



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Máster Universitario en Enseñanza de Español como Lengua
Extranjera (ELE)

**Las series para desarrollar la competencia
lingüística y sociocultural en el aula de ELE
(B2)**

Trabajo fin de estudio presentado por:	Alazne Azucena Benito Cruz
Tipo de trabajo:	Propuesta didáctica de intervención
Director/a:	Inmaculada Rodríguez Moranta
Fecha:	02-2-2022

Resumen

El presente trabajo parte de una reflexión sobre las consecuencias sociales (y hasta sociolingüísticas) que está provocando el momento de especial esplendor que está experimentando el amplísimo repertorio de series televisivas ‘a la carta’, así como de una toma de conciencia sobre el papel que estas cumplen en la vida cotidiana de muchos aprendientes. Particularmente, se detiene en el auge de las series integradas en las plataformas de *streaming* cada vez más conocidas y compartidas en países y culturas distintas, fruto de una sociedad globalizada e interconectada. Las posibilidades de conexión emocional con el aprendiente, de desarrollo de la competencia comunicativa, pragmática y sociocultural, así como la motivación que despierta trabajar con materiales auténticos en la lengua meta son algunas de las ventajas que se han tenido en cuenta en la elección de este contenido audiovisual. Además de trazar una revisión sobre el papel que cumplen las series como herramienta didáctica, se ofrece un somero recorrido por la presencia que tienen los largometrajes, cortometrajes y videojuegos en el aula de LS/LE para el desarrollo de las competencias antes mencionadas. Asimismo, se dedica un apartado específico al uso de los subtítulos, que pueden constituir un apoyo importante en determinados niveles de aprendizaje. Sobre esta base teórica se ha diseñado una propuesta de intervención didáctica de tres sesiones con actividades que parten del visionado de varios fragmentos de dos series españolas, *Valeria* y *Cuéntame cómo pasó*. Cada sesión se centra en un tema específico que abre una ventana hacia la cultura española, fomenta la interacción oral de los estudiantes y lleva a una tarea final que concluye la sesión.

Palabras clave:

Enseñanza del español como LS/LE, recursos audiovisuales, series televisivas, Nivel B2

Abstract

This paper is based on a reflection on the social (and even sociolinguistic) consequences of the moment of special splendor that the vast repertoire of on-demand television series is experiencing, as well as on an awareness of the role they play in the daily lives of many learners. In particular, it focuses on the rise of series integrated into streaming platforms that are increasingly known and shared in different countries and cultures, the result of a globalized and interconnected society. The possibilities of emotional connection with the learner, the development of communicative, and sociocultural competence, as well as the motivation to work with authentic materials in the target language are some of the advantages that have been considered in the choice of this audiovisual content. In addition to reviewing the role of series as a didactic tool, it offers a brief overview of the presence of feature films, short films, and video games in the LS/LE classroom for the development of the aforementioned competences. Likewise, a specific section is dedicated to the use of subtitles, which can constitute an important support at certain learning levels. On this theoretical basis, a three-session didactic proposal has been designed with activities based on the viewing of several fragments of two Spanish series, *Valeria* and *Cuéntame cómo pasó*. Each session focuses on a specific topic that opens a window into Spanish culture, encourages students' oral interaction and leads to a final task that concludes the session.

Keywords: Teaching Spanish as an LS/LE, audiovisual resources, television series, Level B2

Índice de contenidos

1. Introducción	7
1.1. Justificación.....	8
1.2. Objetivos del TFM	10
1.2.1. Objetivo general.....	10
1.2.2. Objetivos específicos.....	11
2. Marco teórico.....	12
2.1. Los medios audiovisuales en la enseñanza de lenguas extranjeras	12
2.1.1. Largometrajes y cortometrajes en el aula de ELE	13
2.1.2. Los videojuegos	16
2.1.3. Las series	17
2.1.3.1. Las plataformas de <i>streaming</i>	17
2.1.3.2. El uso de las series como material didáctico	19
2.2. El uso de subtítulos en el aula	22
2.3. El desarrollo de la competencia lingüística, sociocultural y pragmática a partir de las series	25
2.4. Criterios de selección de series para el aula de ELE	27
3. Propuesta didáctica de intervención	28
3.1. Presentación y Objetivo.....	28
3.1.1. Objetivos específicos.....	29
3.2. Contexto.....	30
3.3. Actividades.....	31
3.3.1. Sesión 1: Mi ocupación es uno de mis logros	31
3.3.1.1. Actividades previas al visionado	32
3.3.1.2. Actividades durante el visionado	34

3.3.1.3.	Actividades posteriores al visionado.....	34
3.3.2.	Sesión 2: Compartir piso es complicado	37
3.3.2.1.	Actividades previas al visionado	37
3.3.2.2.	Actividades durante el visionado	38
3.3.2.3.	Actividades posteriores al visionado.....	39
3.3.3.	Sesión 3: ¡Hola, feliz cumpleaños!	42
3.3.3.1.	Actividades previas al visionado	42
3.3.3.2.	Actividades durante el visionado	43
3.3.3.3.	Actividades posteriores al visionado.....	44
3.4.	Evaluación	47
3.5.	Cronograma	48
4.	Conclusiones.....	49
5.	Limitaciones y prospectiva.....	50
6.	Referencias bibliográficas	52
6.1.	Bibliografía de consulta	58
7.	Anexos	60
7.1.	Anexo 1	60
7.2.	Anexo 2	61
7.3.	Anexo 3	62
7.4.	Anexo 4	65
7.5.	Anexo 5	65
7.6.	Anexo 6	66
7.7.	Anexo 7	67
7.8.	Anexo 8	68
7.9.	Anexo 9	69

7.10.	Anexo 10.....	71
7.11.	Anexo 11.....	72
7.12.	Soluciones de las fichas	73
7.12.1.	El Banco de España alerta de las condiciones laborales de los jóvenes	73
7.12.2.	En España se dice.....	74
7.12.3.	Foto de familia: los Alcántara.....	74
7.12.4.	Las celebraciones, una costumbre muy española	75
7.12.5.	Feliz cumpleaños, compañero/a	75
7.13.	Rúbricas	76
7.13.1.	Rúbrica de la tarea final de la sesión 1: ¿Qué has conseguido tú? Acciones y logros 76	
7.13.2.	Rúbrica de la tarea final de la sesión 2: Si yo fuera.....	77
7.13.3.	Rúbrica de la tarea final de la sesión 3: Feliz cumpleaños, compañero/a.....	78
7.13.4.	Lista de control para el diario de aprendizaje.....	79

1. Introducción

Qué duda cabe de que, gracias a la popularización de las plataformas de *streaming* como Netflix o HBO, las series están viviendo hoy en día una época dorada: “siete de cada diez españoles consumen series de forma habitual y más de la mitad reconocen que son ‘muy o bastante importantes’”, documenta RTVE (2019, s.p.). Es más, López Torroella (2016, p. 10), citando a Nielsen (2015), afirma que las series ocupan el segundo lugar entre los productos con más audiencia de la televisión. Por otro lado, las plataformas de contenido bajo demanda, más conocidas popularmente como plataformas de *streaming*, se han convertido en el modo más común de consumir contenido cinematográfico, series y documentales. El hecho de poder ver lo que uno desea sin tener que depender de la programación diaria de emisión de la televisión ha sido un factor favorable para su exponencial crecimiento, así como la comodidad de acceder a un amplio catálogo de contenido en diferentes pantallas, ya sea el televisor, el ordenador o el teléfono móvil.

