula ha sido ratificado también por otros investigadores. En la línea apuntada por Herron (1994), diversos estudios (Herron, Hanley y Cole 1995; Chung y Huang 1998; Lin y Chen 2006) han investigado de qué forma se puede reforzar el aprendizaje basado en materiales audiovisuales. Estas propuestas argumentan que se mejora la comprensión si se introduce cierta información preliminar (*advance organizers*) que facilite la comprensión y aligere la carga cognitiva antes del visionado. Entre las recomendaciones se incluye el uso de descripciones e imágenes, la presentación de vocabulario y la formulación de breves preguntas que guíen al aprendiente.

En segundo lugar, los medios audiovisuales potencian de forma integral la competencia lingüística. Por ejemplo, las películas exhiben un amplio abanico de voces y acentos de español de diferentes áreas geográficas y resultan, por lo tanto, un medio ideal para exponer a un aprendiente de español L2 a la diversidad (geográfica, social, diacrónica y situacional) de la lengua. Asimismo, la exposición y el trabajo creativo con medios audiovisuales pueden contribuir al perfeccionamiento de la entonación y la pronunciación (Porcel 2009). Algunos estudiosos (Altman 1989; Cardillo 1996) abogan, además, por la explotación del video, el cine la televisión y anuncios publicitarios para trabajar una amplia gama de estructuras gramaticales. Como afirma Toro Escudero:

la variedad de los registros lingüísticos presentes en las películas demuestra que la comprensión depende en menor medida del aprendizaje de una gramática prescriptiva que del entendimiento de una gramática descriptiva más amplia que se corresponda con la sintaxis variada propia del uso real del lenguaje (2009, 4).

En el apartado semántico, los medios audiovisuales contribuyen a un aprendizaje contextualizado del léxico y ayudan a visualizar su significado. Es más, su uso facilita el aprendizaje incidental de vocabulario y la enseñanza de unidades léxicas (palabras o combinaciones de palabras que poseen un sentido inherente como fórmulas rutinarias, colocaciones y locuciones idiomáticas), su contexto cultural y uso (Vizcaino Serrano 2010). Como señala Argüelles-Díaz, no basta con comprender el significado de las palabras sino que es necesario entender “cómo estas palabras pueden usarse en combinaciones o estructuras aptas para producir enunciados, que son los instrumentos de la comunicación verbal” (Argüelles-Díaz 2015, 14). Por su formato, los cortometrajes y los anuncios son particularmente útiles para proporcionar una experiencia controlada de unidades léxicas en contexto (Guerra Robles 2013; Argüelles-Díaz 2015).

Relacionado con el punto anterior, resulta de especial interés el determinar cuánto vocabulario se necesita para poder seguir un largometraje o un programa de televisión en una L2. Los estudios de Webbs y Rodgers (2009a; 2009b) mostraron que para poder entender el 95% de una película británica o norteamericana se requería el conocimiento de las 3.000 familias de palabras más frecuentes, además de nombres propios y otras palabras marginales. Sin embargo, para comprender el 98% se requiere el conocimiento de las 6.000 familias de palabras más frecuentes en el caso de los filmes norteamericanos y 7.000 en el de los británicos. Respecto al vocabulario de los programas de televisión, su análisis indicaba un resultado similar (entre 2.000 y 4.000 palabras para alcanzar el 95% y entre 5.000 y 9.000 para llegar a entender el 98%). Además, estos autores notaron que el vocabulario poco frecuente tenía una menor presencia y que existía una mayor variación léxica entre los diversos episodios. Las recomendaciones que se extrapolan de estas investigaciones realizadas en el ámbito de la enseñanza del inglés como segunda lengua para aumentar la adquisición incidental de vocabulario se pueden aplicar al aprendizaje de español: realizar actividades antes del visionado, utilizar subtítulos en L2 e incrementar la frecuencia del contacto con nuevo léxico por medio de un trabajo regular con largometrajes y series o programas de televisión.

En tercer lugar, los materiales audiovisuales sirven también para desarrollar la competencia sociocultural en el aula de español ya que facilitan “el entendimiento de los comportamientos comunicativos de nuestra sociedad” (Corpas Viñals 2000, 785) y permiten observar diversos registros —formal, informal, culto, etc.— (Brandimonte 2003). Además, ayudan a contextualizar situaciones reales y, por lo tanto, constituyen un recurso ideal para ampliar la comprensión y producción de significado pragmático en donde se presta atención a la forma lingüística y a los elementos sociales y su contexto (Corpas Viñals 2000; Vélchez Tallón 2007). No debemos olvidar que mediante el uso del video y, sobre todo, trabajando con el cine, se expone a los aprendientes de L2 a elementos difíciles de ejemplificar a través de textos escritos como la cinésica, el componente gestual y el lenguaje corporal, que forman parte de la comunicación y que están asociados además a determinadas expresiones culturales (Chan y Herrero 2010; Schmidt 2013). También, a diferencia de los textos escritos, los receptores del texto audiovisual pueden apreciar sonidos paralingüísticos y sublingüísticos que en un texto escrito requerirían una contextualización de la acción (Altman 1989).

Dada la interrelación entre lengua y cultura, no sorprende el valor que se otorga a la integración del contenido cultural en todos los niveles de enseñanza de una L2 a través de textos audiovisuales. Como afirma Jaime Corpas Viñals (2000, 785), el “video es un soporte mucho más adecuado para sensibilizar al alumno sobre cuestiones socioculturales y propicia la reflexión sobre los modos de vida y los valores sociales, morales y estéticos de nuestra cultura”. Como documentos auténticos, los materiales audiovisuales incrementan la motivación de los aprendientes, contribuyen a apreciar la cultura de la L2 y a aumentar el conocimiento

sociocultural a partir de situaciones comunicativas enmarcadas en contextos específicos y explícitos (Altman 1989).