Es un recurso que sigue captando adeptos cada día en su tiempo de ocio, pero ello debe llevar a una reflexión importante en el ámbito de la didáctica: ¿puede aprovecharse este interés, facilidad y características audiovisuales en el ámbito de la didáctica y, más concretamente, en beneficio del desarrollo de la competencia sociocultural y lingüística de una LS/LE? De hecho, como señalaba el mismo López Torroella (2016) las series ya no funcionan solo a modo de entretenimiento, sino que empiezan a tener un poder sociológico (y sociolingüístico) según el cual pueden llegar a influir en las personalidades, tendencias sociales y hasta en el lenguaje de los individuos, ya que se adoptan expresiones que se hacen famosas durante el visionado de estas. Por lo tanto, si se puede conseguir ese efecto en hablantes nativos también se podrá conseguir metas similares en aprendientes de español.

Asimismo, estas plataformas, tal y como explica Neira (2020) en su libro, llegan a provocar una manipulación sobre sus consumidores con tal de fidelizarles e incentivar un mayor consumo de sus productos, además de convertir el visionado en una necesidad que genera un sentido de pertenencia social (Higuera Rubio, 2021, p. 393). Por ende, debido a la popularidad y el impacto de las series a través de las plataformas de *streaming*, y dado que se usan a modo de ocio por una gran parte de la población mundial, puede resultar un recurso interesante y lleno de potencialidades en el aula de ELE. En este sentido se manifiestan Poole & Andújar (2019,

p. 14) quienes señalan que el uso didáctico de las series aumenta considerablemente la motivación de los aprendientes y evita caer en la monotonía.

Así, en el contexto de este paradigma en el que el mundo audiovisual está tan estrechamente unido a la realidad cotidiana de nuestros aprendientes, se ha considerado oportuno desarrollar una propuesta de intervención para un aula de ELE de B2 que contribuya al desarrollo de la competencia comunicativa, dando especial relevancia a los contenidos lingüísticos y socioculturales aprovechan didácticamente las series españolas.

De este modo, a lo largo de este trabajo se abordará el aprovechamiento en el aula de ELE de varios recursos audiovisuales, como los largometrajes, cortometrajes y videojuegos, para después adentrarse en el auge de las series, así como la popularidad de las plataformas de *streaming* y cómo estas han influido en la enseñanza de las LE. Asimismo, se reflexionará sobre el uso de subtítulos durante el visionado para empezar a encaminar la propuesta de intervención. Además, se pautarán unos criterios de selección de series para el aula de ELE y se ofrecerá una propuesta de intervención didáctica que tomará como materiales dos series españolas actuales, *Valeria* y *Cuéntame cómo pasó*, que se pueden recuperar en Netflix y Amazon Prime respectivamente. A partir de estas series se confeccionarán tres sesiones que traten temas socioculturales españoles como el ámbito laboral y las relaciones interpersonales mediante un enfoque comunicativo intercultural por tareas. Además, en esta propuesta se les dará énfasis a las destrezas orales, sin dejar de lado a las escritas.

1.1. Justificación

Conscientes de que existe una vasta bibliografía sobre el uso de los recursos audiovisuales en el aula, este trabajo pretende contribuir a este campo ofreciendo un enfoque específico al uso de las series a través de las plataformas de *streaming*. Si bien es cierto que desde hace años se ha trabajado en ir publicando bibliografía y disertaciones del uso de series como recurso didáctico, su uso real en el aula de ELE aún no está tan explotado, ya que algunos consideran que supone un trabajo excesivo por parte del docente y que puede llegar a fomentar la pasividad de los alumnos (Mena, 2005, p. 1). Por lo tanto, se aprovechará esta carencia para investigar aportaciones previas con la intención de diseñar posteriormente una propuesta que se base en esas evidencias bibliográficas, pero que permita poner en práctica su uso en un contexto didáctico real.

Siguiendo los enfoques más recientes de la enseñanza de lenguas extranjeras, como el enfoque comunicativo y el enfoque intercultural, el presente trabajo pretende desarrollar la competencia comunicativa y la sociocultural para preparar al alumno como agente social. Tal y como apuntan Manchín y Andújar (2018, p. 26), las series son un recurso útil para el docente en el aula de LE, ya que es un contexto en el que se prima la comunicación y son un recurso que permite desarrollar esta competencia.

Por una parte, mediante el visionado de las series los alumnos de LE tienen la ventaja de poder presenciar una muestra de lenguaje más natural que la de los audios que proporcionan muchas editoriales, puesto que, por más que busquen la naturalidad, es difícil lograrla por ritmo y entonación. Sin embargo, una serie escogida de acuerdo con unos criterios de relevancia puede proporcionar escenarios y situaciones más auténticas en las que se usa un lenguaje real y apropiado, lo que aportará al alumno un mejor desarrollo en su competencia lingüística.

De este mismo modo, según Olsson (2015, p. 2) gracias al soporte visual, las películas y las series suponen un recurso importante, ya que aportan una muestra auténtica que es expresiva y que despierta la competencia intercultural de los estudiantes, de modo que sean capaces de identificar aspectos similares o no entre su cultura y la cultura meta. Así pues, en las series se representan elementos cotidianos de la cultura meta que, a veces, se pueden llegar a obviar en un manual de LE. Asimismo, normalmente ofrecerán un punto de vista no estereotipado de la sociedad de la lengua meta, además de evitar caer en tópicos. A partir de la creación de materiales didácticos diseñados para el aprovechamiento del input cultural se podrá trabajar también aspectos de educación intercultural, imprescindibles para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural de los aprendientes.

Cabe mencionar que, igual que se habla de la LE y su cultura y lengua meta, lo mencionado hasta ahora también se aplica a la enseñanza de ELE, que es lo que más se desarrollará en este trabajo. A pesar de poder trabajar con un contexto cultural más amplio, involucrando diversas culturas y lenguas hispanicas, debido al conocimiento del profesorado y al grupo con el que se desarrollará la propuesta de intervención, se escogerán muestras de series españolas que permitan trabajar la cultura y la lengua de España.

Por otra parte, otro aspecto positivo para el aprovechamiento de este recurso es que puede llegar a fomentar la autonomía y el autoaprendizaje del estudiante, un aspecto al que se le da

mucha importancia en el *MCER*, tal y como se documenta en el epígrafe 6.3.5. alumnos. Al presentar un capítulo de una serie en clase, es probable que esta capte el interés del alumno, por lo que es posible que fuera del horario lectivo retome la serie y la vea por su cuenta. A pesar de que el alumno obviará todo el trabajo lingüístico que se lleva a cabo en clase tras haber visto el capítulo, recibirá un input de la lengua meta, en este caso el español, que no recibiría de otra manera. Además, todo el trabajo personal de inferencias y de consulta de vocabulario seguirá presente. Asimismo, aprenderá y podrá contrastar todos los aspectos culturales que aparezcan en la serie.

Además, según su experiencia, Ortí, García Collado y Bendriss (2007, p. 1), afirman que es fácil saber qué actividades motivan más a los alumnos y que, normalmente, son aquellas relacionadas con los medios audiovisuales. De hecho, sostienen que ellos suelen ser los primeros en pedir actividades relacionadas con el visionado de una película, de una serie o escuchar canciones. Es así como el uso de este recurso audiovisual fomenta la motivación en el aula, lo que facilita que los alumnos participen, se comuniquen y se involucren.

Por último, volviendo a la autenticidad de las muestras, específicamente a la breve mención del ritmo y de la entonación, cabe mencionar que el grado de aprovechamiento dependerá también del nivel de los aprendientes. De no tener el nivel necesario para entender con suficiencia el capítulo de la serie que se está proyectando en clase, entonces se tendría que recurrir a los audios de los manuales u otros recursos en los que se pueda jugar con la velocidad de reproducción.

Ya que los estudiantes a los que se dirige la propuesta tienen un B2, se presupone que, en general, son capaces de comprender textos orales y escritos complejos, tanto de carácter abstracto como técnico, así como entender la mayoría de las películas que usen lenguaje estándar (*MCER*, 2002, pp. 26, 30). Se trata de un nivel con bastante margen de mejora, pero con una base necesaria para aprovechar el uso de las series en el aula.

1.2. Objetivos del TFM

1.2.1. Objetivo general

El objetivo es diseñar una propuesta de intervención para trabajar la competencia lingüística y sociocultural en el aula de español como LS/LE de nivel B2 a través del aprovechamiento didáctico de series españolas localizables en plataformas de *streaming*.

1.2.2. Objetivos específicos

- Explorar las aportaciones teóricas principales, así como metodologías relacionadas con los beneficios didácticos del uso de los medios audiovisuales y, en concreto, de las series en la enseñanza de lenguas extranjeras, tanto para el ejercicio de las destrezas lingüísticas como para el desarrollo de la competencia comunicativa, pragmática y sociocultural.
- Determinar unos criterios de selección fundamentada para escoger un corpus de series españolas adecuadas para el aprovechamiento didáctico en el aula de ELE de acuerdo con contenidos del MCER.
- Diseñar actividades que permitan aprovechar la muestra de series escogida para el logro de unos objetivos didácticos.
- Fijar instrumentos y criterios de evaluación adecuados para validar la posible implementación de la unidad didáctica propuesta.

2. Marco teórico

2.1. Los medios audiovisuales en la enseñanza de lenguas extranjeras

Tal y como explican Tomalin y Stempleski (1993) los medios audiovisuales son extremadamente útiles como recurso didáctico en muchos de los niveles del *MCER* y ayudan al alumno a familiarizarse con una muestra de lenguaje real enmarcada en un contexto sociocultural auténtico. Sin embargo, apuntan que, por lo contrario, a los libros de texto les falta autenticidad, por muy didácticos y excelentes que sean (Marugán, 2005, p. 116).

Para empezar, resulta pertinente detenerse brevemente en el concepto del material auténtico. Este tipo de material es aquel que, tal y como recopila Arriaza (2016, p. 6), está creado para un uso real para hablantes nativos. Algunos ejemplos son los periódicos, los programas de radio y la publicidad, además de los que se tratarán en este apartado: las películas, los videojuegos y las series de televisión. Sin embargo, también existe material no auténtico presentado en estos formatos, y son los productos creados para el estudiante de una segunda lengua o que ha estado manipulado para ceñirse al nivel del discente.

Ahora bien, los medios audiovisuales son un factor clave para fomentar la motivación del alumno al alejarse del libro de texto, ya que se acerca a sus intereses e inquietudes y que, además, le enseñan otras formas de vivir (Marugán, 2005, p. 116). Así, se concluye que el aprovechamiento de estos recursos en el aula de LE es extremadamente beneficioso a la hora de aumentar la motivación de los alumnos, así como a la hora de ofrecerles muestras lingüísticas y socioculturales más reales que les acerquen a la cultura española.

Aun con los beneficios que aportan estos recursos, debe reconocerse que también implican un desafío para el docente, debido al arduo trabajo previo de planificación y de conocimiento del medio y de su potencialidad didáctica. Este debe determinar qué recurso audiovisual escoger para cada momento, cuál es el más adecuado para el nivel de sus aprendientes, qué aspectos culturales, lingüísticos, pragmáticos, etc., son los más interesantes para su explotación didáctica y qué contenidos del *MCER*, se va a trabajar. Es imprescindible que el docente recurra a las cuatro preguntas didácticas en todo momento: qué, por qué, cómo, para qué (Olsson, 2015, p. 3), ya que le serán de guía y evitarán una selección poco acertada.

Aprovechando la mención en este apartado de la investigación de Arriaza (2016) sobre los materiales auténticos en un aula de español en un instituto de Virginia (Estados Unidos), cabe compartir sus conclusiones tras haber usado medios audiovisuales reales en el aula. Arriaza concluyó mediante pretests, postests y entrevistas que hubo un incremento en la motivación y en la participación de sus estudiantes y que, incluso aquellos que solían saltarse sus clases no faltaron a ninguna. Cuando posteriormente se les preguntó por qué, admitieron que era gracias al uso de materiales auténticos diferentes al manual de texto (p. 24). Los resultados también demuestran que los alumnos disfrutaron de haber aprendido a partir de un material que les conecta con el mundo real, el cual les permitió descubrir que no se debía de generalizar tanto la cultura hispana como lo hacen los libros y que aún tenían mucho que aprender (p. 25). Además, Arriaza afirma que sus estudiantes mejoraron su vocabulario tras el uso de estos recursos en el aula (p. 27). Asimismo, todos concluyeron que querían continuar siendo expuestos a materiales auténticos de entonces en adelante.