A nuestro juicio, entre todos los medios audiovisuales a los que podemos recurrir a la hora de aprender y enseñar cultura en una clase de L2, el cine sobresale por su valor artístico, carga afectiva y riqueza multisensorial (Herrero, en prensa). En primer lugar, constituye “una herramienta incomparable en la transmisión de sistemas culturales en el aula” (Toro Escudero 2009, 26). Es una experiencia afectiva y generadora de emociones, ligada a la empatía e identificación con los personajes, lo que contribuye a la comprensión de la narración y a la interpretación del contenido ideológico de las películas (Plantinga 2009, 86). De hecho, el cine ha contribuido a dar visibilidad a ciertos colectivos marginados o excluidos de la representación hegemónica (la comunidad LGBT, grupos indígenas, mujeres, inmigrantes, etc.). Sobre todo, es un medio motivador que, al igual que la televisión, provoca un estímulo sensorial y una respuesta emocional. Es más, frente al formato televisivo, el componente estético del séptimo arte influye de manera extraordinaria en el estado emotivo del espectador y constituye un instrumento ideal para trabajar de forma paralela la literacidad audiovisual y la educación emocional (Ferrés 2014).

En una época como la actual, caracterizada por la interconectividad global y una persistente inestabilidad política a nivel internacional, los enfoques interculturales permean las políticas educativas lingüísticas (Witte y Harden 2011; Dervin y Liddicoat 2013). Por ejemplo, entre las recomendaciones del informe “Foreign Languages and Higher Education: New Structures for a Changed World” (MLA 2007), específicas para los Estados Unidos pero aplicable a otros países, se insiste en la importancia de que los aprendientes de L2 desarrollen la competencia translingual y transcultural. En el mismo se sugiere que el cine, la literatura y otros medios de comunicación pueden servir para que los discentes consideren diversas perspectivas y diferentes formas de ver y sentir (MLA 2007, 4). En definitiva, desde diversos modelos interculturales, se aboga por emplear los medios audiovisuales, en particular los textos televisivos y fílmicos, como herramientas con las que desarrollar una competencia lingüística funcional y una conciencia crítica intercultural (Pegrum 2008; Chan y Herrero 2010; Navarro 2010; Barrett *et al.* 2013; Herrero 2014).

En el contexto de la comunicación audiovisual, las tecnologías de la comunicación (TIC) están contribuyendo a facilitar la accesibilidad a cualquier tipo de producto audiovisual a través de distintas plataformas. Estas transferencias, además de auspiciar el conocimiento de otras culturas y contribuir a la difusión de textos multimodales, facilitan la accesibilidad a estos textos superando posibles barreras lingüística y/o discapacidades visuales y auditivas (Talaván *et al.* 2016). Es más, promueven el trabajo cooperativo y el desarrollo de estrategias de producción transmedia de gran relevancia en las prácticas culturales de los usuarios de internet, particularmente de los jóvenes.

En este contexto, resulta evidente el aumento del interés por la disciplina de la Traducción Audiovisual (TAV) en relación con el desarrollo y potenciación de los medios audiovisuales en la enseñanza de segundas lenguas. Este desarrollo ha tenido lugar a través de sus principales modalidades: la audiodescripción, el doblaje, la subtitulación y el *voice-over* o voces solapadas (similar al doblaje pero sin sincronización de imagen y sonido). Por una parte, se ha demostrado que los subtítulos intralingüísticos (de un mensaje oral a uno escrito en el mismo idioma) e interlingüísticos (de un idioma a otro) facilitan la adquisición de vocabulario, la comprensión lectora, la producción oral e incrementan la motivación de los aprendientes (Vanderplank 2010; Talaván 2013). Por otra parte, también el doblaje ha sido valorado por su capacidad para motivar y potenciar la participación activa del estudiante (Navarrete 2013). Hay que mencionar, además, que esta técnica puede ayudar a mejorar la pronunciación, la entonación y la fluidez (Sánchez-Requena 2016). Finalmente, la audiodescripción, a pesar de ser la herramienta didáctica menos explotada, ha comenzado a ser aplicada con éxito para

incrementar la adquisición de vocabulario y mejorar de manera global las cuatro habilidades lingüísticas (Ibáñez y Vermeulen 2014) y trabajar la competencia cultural, intercultural y fílmica (Herrero y Escobar 2014).

Resulta necesario tender puentes entre los estudios considerados y la metodología del aprendizaje basado en proyectos (APB, PBL, *Project-Based*), ya que existen numerosos ejemplos de propuestas didácticas basadas en proyectos audiovisuales en el aula de segundas lenguas que ofrecen un repertorio de actividades y tareas prácticas con video (Cañadillas Ramallo 2012; Keddie 2014; Goldstein y Driver 2015; *Video for all*). Dada la popularidad y accesibilidad de los formatos audiovisuales distribuidos a través de internet y la democratización de las herramientas para grabar y editar videos, los docentes y aprendientes de español L2 cuentan con una amplia gama de temas y géneros que pueden servir como modelo y guía a la hora de diseñar proyectos audiovisuales. Junto a los más tradicionales, la taxonomía de los nuevos subgéneros audiovisuales presentes en la Red incluyen: animaciones, fandom, *lip-dub*, habilidades artísticas, presentaciones (tipo TED), remix, sketches, tutoriales, webisodes, video-blog testimonial (o *vlog*) y video-juegos (o *gameplay*), entre otros muchos (Pérez y Gómez 2013).

Como se ha visto, se está comenzando a medir de forma empírica el potencial didáctico de la aplicación de los medios audiovisuales para apoyar la enseñanza y el aprendizaje de una L2, particularmente en el campo de español como L2. Tanto la práctica como la investigación son relativamente recientes por lo que resulta necesarios un mayor conocimiento, formación e investigación para implantar su uso en las prácticas académicas de los profesores de L2. Dada la versatilidad que brinda la tecnología móvil y el peso de los contenidos audiovisuales y multimedia en los espacios privados y públicos, defendemos que los medios de comunicación audiovisuales se deben explotar de forma activa y plena en los programas educativos de español como L2. En el apartado siguiente se ofrecen una serie de pautas, actividades y tareas de aplicación práctica para guiar al profesor que desee incorporar o utilizar los medios audiovisuales en la enseñanza de la lengua.

#### **4. Pautas para la enseñanza**

Para Altman, uno de los primeros en defender una pedagogía audiovisual para L2 con un enfoque integral (*integrated approach to video pedagogy*), el enorme potencial del video para establecer conexiones entre el lenguaje y el mundo real en el que se basa se debe a dos cualidades antitéticas: *máxima contextualización* y *máximo control* (Altman 1989, 8). Por lo tanto, según el mismo autor, a la hora de preparar un proyecto o una tarea de explotación basados en medios audiovisuales, el profesor debe realizar una cuidadosa selección, planificación y ejecución conforme a los objetivos de aprendizaje y contenidos curriculares. Además, como apunta Keddie (2014), los cambios tecnológicos abren nuevas posibilidades, aportan nuevos géneros y convenciones estilísticas pero, además, plantean nuevos desafíos (legales, pedagógicos y técnicos) a los que es necesario hacer frente a la hora de trabajar con videos digitales. En los siguientes apartados se presentan algunas directrices que ayudarán al profesor a sacar el máximo partido de los medios audiovisuales en el aula de español L2. Para ello, se hace hincapié en tres apartados: las funciones del video en la clase de L2, los criterios para la selección de materiales audiovisuales y, finalmente, la secuenciación y estrategias que se pueden aplicar para integrar adecuadamente los recursos audiovisuales

##### **4.1. Funciones del video en la clase de español L2**



Dada la versatilidad de las aplicaciones y funciones pedagógicas de los medios audiovisuales (véanse Masterman 2010; Bartolomé 2013), lo primero que hay que plantearse es por qué queremos usarlos y para qué. Por ello, como se muestra en la Figura 1, se propone organizar sus funciones en la clase de español L2 en cinco apartados: 1. como actividad cultural; 2. como material de estudio o curso monográfico; 3. para apoyar y desarrollar los contenidos y competencias lingüísticas; 4. para apoyar y desarrollar los contenidos y competencias culturales e interculturales; 5. como herramienta para trabajar la literacidad mediática. Esta sección considera en detalle esta clasificación taxonómica y cómo explotar estas funciones de los medios audiovisuales en la clase de español L2.

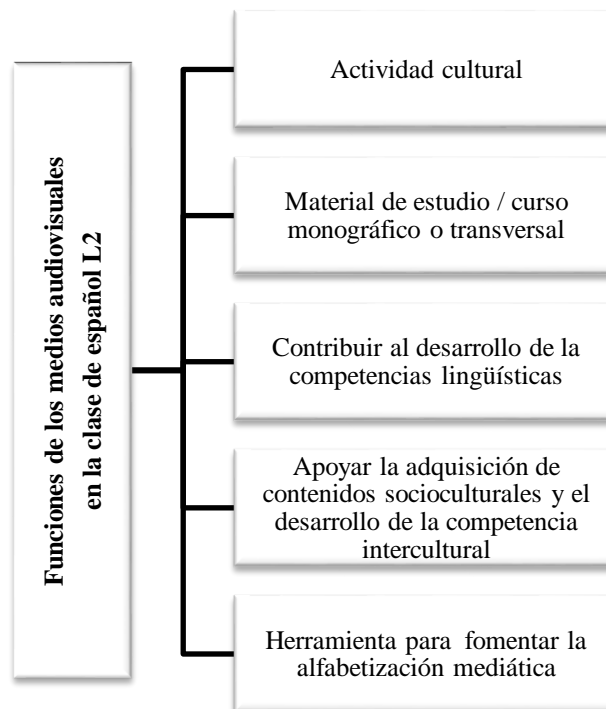


Figura 1. Clasificación taxonómica de las funciones de los medios audiovisuales.

1. *Como actividad cultural.* Los ciclos de cine o cine-fórum constituyen el modelo ideal para explotar los medios audiovisuales y explorar aspectos culturales (Rojas Gordillo 2003). Este tipo de eventos requiere un minucioso trabajo previo para la selección de las películas y la preparación de las fichas didácticas. Además, es recomendable seleccionar algunas reseñas críticas de los largometrajes que ayuden a comprender el contexto histórico y cinematográfico así como las características estilísticas de cada filme.

2. *Como materia de estudio.* La mayor parte de los ejemplos de cursos basados en el estudio de material audiovisual a nivel universitario suelen seguir tres posibles modelos: en primer lugar, el estudio de cine hispano *per se*, normalmente como parte del contenido curricular de licenciaturas de estudios de comunicación o cine. En segundo lugar, como unidades de la licenciatura de lengua española que se enfocan en cine, principalmente a través de la tradición de los estudios culturales. Finalmente, como una parte de cursos monográficos de cultura hispana o de módulos que tienen una perspectiva transnacional (Markiniak y Bennett 2017) o una orientación transversal, por ejemplo cine y literatura, cine e historia o cine y pedagogía.

3. *Para desarrollar las competencias culturales e interculturales.* Los medios audiovisuales pueden ayudar a promover una reflexión sobre los conflictos y tensiones vinculados con la diversidad (Larson 2015). Especialmente el uso de largometrajes permite, a través de diversos tipos de actividades, que los estudiantes tomen conciencia de la existencia de múltiples perspectivas y analicen críticamente los textos fílmicos (Barrett *et al.* 2013). Además, a nuestro juicio, constituyen un medio ideal para poner en práctica un enfoque de análisis *transcultural* y *transnacional* en la clase de L2 al mostrar la hibridez, la complejidad y el pluralismo como componentes esenciales de los procesos culturales. Desde nuestra experiencia docente, los largometrajes que mejores resultados dan son aquellos que muestran el multilingüismo, el cruce de fronteras o los efectos de la globalización (Herrero 2014; Hertel y Harrington 2015; Smith y Campbell 2015).

4. *Para apoyar y desarrollar las destrezas lingüísticas.* Los medios audiovisuales ofrecen situaciones comunicativas reales y constituyen un instrumento polivalente en la clase de español L2. Goldstein y Driver (2014, 3-4) distinguen cuatro funciones principales del video en la clase de inglés como segunda lengua, adaptando el modelo pedagógico de Willis (1983) basado en el trabajo con secuencias de extensión creciente. La primera función —*focus language*— tiene como objetivo presentar un elemento lingüístico (vocabulario o estructura gramatical) que sirva de modelo. La segunda función —*skills practice*— se centra en la práctica de las cuatro destrezas lingüísticas, principalmente la auditiva. La tercera función —*stimulus*— busca despertar el interés de los aprendices para las actividades que realizarán posteriormente, incluidas las tareas de producción creativa en respuesta al video. Finalmente, la cuarta función —*resource*— se centra en el uso del video para proveer información y el contexto necesario para que los estudiantes puedan realizar un proyecto de clase de manera individual o en grupo. En realidad, todas estas funciones se pueden trabajar también de forma combinada.