Aunque hay numerosos recursos audiovisuales que se pueden aprovechar en el aula de ELE, tal y como se ha visto en los ejemplos de los materiales auténticos, para poder delimitar un campo de trabajo viable, se ha decidido explorar cuatro de ellos: los largometrajes, los cortometrajes, los videojuegos y las series.

2.1.1. Largometrajes y cortometrajes en el aula de ELE

Se incluyen en este mismo apartado los dos formatos dado que ambos se enmarcan en la industria cinematográfica y sus códigos mantienen muchas semejanzas. Para empezar, los largometrajes son un recurso del que todas las personas disfrutaban en su tiempo libre y, a primera vista, son muy atractivos para un aula de ELE. Sin embargo, debido a su larga duración puede resultar no ser lo más conveniente para la clase, ya que el visionado de la película no es más que la base del resto de las actividades. Por lo tanto, si no se tiene el tiempo adecuado para ver un largometraje, se recomienda elegir fragmentos de este o, directamente, aprovechar los cortometrajes (Yubero, 2010, p. 2).

El factor de la duración es importante, ya que puede ocasionar una actitud pasiva en el aprendiente. Este es consciente de que el televisor es un aparato que no requiere una actividad de percepción, solo de recepción de diversas informaciones, por lo que resulta atractivo, sin embargo, se corre el riesgo de fomentar la pasividad del alumno (Bustos, 1997, p. 94). Asimismo, Bustos defiende que el visionado de un largometraje impide al estudiante

controlar la manera en la que está recibiendo el mensaje, ya que recibe una gran cantidad de información constante, lo que puede ocasionar un bloqueo en la comunicación y, por consiguiente, la atención del alumno puede verse comprometida.

Además, otro problema que puede surgir mediante el visionado completo de una película es la falta de control de la información que se recibe, más específicamente, del lenguaje que aparece, así como de los elementos culturales. Por lo tanto, como ya se ha mencionado, es preferible seleccionar fragmentos que primen lo más aprovechable de la película. Bustos (p. 95), igual que Yubero (2010), también ofrece la opción de los cortometrajes como sustituto a un largometraje. Sin embargo, apunta que, aunque son más asequibles en cuanto a duración, son menos realistas, lo que puede conllevar un problema de comprensión.

Poniendo el foco brevemente en la duración, Santos (2008, p. 6) recalca la importancia del uso de fragmentos cortos y se apoya del refrán “lo bueno si breve... dos veces bueno”. Es más, recomienda más específicamente que se empleen fragmentos cinematográficos de entre dos y cinco minutos, ya sea de películas, de cortos o incluso tráileres.

Ahora bien, aunque ambos formatos parecen suponer problemas en el aula de ELE, en el estudio de Singh y Mathur (2010, p. 7) se recuerdan sus beneficios y ventajas del uso en el aula. Por un lado, citan a Cassany, Luna y Sanz (1993), quienes explican en su libro *Enseñar lengua* que, como es bien sabido, en el proceso de comunicación se trabajan todas las destrezas conjuntamente, aspecto que viendo una película en el aula también permite desarrollar; ya que al ver la película se trabaja la competencia auditiva, al leer la sinopsis se trabaja la competencia lectora, al comentarla con amigos la expresión oral, y si se escribe una crítica sobre ella se trabaja la expresión escrita (p. 94). Por lo tanto, se trata de un recurso que permite explotar exhaustivamente cada una de las destrezas y así desarrollar las competencias lingüísticas.

Asimismo, Santos (2008, p. 3), sostiene que el cine es un recurso excelente para la enseñanza de ELE, dado que combina lo lingüístico y lo sociocultural, por lo que enlaza, como pocos recursos, dos elementos que son indispensables en la comunicación y la enseñanza de LE. Además, muestra a los estudiantes las formas naturales de interactuar de los nativos en contextos reales y auténticos. Por lo tanto, Santos (así como Cassany, Luna y Sanz) lo considera un recurso audiovisual que fomenta la integración de las destrezas comunicativas receptivas y productivas, de modo que se sigue lo pautado en el enfoque comunicativo.

Por otro lado, y haciendo referencia al factor intercultural que los largometrajes (así como los cortometrajes) explotan, según Summerfield (1993, p. 1):

Film helps to create a unique environment for cross-cultural learning because it speaks to our emotions as well as our intellect. Learning about stereotypes, ethnocentrism, discrimination, and acculturation in the abstract can be flat and uninspiring. But if we *experience* intercultural contact with our eyes and ears, we begin to understand it.

Asimismo, continúa explicando que, aunque no se puede comparar la experiencia de vivir algo a través de una película con una vivencia real, ver una película sumerge al estudiante en un mundo que, al verlo, es casi como si se hubiera vivido. Asimismo, en su libro *Crossing cultures through film* (1993), documenta que las películas crean una interacción entre la cultura meta y la del estudiante de varias maneras. La primera es a través de la identificación de estereotipos, mientras que la segunda se basa en el reconocimiento de los patrones verbales y no verbales de la comunicación de una cultura (p. 2).

Por lo tanto, siguiendo con la idea de Summerfield, Almeida y Fuentes (2011) argumentan que el cine acerca al estudiante al marco cultural y social donde se aprecia la forma de vida y los valores de una cultura, de manera que este luego lo relacione y lo compare con la suya. Además, obtiene una visión de todo aquello que representa la comunicación no verbal: las pausas, los silencios, las relaciones jerárquicas entre interlocutores, lo implícito, la concepción del tiempo, etc.

A modo de conclusión, son mayores las ventajas comunicativas y culturales que aportan estos recursos que los problemas que surgen de la duración del producto, la complejidad de la lengua o la pasividad de los alumnos, ya que se pueden solucionar realizando una buena preparación. Asimismo, el profesor deberá preparar ejercicios que se ejecuten antes del visionado para cubrir cualquier vacío de información con el que se pueda encontrar el alumnado durante el visionado. Además, no se deben dar por sentado los ejercicios que se realizarán durante el visionado, ya que estos ayudarán al aprendiente a mantener la atención y a enfocar los aspectos a trabajar. Finalmente, se requerirá la creación de ejercicios para completar después del visionado para seguir trabajando los aspectos deseados y profundizar en actividades que desarrollen la comunicación y la competencia intercultural de los estudiantes.

2.1.2. Los videojuegos

Tal y como documenta Pomata (2021) en la introducción de su tesis doctoral, un 40% de la población disfruta de los videojuegos a modo de ocio, convirtiéndola en una industria que genera más ingresos que la del cine y la de la música juntas. Siendo tan alto su consumo, son muchos los profesionales de diversos ámbitos que se han fijado en este recurso y lo han incluido en su área de estudios.

En cuanto al sector educativo, según Casado (2016, p. 2), los videojuegos han despertado el interés de los docentes por tres razones. En primer lugar, dado que el foco del proceso de enseñanza ha pasado del profesor al alumno, este recurso permite una participación constante del estudiante. En segundo lugar, apunta que son varios los estudios que afirman su eficacia en el aprendizaje y, por último, menciona la capacidad que tienen los videojuegos de aumentar la motivación y el interés de los alumnos.

Por otro lado, Aguilar y Escudero (2018, p. 15) añaden que los videojuegos han demostrado ser una herramienta didáctica, ya que potencian la formación de mapas mentales y desarrollan el aprendizaje por descubrimiento. Además, ayudan a crear relaciones entre conceptos y, mediante el soporte visual, se facilita la asimilación de los contenidos más complejos. No obstante, a pesar de estos beneficios, así como otros documentados en muchos de los nuevos estudios que están surgiendo sobre su uso en el aula de ELE, aún hay pocas evidencias de haberse implementado en el aula.

En realidad, aún queda mucho por recorrer sobre el uso de videojuegos convencionales para la enseñanza de lenguas extranjeras, ya que, aunque presentan un soporte visual y otro auditivo (a menudo con subtítulos), las tareas y misiones del jugador no llevan a la práctica activa de la lengua y, debido a su naturaleza ficcional, tampoco suelen mostrar la cultura de la lengua meta. Por lo tanto, una buena parte de los estudios proponen el uso de videojuegos didácticos creados con un fin específico más que el de videojuegos convencionales.

Un ejemplo es el estudio de Aguilar y Escudero (2018, p. 16), en el que se propone la adaptación al ámbito de la enseñanza de español como lengua extranjera de *PRADIA: la aventura gráfica de la pragmática y la prosodia*, un proyecto en el que se ha creado un videojuego para mejorar la habilidad comunicativa de jóvenes con Síndrome de Down. Dado que el videojuego se centra en las estrategias prosódicas y pragmáticas, los autores de este

estudio consideran que se podría adaptar fácilmente al ámbito de ELE. Por lo tanto, puede ser un buen recurso para enseñar y practicar aspectos pragmáticos.

Asimismo, en el congreso internacional: *La enseñanza de ELE en un mundo intercultural* de 2011, Blake presenta, junto a otros videojuegos, *Xenos Isle*, un videojuego en el que se crean comunidades cibernéticas con el objetivo de aprender una misma lengua (p. 11). Además, explica que en sus juegos se pueden encontrar metas bien estructuradas relacionadas con el uso adecuado de la lengua y que, además, enseñan ortografía y desarrollan la comprensión auditiva, la lectura y la expresión escrita. Es más, se trata de una plataforma en la que el docente puede inventar sus propios juegos para después compartirlos con la comunidad (p. 11).

Por último, es evidente que estas dos últimas propuestas son más acertadas y didácticas que el uso de un videojuego convencional en el aula de ELE. Sin embargo, cabe mencionar que, a pesar de la naturaleza didáctica del videojuego, debe haber un trabajo previo de parte del docente para conducir las sesiones y el uso del videojuego escogido.

2.1.3. Las series

A lo largo de este apartado se pretende enfatizar la popularidad de las series y demostrar cómo dicha popularidad ha llevado a su uso como herramienta didáctica en el aula de LE. Cabe mencionar que dicho auge está relacionado con la popularización de las plataformas de *streaming*, ya que estas hacen este producto accesible para todos. No obstante, el campo de estudio de este recurso como herramienta didáctica aún no tiene tanta magnitud como el sector cinematográfico, y aunque son varios los estudios que están surgiendo para la implementación de las series en el aula, son pocos los que realmente lo han llevado a cabo.

Asimismo, se explicarán los beneficios didácticos de este recurso y se mencionarán trabajos que se han dedicado al desarrollo de actividades o unidades didácticas para implementarse en el aula de ELE para demostrar que, aun necesitando un auge en la aplicación específica de este recurso en el aula, son algunos los autores que se han dedicado a ello.

2.1.3.1. Las plataformas de *streaming*

Para introducir este subapartado hay que especificar que las plataformas de *streaming* son aquellas que se caracterizan por proporcionar contenido sin necesidad de ser descargado. Aunque Bolaños (2020) aclara que desde las videollamadas hasta los vídeos de Instagram o

TikTok son streaming, el término suele utilizarse popularmente para aquellas plataformas que permiten reproducir películas, series y documentales.

Además, nótese que se habla de plataformas, es decir, de más de una. Aunque se puede decir que internacionalmente Netflix fue la pionera, hoy en día es común estar suscrito a más de una plataforma de *streaming*, ya que cada una de ellas tienen contenido diferente. Asimismo, parece relevante mencionar que Netflix solo lleva cinco años funcionando en España, pero son muchos los cambios que se han efectuado en la industria desde su aparición. Asimismo, el desarrollo y creación de series se ha disparado desde su existencia. Cuando hace años se estrenaban series y temporadas en épocas específicas del año, actualmente el catálogo de estas plataformas ofrece nuevos títulos casi semanalmente. Esto beneficia indirectamente al docente ya que, de este modo, dispone de mucho más contenido actualizado del que elegir.

En cuanto a la aplicación en el aula de LE, son muchos sus beneficios, ya que es un medio más accesible que los métodos tradicionales; tan solo es necesaria una pantalla para poder transmitir el contenido deseado. Tradicionalmente, usar el vídeo en clase requería del uso de un televisor, un reproductor de DVD y muchos cables, además de ser un material que no se encontraba dentro del aula. Esto generaba dificultades a los profesores y fomentaba que se considerara una pérdida de tiempo (Magasic, 2017, p. 202). Asimismo, no solo se necesitaba el material para reproducir el vídeo, sino que se requería una copia física de este mismo.