5. *Para desarrollar la literacidad mediática.* El desarrollo de la literacidad mediática es una cuestión de creciente importancia en la actual era de convergencia cultural y mediática (Jenkins *et al.* [2006] 2009). En efecto, gracias a las nuevas herramientas y tecnologías de la Web 2.0, se están borrando las fronteras entre consumidor y productor de información y contenidos mediáticos. Por ello, resulta recomendable explotar y trabajar las destrezas que maneja el *prosumidor* (la persona que consume, crea, apropia y releabora contenidos mediante mashups o remixes). Desde hace más de una década, en diversos países e instituciones se aboga por una literacidad mediática crítica que impulse tanto el análisis como la creación de productos mediáticos (Comisión Europea 2010). La UNESCO apuesta por una noción holística de Educación Mediática e Informativa (*Media and Information Technology*) que incluye la literacidad cinematográfica, televisiva y para los medios, junto a la digital (UNESCO 2011). De manera semejante, Ferrés y Piscitelli definen la competencia mediática desde el ámbito del análisis y de la expresión, es decir desde la capacidad para interactuar “de manera crítica con mensajes producidos por los demás” y ser “capaz de producir y de diseminar mensajes propios” (Ferrés y Piscitelli 2012, 77-8). A partir de estos dos ejes, Ferrés y Piscitelli ofrecen una clasificación de las habilidades y conocimientos necesarios para recibir, producir e interactuar con contenidos audiovisuales que resulta de gran utilidad para guiar su implementación en un curso de español L2. En particular, esta tabla facilita la creación de rúbricas para evaluar críticamente la producción audiovisual creativa.

A modo de conclusión, destacamos que el modelo promovido por la asociación *Film in Language Teaching Association* (FILTA), creada en el seno de Manchester Metropolitan University, apuesta por la complementariedad de todas las perspectivas y funciones que se han presentado en este apartado. El docente que estuviera interesado tiene a su disposición, en el

espacio de la comunidad online, materiales didácticos dirigidos a desarrollar las competencias lingüísticas, (inter)culturales y digitales, y a promover la literacidad mediática a través de largometrajes, documentales y cortos (Herrero 2016).

#### ***4.2. Criterios para la selección***

A la hora de seleccionar un texto audiovisual (largometraje, corto, video musical, documental, etc.) es necesario plantearse una serie de cuestiones sobre las tareas o actividades que se van a desarrollar. Por ejemplo, qué método de enseñanza y aprendizaje se sigue, qué contenidos se van a tratar, cuáles son los objetivos, qué relación hay con las competencias que se desean desarrollar y cómo se van a evaluar. Los criterios que expondremos a continuación servirán de guía al docente y constituyen el primer paso para realizar una secuencia o unidad didáctica que integre el mayor número posible de destrezas y se adecue a las necesidades del docente y a los intereses del aprendiz.

En primer lugar, es fundamental evaluar si la extensión del video o recurso audiovisual es adecuada. Se ha de valorar el grado de dificultad lingüístico del texto audiovisual y sopesar aquellos factores que puedan facilitar o dificultar la comprensión: el número de personajes que intervienen, la claridad del discurso, la conexión entre acción y enunciado lingüístico, etc. Además, en el caso de textos audiovisuales que contengan variedades dialectales o léxico especializado, estos aspectos deben ser lo suficientemente perceptibles para el aprendiz y tener vigencia o validez geográfica para que sea rentable y justificable el esfuerzo de comprensión que ha de realizar el estudiante (Andión 2005). No se puede olvidar que el empleo de textos audiovisuales sin diálogos abre un sinfín de posibilidades para realizar tareas motivadoras para aprendices de todos los niveles. De manera paralela, se debe tener en cuenta el nivel de competencia lingüística de los estudiantes. Este criterio guiará la selección del tipo de actividades que resulten más adecuadas para el nivel de comprensión audiovisual de los aprendices. Si el grupo no es homogéneo, el docente puede plantear el uso de actividades en parejas o grupos y tareas de ampliación para atender a la diversidad del alumnado.

Otro criterio importante a la hora de seleccionar materiales audiovisuales es el tipo de destrezas comunicativas y lingüísticas que se pueden trabajar con el texto audiovisual (competencia discursiva, lingüística, pragmática, sociocultural y estratégica). Por ejemplo, un breve fragmento audiovisual puede servir para ilustrar elementos de carácter pragmático que son más difíciles de integrar en las clases de lengua como, por ejemplo, los turnos de palabra, el uso de fórmulas de cortesía, contrastar las diferencias en el registro o ayudar a interpretar referencias culturales. Además, un extracto permite mostrar modelos para describir y narrar o crear una mayor coherencia y precisión en los mensajes orales. Como hemos apuntado en este capítulo, es fundamental equipar al aprendiz con múltiples habilidades y por ello es necesario sopesar qué otras competencias se pueden trabajar a partir del texto audiovisual. Las competencias cultural e intercultural, que van de la mano y tienen como objetivo apoyar y potenciar la comprensión y respeto de/entre culturas, y la competencia digital constituyen habilidades básicas que se deberían trabajar junto a la competencia audiovisual y fílmica de manera sistemática. Es importante emplear los medios audiovisuales como una herramienta para impulsar el aprendizaje permanente del español L2 y favorecer una dinámica de autoaprendizaje continuo y otras habilidades interpersonales (capacidad de análisis y de argumentación, capacidad de reflexión, curiosidad, gestión del tiempo, etc.).

El siguiente criterio se refiere a la temática. Se debe juzgar, por ejemplo, cómo encaja el contenido del texto audiovisual en el diseño curricular; si el argumento puede interesar a los alumnos; y si es adecuado para los aprendices teniendo en cuenta la(s) cultura(s) de procedencia y la edad de los mismos. Sobre todo en el caso de los largometrajes y cortos, una característica

relacionada con la temática es la estructura narrativa y sus componentes principales, a saber: causalidad, tiempo y espacio. Una estructura compleja puede ser un obstáculo que dificulte la interpretación y afecte la motivación de los estudiantes, mientras que una historia presentada de manera lineal y con pocas subtramas facilita la comprensión. Asimismo hay que analizar el estilo, las técnicas cinematográficas y la calidad estética del video o texto fílmico ya que todos estos elementos afectan los procesos cognitivos y afectivos.