Por lo contrario, los servicios de *streaming*, como afirma Magasic (2017, p. 203), “can be seen to have several key advantages for use in the classroom. These are: searchability, serviceability and shareability”. Centrándonos en plataformas como Netflix o Prime Video, se dispone de una inmensa cantidad de títulos a los cuales el docente puede acceder en todo momento. Tan solo hace falta teclear el título en el buscador de una serie para poder acceder y visionarla. Es más, ya que en ese TFM se pretende trabajar con fragmentos y no con capítulos enteros, cabe mencionar que tan solo con un clic se puede llegar a la escena deseada y repetir el proceso si se quiere mostrar otro fragmento de la misma serie o de otra diferente. Es gracias a este formato que se puede fomentar el autoaprendizaje de los alumnos, ya que este contenido lo pueden seguir viendo en sus casas, sin necesidad de comprar la serie en DVD o alquilarla, ya que lo más probable es que tengan acceso a estas plataformas.

Por otro lado, un aspecto importante que proporciona este recurso es que el docente, igual que los estudiantes, no serán ajenos al funcionamiento de estas plataformas. Aprovechar lo

que ya se conoce y se domina en el aula, específicamente lo centrado en la tecnología y en las TIC, resulta conveniente y beneficioso para el ambiente general de la clase, ya que el profesor no tiene por qué mostrarse temeroso ni reticente al uso de este recurso y los alumnos se encuentran más motivados al partir de un medio que utilizan diariamente a modo de ocio. Es más, hoy en día los estudiantes esperan que se usen tecnologías de modo que se alineen con sus prácticas sociales (Kessler, 2018, p. 206).

Además de las ventajas mencionadas hasta ahora, estas plataformas facilitan el uso de los subtítulos. Asimismo, existen aplicaciones complementarias relacionadas con el aprendizaje de segundas lenguas que parten del uso de plataformas como Netflix y se basan en el aprendizaje por subtítulos. Martínez y Hunt (2020) realizan un análisis del uso en el aula de L2 de tres de estas plataformas: *Language Learning with Netflix*, *Subtly* y *Sufli*. La más útiles de las tres, según el estudio, fue la primera. Además, permite poder ver los subtítulos en dos lenguas diferentes simultáneamente. Ahora bien, dependerá de la metodología del profesor que este recurso sea útil o no.

En resumen, gracias a los beneficios de este medio se ha facilitado la accesibilidad a los contenidos en vídeo a muchos docentes, lo que contribuido al boom del uso de las series en el aula. En el caso de este trabajo, se ha recurrido al uso de las series a través de las plataformas de *streaming* gracias a la facilidad de uso, a la accesibilidad y al sentido de inmediatez que este recurso proporciona.

2.1.3.2. El uso de las series como material didáctico

El uso de las series como material didáctico para el aula de ELE se asemeja al de los largometrajes o cortometrajes, debido a que se mantienen todos aquellos aspectos mencionados previamente relacionados con la autenticidad de los mensajes y de las muestras del lenguaje. Es más, en gran parte de los casos se suele compartir e intercambiar la información de ambos recursos debido a sus características tan similares. De este modo, las series siguen ofreciendo una ventana hacia la cultura meta de forma que el estudiante puede aprender de esta y compararla con su cultura de partida. Dado que ya se ha tratado cómo los productos cinematográficos trabajan la competencia lingüística, sociocultural y pragmática, se aplicará ese conocimiento al uso de las series. No obstante, cabe mencionar que en todos estos recursos se puede obtener información y un lenguaje similar, aunque cada uno ofrezca diferentes niveles de complejidad en su estructura.

Este recurso en específico posee una peculiaridad que ni los cortometrajes ni los largometrajes poseen: su duración. A pesar de que un capítulo puede durar entre veinte minutos a una hora, las series, como es sabido, están compuestas por una serie de capítulos. Y no solo de capítulos, si no que, a menudo, de temporadas. Lo lógico es que resulte impensable ver una serie en su totalidad en un aula de ELE, sin embargo, debido a su larga extensión, es un formato que se permite explayarse en sus representaciones socioculturales y en sus conversaciones.

De este modo, el profesor se encuentra con un amplio rango de escenas diferentes, aunque es importante saber escoger correctamente. Para ello, autores como Solís (2005) recomiendan escoger escenas cuyo contenido sea interesante y relevante conforme lo que el docente quiera trabajar en clase. Asimismo, las escenas deben permitir realizar actividades para profundizar las competencias comunicativas interculturales. Una vez más, cabe recordar que las series no son más que la base del proceso de enseñanza y que el vídeo no debe sustituir al docente (Bustos, 1997, p. 93), ya que este debe fomentar las intervenciones a partir de actividades que partan de una finalidad y que estén confeccionadas con una configuración relevante y adecuada al contenido específico que se desee trabajar (p. 95).

Hablando de un uso específico en el aula, parece relevante poner el foco brevemente en la metodología del uso de este recurso. Las series, según recuperan Ramos (2015, p. 113) y Suárez (2010, p. 32), favorecen el enfoque orientado a la acción, dado que el aprendizaje de la lengua se efectúa dentro de un contexto social más amplio en el que se desarrollan las competencias generales del discente y se integran las cuatro destrezas necesarias para trabajar y adquirir la competencia comunicativa.

Centrándose en su uso, surge la duda de cuándo introducir este elemento en el aula, es decir, en qué nivel. Autores como Mousavi & Iravani (2012, p. 22) afirman que contra antes se introduzca, más rápido se familiarizarán los discentes con la lengua meta, de modo que ayudará al desarrollo de su comprensión auditiva (así como del vocabulario y la exposición a contextos culturales reales) resultando en el beneficio de poder enfrentarse a la lengua meta fuera del aula antes que aquellos estudiantes que no trabajen con estos recursos.

No obstante, cabe recordar que abusar de este recurso en niveles iniciales, así como mostrar fragmentos largos, acabaría en la frustración del estudiante al no comprender la mayoría del input que está recibiendo, lo que resultaría en aburrimiento y desmotivación llegando así a un fracaso didáctico del uso del material. Por lo tanto, lo óptimo es introducirlo paulatinamente

desde los niveles iniciales para poder darle un buen aprovechamiento en niveles intermedios y avanzados.

Hasta ahora, a lo largo de este trabajo se han mencionado las características aprovechables de estos recursos en el aula de ELE. A modo de recapitulación, Ramos (2015, pp. 104, 105, 108) concluye que la televisión es un recurso creativo, flexible y motivador que ofrece una ventana pragmalingüística a través de la cual el estudiante puede interaccionar e identificarse con la cultura española a partir de imágenes contextualizadas en diálogos que retratan situaciones comunicativas reales.