Finalmente, se debe tener en cuenta la creciente importancia del video online. En lo que respecta al aspecto técnico, se debe considerar el tipo de soporte (DVD o video en *streaming*) y valorar si ayuda o facilita la creación y puesta en práctica de diversos tipos de actividades; por ejemplo si se pueden poner o quitar subtítulos, congelar un fotograma, buscar una escena específica o seguir los comentarios del director. En el caso de realizar tareas de TAV, conviene pensar en el tipo de software que se requiere y tener en cuenta los derechos de autor y/o si existen videos que se pueden explotar para fines educativos o que están catalogados con una de las licencias de Creative Commons. Requisitos similares se deben tomar en consideración a la hora de realizar proyectos creativos de video. A través del siguiente enlace se puede acceder a un plantilla de evaluación de materiales audiovisuales para el aula de L2 (<https://goo.gl/aYM7ha>), incluida en el Apéndice 1, que ofrece toda una serie de variables a tener en cuenta (duración, dificultad, destrezas, etc.) que hemos presentado de forma resumida en esta sección (véasen también los cuestionarios propuestos por Aménos Pons (1999) y el Rojas Gordillo (2003) para evaluar las dificultades de películas para español L2).

### **4.3. Secuenciación y estrategias**

Para promover un visionado activo se deben planear las secuencias de actividades para que se integren en la estructura curricular o proyecto educativo del curso y se ajusten a la metodología de enseñanza seguida. En el caso de que se aplique a un currículo basado en temas, los medios audiovisuales se pueden utilizar para introducir una nueva unidad temática, profundizar en ciertos aspectos temáticos o ampliar el contenido curricular presentado previamente por medio de otro tipo de textos o modalidad de enseñanza (clases teóricas, seminarios, talleres, etc.). Asimismo, pueden servir para cerrar una unidad temática (Stoller 1992).

Al diseñar una actividad didáctica basada en un texto audiovisual hay que plantearse si se va a optar por un visionado completo o parcial. Existen diversos modelos que resumimos a continuación. En primer lugar, se puede optar por mostrar el texto audiovisual sin interrupción, por ejemplo en un cine-fórum (Rojas Gordillo 2003). Se puede trabajar con filmes completos, pero ello conlleva una cuidadosa preparación y una explotación más extensa en tiempo y en materiales. Para muchos profesores, la opción más accesible es segmentar un largometraje para realizar un visionado en sucesivas clases. Dadas las restricciones de tiempo, el trabajo con cortometrajes es una opción práctica y se pueden encontrar numerosas propuestas y actividades didácticas para español L2 (véanse las guías didácticas disponibles en FILTA). Otra posibilidad es trabajar con anuncios publicitarios. También se puede seleccionar un fragmento para trabajar una o varias destrezas específicas; en este caso conviene elegir un fragmento que, preferiblemente, no requiera contextualización, como por ejemplo la primera escena de un largometraje.

La forma más eficaz de emplear audiovisuales en clase es a través de una planificación de actividades para antes, durante y después del visionado.

*Antes del visionado.* Las actividades previas al visionado estimulan la imaginación, despiertan el interés de los estudiantes y facilitan la labor de comprensión. Además sirven para ofrecer información de fondo, introducir vocabulario clave, realizar tareas de comprensión y

predicción. En las actividades de previsionado se pueden incluir ejercicios que sirvan para contextualizar la temática o el contenido socio-histórico del video y ofrecer información sobre el director, el elenco y el personal técnico o el movimiento cinematográfico, en el caso de un largometraje.

*Durante el visionado.* El enfoque puede centrarse en entender el desarrollo de la narración, la evolución de los personajes, prestar atención a los elementos visuales o fijarse en un aspecto lingüístico o paralingüístico sobre el que se va a trabajar a continuación. Además se puede prestar atención a algún aspecto cinematográfico: uso del color, iluminación, música, vestuario, tipos de planos que predominan, etc. La identificación de escenas de especial importancia y el análisis de los recursos formales y su función constituyen el primer paso para establecer conexiones con el análisis narrativo e ideológico del texto audiovisual en la siguiente etapa.

*Después del visionado.* Es aconsejable realizar ejercicios de comprensión del argumento, comentar los temas y el contexto socio-histórico. En el caso de trabajar con cortos o largometrajes, esta última actividad se puede aplicar también a los personajes, estableciendo relaciones o analizando el perfil de los protagonistas a través de descripciones. Para poner en práctica el análisis fílmico, se pueden comentar en detalle escenas claves y analizar cómo se cuenta la historia a partir de los diversos elementos (la estructura narrativa, los recursos formales visuales y sonoros, etc.). El análisis fílmico puede complementarse con un análisis multimodal en el que desde una perspectiva crítica se presta atención a los diferentes recursos semióticos y cómo se construye un texto coherente a través de la orquestación semiótica. El objetivo es que los estudiantes aprecien el potencial de cada uno de los recursos empleados y sean *prosumidores* (consumidores y creadores) adquiriendo un nivel de competencia que les permita comprender y construir textos audiovisuales. En este sentido, existen múltiples posibilidades para realizar tareas de extensión o trabajos creativos a partir de textos audiovisuales: estudiar otros trabajos del director, crear un guión gráfico (*storyboard*), representar una escena, escribir un final alternativo, realizar tareas creativas de traducción audiovisual con una escena específica (audiodescripción, doblaje, subtítulo), presentar la reseña del largometraje en un videoblog, editar un trailer alternativo, narrar la historia de uno de los personajes secundarios a través de un relato digital (*digital storytelling*), etc.

La Tabla 1 ofrece ejemplos de los objetivos y actividades que se pueden desarrollar en las diversas fases de secuenciación. Asimismo, para ilustrar una puesta en práctica del tipo de secuenciación que hemos expuesto en este apartado, los lectores pueden acceder a una de las unidades didáctica de FILTA, la guía didáctica para la película *Requisitos para ser una persona normal*, en el siguiente enlace: [https://padlet.com/c\\_herrero/FILTA\\_Requisitos](https://padlet.com/c_herrero/FILTA_Requisitos)

En definitiva, los medios audiovisuales constituyen un recurso polivalente, motivador y accesible que puede ser explotado en la clase de español L2 a través de diversas funciones. Es más, dada la creciente importancia del video digital en la era actual, los proyectos de creación de video en el aula representan un modelo holístico para que los aprendices de L2 interpreten, diseñen y produzcan textos multimodales, tanto de manera individual como colaborativa.

**Tabla 1: Objetivos y actividades a realizar durante, antes y después del visionado.**

	<b>Antes del visionado</b>	<b>Durante el visionado</b>	<b>Después del visionado</b>
<i>Competencia léxica y textual</i>	Realizar actividades de comprensión con diferentes tipos de textos (sinopsis, artículos de contextualización temática o cultural, biografía del director, etc.) para familiarizarse con el léxico cinematográfico y temático.	Identificar frases del diálogo y su importancia en el contexto del texto audiovisual.	Expandir el léxico a través de ejercicios de descripción o relación aplicados a diversos campos semánticos (descripción física y personalidad de los personajes principales, espacios geográficos, temas y subtemas, etc.).
<i>Competencia fonética y fonológica</i>	Presentar y contextualizar elementos relevantes de pronunciación y entonación.	Reconocer características diatópicas o geográficas presentes en el texto audiovisual (seseo-ceceo, yeísmo, aspiración, pérdida de consonantes finales, pérdida de la /d/ intervocálica o final, etc.)	Doblar el diálogo entre dos actores en una escena o realizar la audio-descripción de una escena.
<i>Competencia gramatical</i>	Emplear construcciones gramaticales para expresar probabilidad o hipótesis acerca del texto (temas, géneros, etc.).	Contextualizar el uso de determinadas fórmulas gramaticales (registro coloquial, pretérito imperfecto, condicional simple, etc.).	Practicar las estructuras gramaticales que han aparecido en el texto audiovisual en una actividad específica o como parte integral de una de las tareas creativas finales.
<i>Competencia pragmática y sociolingüística</i>	Ofrecer hipótesis sobre diferentes registros (clase social, grupo étnico o profesional).	Reconocer marcadores lingüísticos de relaciones sociales, normas de cortesía y expresiones populares (refranes, modismos, etc.).	Ampliar la comprensión y producción de significado pragmático a partir de un análisis crítico de los diversos recursos semióticos presentes en el texto audiovisual.
<i>Competencia cultural e intercultural</i>	Generar curiosidad e introducir el texto audiovisual y los referentes (temporales, geográficos, culturales, etc.).	Identificar valores asociados con la cultura meta; comparar y contrastar referentes socio-culturales.	Analizar referentes culturales e intertextuales, y reflexionar de forma crítica sobre los valores asociados con la cultura meta y la/s cultura/s de los aprendientes.
<i>Competencia filmica, multimodal y digital</i>	Analizar el cartel y/o el tráiler o <i>teaser</i> para familiarizarse con los conceptos claves de la composición multimodal.	Analizar de los recursos estilísticos en secuencias claves o por medio de fotogramas para inferir como se genera el significado.	Diseñar y crear un producto visual (cartel, tráiler, mapa conceptual visual, infografía, etc.) o escribir una crítica cinematográfica para diferentes medios (video, blog, revista, etc.) de forma individual o colaborativa

## Apéndice 1

### Plantilla para evaluar materiales audiovisuales para el aula de español como L2

Aprendientes			
<i>Nivel educativo</i>			
<i>Nivel lingüístico</i>			
<i>Nivel de literacidad visual, fílmica, etc.</i>			
Información general del material audiovisual			
<i>Título</i>			
<i>Director/es</i>			
<i>Ficha técnica</i>			
<i>Reparto</i>			
<i>Sinopsis</i>			
<i>Clasificación por edades</i>			
<i>Duración</i>			
<i>Propiedad intelectual</i>			
<input type="checkbox"/> Copyright	<input type="checkbox"/> Creative Commons	<input type="checkbox"/> Copyleft	
Soporte del material audiovisual			
<i>Formato</i>	<input type="checkbox"/> DVD	<input type="checkbox"/> Digital	
<i>Subtítulos</i>	<input type="checkbox"/> L1	<input type="checkbox"/> L2	
<i>Audiodescripción</i>	<input type="checkbox"/> L1	<input type="checkbox"/> L2	
<i>Extras</i>	<input type="checkbox"/> Carteles, fotos	<input type="checkbox"/> Así se hizo (making-off)	<input type="checkbox"/> Trailer / Teaser
			<input type="checkbox"/> Otro
<i>Calidad</i>	<input type="checkbox"/> Sonido		<input type="checkbox"/> Imagen
Criterios lingüísticos			
<i>Contenidos lingüísticos</i>	<input type="checkbox"/> Variedades de lengua	<input type="checkbox"/> Contenidos gramaticales	<input type="checkbox"/> Contenidos léxicos
			<input type="checkbox"/> Contenidos funcionales
<i>Contenidos comunicativos</i>			
<i>Contenidos culturales</i>			
<i>Contenidos interculturales</i>			
Criterios interdisciplinarios			
<i>Temática y aplicaciones a proyectos interdisciplinarios</i>			
Criterios para la aplicación de la competencia mediática o audiovisual			
<i>Capacidad para utilizar productivamente los recursos multimodales (semióticos)</i>			
<input type="checkbox"/> Modo espacial (arquitectura, espacio geográfico)	<input type="checkbox"/> Modo gestual (gestos, lenguaje corporal, movimientos, etc.)	<input type="checkbox"/> Modo visual (imágenes y colores)	
<input type="checkbox"/> Modo lingüísticos (texto escrito y oral)	<input type="checkbox"/> Modo auditivo (música, sonidos, etc.)	<input type="checkbox"/> Orquestación semiótica y sinestesia	
<i>Capacidad para desarrollar productivamente la competencia fílmica (comprensión y análisis crítico y capacidad para desarrollar actividades de creación audiovisual)</i>			
<input type="checkbox"/> Director (autoría)	<input type="checkbox"/> Formato (largometraje, medimetraje, corto)	<input type="checkbox"/> Temática	
<input type="checkbox"/> Géneros/s	<input type="checkbox"/> Contexto histórico e industrial	<input type="checkbox"/> Narrativa y punto de vista	
<input type="checkbox"/> Personajes	<input type="checkbox"/> Estilo y estética (cinematografía, punto de vista de la cámara, luz y colores, banda sonora, espacio, vestuario, maquillaje e interpretación)		