Ahora bien, una vez habiendo descrito estas características, hasta el final de este capítulo, se mencionarán algunos trabajos, dos de ellos mencionados en la tesis doctoral de Ramos González, en los que se usan las series como recurso didáctico en el aula de ELE. El primero, una comunicación de M^a Elena Gómez Sánchez (2005), se centra en trabajar la cortesía en el aula de ELE. Para ello escoge tres escenas de tres series de actualidad de ese año *Cuéntame cómo pasó*, *Aquí no hay quien viva* y *Los Serrano*, en las que se ven tres cenas familiares cotidianas a partir de las que se observará la jerarquía entre los familiares, los actos de cortesía o descortesía que afectan a la imagen social de cada uno de ellos y las características lingüísticas propias de los hombres y de las mujeres socialmente. Es evidente, que comparar tres escenas en un mismo ámbito es un acierto para trabajar la cordialidad. No obstante, de un contexto como es una cena familiar se pueden deducir numerosos aspectos sociolingüísticos, socioculturales y pragmáticos de la realidad española, por ende, es un contexto muy útil y específico que da mucho juego e información al estudiante.

El segundo de ellos es un trabajo de fin de máster redactado por Ariana Suárez Hernández (2010) en el que se propone una unidad didáctica, que consta de 5 sesiones, para trabajar las expresiones coloquiales a través de las series *Aida* y *Hospital Central*, ya que son dos series muy diferentes entre sí y que permiten ver diferentes niveles de coloquialidad. Este trabajo en específico resulta especialmente interesante, ya que Suárez es capaz de llevarlo al aula, aunque, por cuestión de tiempo, solo pudo realizar una de las cinco sesiones que tenía planeadas.

En las cinco sesiones se incluyen explicaciones teóricas de los registros orales, que, a pesar de haber estado pensadas para ser largas y extendidas, los alumnos solo necesitaron una breve explicación, dado que eran capaces de entenderlo con facilidad (p. 61). Este punto resulta

cautivador, ya que ejemplifica como, a pesar de lo importante que es diseñar una planificación, es igual de importante saber adaptarla al aula según la necesidad de los estudiantes. De haber seguido con la explicación que Suárez tenía prevista, hubiera resultado en un desinterés inicial por parte de los alumnos.

Además, en esta unidad didáctica se pretende una muestra real extraída del corpus oral del español de Alicante para que después los discentes puedan compararla con los fragmentos que se muestran de las dos series. Junto con el visionado, como es lógico, se planean actividades de preparación previas a la visualización de las series, actividades de debate, actividades de reformulación jugando con el cambio de registros, actividades de análisis y de comparación, así como de representación y *role play*. La unidad didáctica finaliza con el trato del lenguaje no verbal enseñando y practicando los diferentes gestos y saludos típicos en España. Finalmente, a modo de evaluación, Suárez propone que sus estudiantes graben una conversación de familiares o conocidos para después ser analizada tal y como se hizo en clase.

Teniendo este trabajo como ejemplo de aplicación al aula de este recurso, resultan útiles las conclusiones, dado que aporta un punto de vista real. En este caso, sus alumnos, consideraron que se trata de un recurso muy útil, ya que es más fácil entender y comprender el lenguaje oral gracias al soporte visual que proporciona. Asimismo, opinaron que era más útil y atractivo que las cintas que vienen en los manuales, así como que les dio la oportunidad de apreciar aspectos del lenguaje oral que de otra forma hubieran pasado desapercibidos (p. 62).

Estos dos trabajos son un ejemplo del tipo de bibliografía que se dedica exclusivamente al uso de las series como herramienta didáctica, uno a modo de planificación y otro con aplicación al aula. Además, tener el ejemplo de cómo resultan factibles ayuda a evidenciar los beneficios que este recurso aporta al aula y a justificar su uso para el desarrollo de esta propuesta de intervención.

2.2. El uso de subtítulos en el aula

Normalmente, el uso de subtítulos en el aula de lengua extranjera abre un debate entre los estudiosos, sin embargo, es un debate que ha ido cambiando a lo largo de los años, dado que han dejado de considerarse una distracción sin aporte didáctico. Por ende, en este subapartado se presentarán los tipos de subtitulación que existen y se justificará el uso de unos y/o la exclusión de otros.

A modo introductorio, se presentan los diferentes tipos de subtitulación que documenta Díaz-Cintas (2012, p. 99-101). Los más conocidos son los subtítulos interlingüísticos estándar que son aquellos en los que el audio está en la lengua meta y el texto en la lengua materna del estudiante, así como los subtítulos intralingüísticos en la L2 o bimodales en los que todo el producto, junto con los subtítulos, se presenta en la lengua meta.

Asimismo, existen los subtítulos interlingüísticos inversos (audio en la L1 y subtítulos en la L2), los subtítulos intralingüísticos en la L1 (audio y subtítulos en la lengua materna, pensados para personas con discapacidades auditivas), y los subtítulos bilingües (audio en L1 o L2 con subtítulos simultáneos en ambas lenguas). No obstante, en este trabajo se descartará el uso de los dos primeros, ya que en los subtítulos interlingüísticos inversos el lenguaje que se está escuchando no es natural, puesto que se trata de un doblaje, y es lo contrario de la autenticidad que se busca en este trabajo. También se descarta el uso de los subtítulos intralingüísticos en la L1, ya que, como no se trabaja la lengua extranjera, tampoco son de interés didáctico.

Ahora bien, el debate de este trabajo entra en la elección por el uso de subtítulos interlingüísticos estándar, el uso de subtítulos intralingüísticos en la L2 o, directamente, por la ausencia de ellos. Para empezar, cabe destacar que los subtítulos son un soporte para el alumno a la hora de seguir el discurso escuchado, sobre todo cuando se trabaja con material auténtico, ya que, dependiendo del nivel, no se podría entender completo sin esa ayuda (Talaván, 2012, p. 24). Además, tal y como procede Talaván con su explicación, la ausencia de subtítulos puede generar a los estudiantes miedo e inseguridad, mientras que su presencia les aporta seguridad y los prepara para su ausencia en un futuro.

Habiendo descartado la ausencia de subtítulos se procede a descartar el uso de subtítulos bilingües, al menos para este trabajo, bajo la falta de estudio sobre su valor educacional y pedagógico (Díaz-Cintas, 2012, p. 101). Es más, el uso de subtítulos simultáneos en la L1 y en la L2 puede sobrecargar al estudiante de información textual; puede llegar a confundirle y es probable que aleje su atención de todo el factor visual del visionado. Cabe mencionar que estos son el tipo de subtítulos que utiliza la aplicación *Learning with Netflix*, nombrada en el apartado anterior.

En cuanto a la elección de subtítulos en la L1 o en L2, esta dependerá del nivel del estudiante. Tal y como argumenta Díaz-Cintas (2012, p. 10) citando a Talaván (2009), los subtítulos

interlingüísticos permiten al alumno crear similitudes entre los dos idiomas basándose en la traducción y en el acceso de sus conocimientos previos, de manera que se aconsejen para estudiantes en niveles iniciales.