## 5. Bibliografía citada

- American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL). 2014. *Global Competence Position Statement*. <https://www.actfl.org/news/position-statements/global-competence-position-statement>.
- Amenós Pons, J. 2000. "Largometrajes en el aula de ELE. Algunos criterios de selección y explotación". *Actas de ASELE*, eds. M. Franco Figueroa *et al.*, 769-783. Cádiz: Universidad de Cádiz.  
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/10/10\\_0765.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0765.pdf)
- Altman, R. 1989. *The Video Connection: Integrating Video into Language Teaching*. Boston, MA: Houghton Mifflin Company.
- Argüelles Díaz, A. 2015. *Los anuncios en la clase de ELE: una propuesta didáctica*. Tesis de máster, Universidad de Oviedo.
- Barrett, M. *et al.* 2013. *Developing Intercultural Competence through Education*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing.
- Bartolomé, A. R. 2013. "La utilización educativa del multimedia y audiovisual en la red". En *Tecnologías y medios para la educación en la e-sociedad*, eds. J. I. Aguaded Gómez y J. Cabero Almenara, 239-270. Madrid: Alianza.
- Brandimonte, G. 2004. "El soporte audiovisual en la clase de E/LE: el cine y la televisión". En *Medios de comunicación y enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del XIV congreso de ASELE*, eds. H. Perdiguero y A. Álvarez, 870-881. Burgos: Servicio de Publicaciones Universidad de Burgos.
- Cañadillas Ramallo, F. M. 2012. *Producción audiovisual en el aula de ELE: una propuesta didáctica*. Tesis de máster, Universidad de Oviedo.
- Cardillo, D. S. 1996. "Using a Foreign Film to Improve Second Language Proficiency: Video vs. Interactive Multimedia". *Journal of Educational Technology Systems* 25 (2): 169-177.
- Chan D. y C. Herrero. 2010. *Using Film to Teach Languages*. Manchester: Routes into Languages/Film: 21st Century Literacy/UK Film Council/Cornerhouse.
- Chung, J. M y S. C. Huang. 1998. "The Effects of Three Aural Advance Organizers for Video Viewing in a Foreign Language Classroom". *System* 26 (4): 553-565.
- Comisión Europea. 2010. *Study on the Current Trends and Approaches to Media Literacy in Europe*. <http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/docs/studies/study.pdf>.
- Consejo de Europa. 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Anaya/Instituto Cervantes/MEC.  
<http://cvc.cervantes.es/obref/marco/default.htm>.
- Corpas Viñals, J. 2000. "La utilización del vídeo en el aula de E/LE. El componente cultural". En *Actas del XI Congreso Internacional de ASELE*, eds. M. A. Martín *et al.* 785-791. Zaragoza. Universidad de Zaragoza.
- Dervin, F. y A. J. Liddicoat, eds. 2013. *Linguistics for Intercultural Education*. Ámsterdam: John Benjamins.
- Ferrés, J. 2014: *Las pantallas y el cerebro emocional*. Barcelona: Gedisa.
- Ferrés, J. y A. Pisticelli. 2012. "La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores". *Comunicar* 39 (19): 75-82.
- Guerra Robles, P. 2013. *El corto en el aula de ELE y la enseñanza del léxico en contexto*. Tesis de máster, Universidad de Oviedo.
- Hertel, T. J. y S. Harrington. 2015. "Promoting Cultural and Linguistic Competence with Documentary Film in Spanish". *Hispania* 98 (3): 549-569.
- Herrero, C. 2014. *Crossing boundaries: Developing Intercultural Competence through Film*.



- <https://www2.mmu.ac.uk/languages/research/flame-research-group/>.
- Herrero, C. 2016. "The Film in Language Teaching Association (FILTA): A Multilingual Community of Practice". *ELT Journal* 70 (2): 190-199.
- Herrero, C. En prensa. "El cine y otras manifestaciones culturales en ELE". *Iniciación a la metodología de la enseñanza de ELE. Diseño curricular*, vol. 4, eds. M. Martínez-Atienza de Dios y A. Zamorano Aguilar. Madrid: EnClave-ELE.
- Herrero, C. y M. Escobar. 2014. "Audio-Description and Media Literacy in Foreign Language Acquisition. Un modelo integrador de cine y audiodescripción para el aprendizaje de lenguas extranjeras: *Los abrazos rotos* (Almodóvar)". Ponencia presentada en ClipFlair Conference. Barcelona, 18-19 de junio.
- Herron, C. 1994. "An Investigation of the Effectiveness of Using an Advance Organizer to Introduce Video in the Foreign Language Classroom". *The Modern Language Journal* 78 (2): 190-198.
- Herron, C. A. *et al.* 1995. "A Comparison Study of Two Advance Organizers for Introducing Beginning Foreign Language Students to Video". *The Modern Language Journal* 79 (3): 387-395.
- Ibáñez Moreno, A. y A. Vermeulen. 2014. "La audiodescripción como recurso didáctico en el aula de ELE para promover el desarrollo integrado de competencias". En *New Directions in Hispanic Linguistics*, ed. Rafael Orozco, 264-292. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Instituto Cervantes 2006. Plan Curricular del Instituto Cervantes. Madrid: Biblioteca Nueva. [http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/](http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/).
- Jenkins, H. *et al.* [2006] 2009. *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21<sup>st</sup> Century*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Kramsch, C. 2008. "Ecological Perspectives on Foreign Language Education". *Language Teaching* 41 (3): 389-408.
- Kress, G. 2003. *Literacy in the New Media Age*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Kress, G. y T. van Leeuwen. 2001. *Multimodal Discourses: The Modes and Media of Contemporary Communication*. Nueva York: Oxford University Press.
- Lankshear, C. y M. Knobel. 2008. *Nuevos alfabetismos. (Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula)*. Madrid: Editorial Morata.
- Larson, K. C. 2015 "Uniting Hispanic Film Studies with Civic Engagement: A Chance for Personal Transformation". *Hispania* 98 (3): 533-548.
- Lin, H. y T. Chen. 2006. "Decreasing Cognitive Load for Novice EFL Learners: Effects of Question and Descriptive Advance Organizers in Facilitating EFL Learners' Comprehension of an Animation-Based Content Lesson". *System* 34 (3): 416-431.
- Magnan, S. S. *et al.* 2014. "Standards through the Perspectives of Postsecondary Students". *The Modern Language Journal* 98 (S1): 222-251.
- Marciniak, M. Y Bennett, eds. 2016. *Teaching Transnational cinema. Politics and Pedagogy*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Masterman, L. 2010. *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Modern Language Association (MLA). 2007. "Foreign Languages and Higher Education: New Structures for a Changed World". *Modern Language Association*. <http://eric.ed.gov/?id=ED500460>.
- National Standards in Foreign Language Education Project. 1996. *Standards for Foreign Language Learning: Preparing for the 21<sup>st</sup> Century*. Yonkers, NY: National Standards Project.

- Navarrete, M. 2013. "El doblaje como herramienta de aprendizaje en el aula de español y desde el entorno de CLIPFLAIR". *MarcoELE* 16: 75-87.
- Navarro, M. B. 2010. *El cine en clase de ELE para estimular el desarrollo de la competencia intercultural*. Tesis de máster. Universidad de León.
- New London Group. 1996. "A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures". *Harvard Educational Review* 66 (1): 60-92.
- Paesani, K. et al. 2016. *A Multiliteracies Framework for Collegiate Foreign Language Teaching*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Pegrum, M. 2008. "Film Culture and Identity: Critical intercultural Literacies for the Language classroom". *Language and International Communication* 8 (2): 136-154.
- Pérez, J. P. y F. J. Gómez. 2013. "Nuevos formatos audiovisuales en Internet: cuando el usuario es quien innova". En *Prospectivas y tendencias para la comunicación en el siglo XXI*, eds. M. I de Salas y E. Mira, 167-187. Madrid: CEU Ediciones.
- Pérez Sinusía, Y. 2015. *Del texto narrativo a la pequeña y gran pantalla: las recreaciones filmicas y televisivas en ELE*. Tesis doctoral. Madrid, Universidad Carlos III de Madrid. <http://www.tdx.cat/handle/10803/372775?show=full&locale-attribute=es>.
- Plantinga, C. 2009. *Moving Viewers: American Film and the Spectator's Experience*. Los Angeles, CA: University of California Press.
- Porcel, C. 2009. "Using Films in Class". *Modern English Teacher* 18 (3): 24-29.
- Rojas Gordillo, C. 2003. "El cine español en la clase ELE. Una propuesta didáctica". *Actas del IX Congreso Brasileño de Profesores de Español*. <http://www.ub.edu/filhis/culturele/rojas.html>.
- Sánchez-Requena, A. 2016. "Audiovisual Translation in Teaching Foreign Languages: Contributions of Revoicing to Improve Fluency and Pronunciation in Spontaneous Conversations". *Porta Linguarum* 26 (Junio): 9-21.
- Schmidt, S. 2013. *Proxémica y comunicación intercultural: la comunicación no verbal en la enseñanza de E/LE*. Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Smith, A. M. y S. C. Campbell. 2015. "Encountering Difference: Images of Otherness in Contemporary Spanish Film". *Hispania* 98 (3): 570-582.
- Stoller, F. L. 1992. "Using Video in Theme-Based Curricula". En *Video in Second Language Teaching: Using, Selecting, and Producing Video for the Classroom*, eds. S. Stempleski y P. Arcario, 25-46. Alexandria, VA: TESOL.
- Talaván, N. 2013. *La subtitulación en el aprendizaje de lenguas extranjeras*. Barcelona: Octaedro.
- Talaván, N. et al. 2016. *Traducción y accesibilidad audiovisual*. Barcelona: Editorial UOC.
- Toro Escudero, J. I. 2009. "Enseñanza del español a través del cine hispano: marco teórico y ejemplos prácticos". *MarcoELE* 8, Suplemento. [http://marcoele.com/descargas/china/ji.toro\\_cinehispano.pdf](http://marcoele.com/descargas/china/ji.toro_cinehispano.pdf).
- UNESCO. 2011. *Unesco Media and Information Literacy Curriculum for Teachers* <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225606e.pdf>.
- Vanderplank, R. 2010. "Déjà vu? A Decade of Research on Language Laboratories, Television and Video in Language Learning". *Language Teaching* 43 (1): 1-37.
- Vílchez Tallón, J. A. 2007. *La enseñanza del componente pragmático a través de fragmentos de películas*. Madrid: Universidad de Alcalá.
- Webb, S. y M. P. H. Rodgers. 2009a. "The Lexical Coverage of Movies". *Applied Linguistics* 30 (3): 407-427.
- Webb, S. y M.P.H. Rodgers. 2009b. "Vocabulary Demands of Television Programs". *Language Learning* 59 (2): 335-366.
- Vizcaíno Serrano, C. 2010. *El uso del cortometrajes en el aula de ELE como herramienta para el aprendizaje del léxico*. Tesis de máster, Universidad de Jaén.

- Weyers, J. R. 1999. "The Effect of Authentic Video on Communicative Competence". *The Modern Language Journal* 83 (3): 339-349.
- Witte, A. y T. Harden. 2011. *Intercultural Competence: Concepts, Challenges, Evaluations. Intercultural Studies and Foreign Language Learning*. Oxford: Peter Lang.

## **6. Bibliografía recomendada y recursos con actividades didácticas**

### **6.1. Bibliografía recomendada**

- Donaghy, K. 2015. *Film in Action: Teaching Language Using Moving Images*. Surrey: Delta Publishing.
- Goldstein, B. 2014. *Language Learning with Digital Video*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Keddie, J. 2014. *Bringing Online Video into the Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Sherman, J. 2003. *Using Authentic Video in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thaler, E. 2014. *Teaching English with Film*. Paderborn: Schöningh.

### **6.2. Recursos con actividades didácticas**

- ClipFlair (Foreign Language Learning through Interactive Revoicing & Captioning of Clips) <http://clipflair.net>.
- FILTA (Film in Language Teaching Association). <http://www.filta.org.uk>.
- MarcoELE. <http://marcoele.com/actividades/peliculas/>.
- TodoELE. [http://www.todoele.net/actividadescine/Actividad\\_list.asp](http://www.todoele.net/actividadescine/Actividad_list.asp).
- Videoforall. <http://videoforall.eu>.