Por otro lado, los subtítulos intralingüísticos en la L2 se consideran los subtítulos didácticos por excelencia. Se ha comprobado que este tipo de subtítulos mejoran la comprensión oral y escrita de los estudiantes de lenguas extranjeras (Díaz-Cintas, 2012, p. 101), ya que al leer lo que se está escuchando se consolidan factores como la pronunciación y la recepción y asimilación de sonidos. Dado que se requiere de un nivel de lectura avanzado y una comprensión lingüística suficiente para entender el producto, es el modo ideal para niveles intermedios altos y avanzados.

Para finalizar, cabe recordar que en esta propuesta de intervención se trabajará con alumnos con un B2, por lo que, tal y como muestra el *MCER*, tienen el nivel suficiente para entender textos y películas complejos. Por ende, para este trabajo se elegirán los subtítulos intralingüísticos en L2 para seguir consolidando las destrezas de comprensión de los alumnos.

Una vez cerrado el debate y la descripción de cada subtítulo, cabe mencionar el trabajo de Shabani y Zanussi (2015). Estos autores mostraron una serie con subtítulos intralingüísticos en la L2 a un grupo de estudiantes y la misma serie, pero sin subtítulos a otro grupo. Los resultados de este experimento demostraron que los resultados en la adquisición de vocabulario eran mejores en el grupo que había visto la serie con subtítulos. Asimismo, los alumnos afirmaron que usar este recurso regularmente les ayudaba también en el desarrollo de su comprensión y expresión oral.

Para finalizar este apartado se mencionará la tesis doctoral de Frumuselu (2015) en la que se experimenta el uso de subtítulos en el aula de LS/LE. En este caso, Frumuselu (2015), cogió a dos grupos de universitarios catalanes aprendientes de inglés y se les enseñó, durante siete semanas, capítulos de la serie *Friends* con subtítulos intralingüísticos a un grupo y con subtítulos interlingüísticos a otro. Los primeros resultados no demostraron prevalencia entre unos subtítulos y otros, sin embargo, se continuó con el visionado siete semanas más usando solo subtítulos intralingüísticos en la L2 para ver cómo los discentes retenían el vocabulario coloquial y cómo mejoraban sus destrezas orales. Esta segunda parte del estudio resultó en una mejoría de los resultados de los alumnos, ya que habían adquirido fluidez, espontaneidad y un léxico que les permitía comunicarse adecuadamente de forma coloquial.

2.3. El desarrollo de la competencia lingüística, sociocultural y pragmática a partir de las series

Para comenzar, la competencia lingüística está compuesta por una serie de subcompetencias que se pueden trabajar adecuadamente a través de las series, algunas de forma pasiva y otras de forma activa. Las competencias léxica y gramatical, por ejemplo, se trabajarán pasiva y activamente, ya que, durante el visionado, el alumno estará recibiendo todo el *input* lingüístico que está cargado de estructuras gramaticales y de vocabulario. Es cuestión del profesor crear actividades para trabajar un léxico específico o estructuras gramaticales presentes en el visionado de la serie.

En cuanto a la fonología, gracias a la autenticidad del lenguaje producido en las series, el estudiante escuchará muestras que le permitirán, de forma pasiva, interiorizar todas las bases fonéticas, para que después él sea capaz de pronunciar correctamente los sonidos de la lengua meta, en este caso del español. Asimismo, recibirá muestras de ritmo, entonación y acentuación óptimas que posteriormente podrá imitar.

Por otro lado, gracias a los subtítulos intralingüísticos, el estudiante también trabajará la competencia ortoépica y la ortografía. Durante el visionado, el alumno recibirá un *input* que le ayudará a relacionar el texto con los sonidos y la entonación de forma que aprenderá a articular adecuadamente diversos textos. Asimismo, al ejercer un trabajo de lectura, el alumno va interiorizando las convenciones gráficas y ortográficas de la lengua española, además de relacionar los símbolos y grafías con sus sonidos gracias al componente auditivo de la serie.

En cuanto a la competencia sociocultural, según el inventario del Plan curricular del Instituto Cervantes se deben de tratar una serie de temas en cada uno de los niveles. Entre estos están los referentes culturales, en los que se cubre, por ejemplo, la educación, la economía, la medicina, la política, los medios de transporte, el cine y la arquitectura, así como personajes y acontecimientos del pasado o del presente entre otros. Resulta fácil encontrar alguno de estos contenidos en series. Algunos pueden pasar desapercibidos a simple vista, como por ejemplo la política o la economía, y otros, como la arquitectura pueden estar visualmente presentes en todas las series, y es probable que el alumno automáticamente ejerza una comparación intercultural entre la arquitectura de su país y el de España. Asimismo, otros

contenidos se podrán apreciar dependiendo del género o el enfoque de la serie, ya que una serie con personajes adolescentes o niños permitirá observar mejor el concepto de educación y, si hay médicos en otra, se podrá presenciar la realidad española de la medicina.

En los saberes y comportamientos socioculturales, se encuentra el concepto de organización social (comida, vivienda, servicios, compras, higiene, viajes, medioambiente...); el de relaciones interpersonales y el de identidad colectiva y estilo de vida (tradiciones, convivencia entre culturas diferentes, y fiestas y celebraciones). Una vez más, todos son aspectos fácilmente identificables en las series, más, incluso, que los contenidos anteriores. En cualquier serie se puede observar la gastronomía del país, las tradiciones de su cultura y sus celebraciones ya sean aquellas más frecuentes como los cumpleaños o aquellas menos frecuentes como las bodas o los funerales.

Finalmente, están las habilidades y actitudes interculturales en las que, a diferencia de los contenidos anteriores, no se pueden observar en la serie, sino que depende del alumno poder efectuar los diferentes procesos durante o tras el visionado de la serie. Así, el discente puede sentir empatía con la cultura que está observando, igual que reconocer y comparar todos aquellos elementos diferentes o parecidos a su cultura. Es a la hora de despertar curiosidad y también de establecer un proceso de observación y comparación en la que el profesor, mediante actividades, ejerce un papel importante.

Por último, hay algunos elementos de la competencia pragmática que también se puede trabajar a partir de las series. En cuanto a la competencia discursiva, gracias a las muestras auténticas que se obtienen durante el visionado, se puede observar la secuencia natural de las frases; la forma de estructurar un discurso con coherencia, cohesión, así como el uso del registro y el estilo adecuados. Este es un elemento que se trabaja en la propuesta de intervención sobre la coloquialidad de Suárez (2010) mencionado anteriormente.

Por otro lado, las series permiten explotar la competencia pragmática gracias a la observación y a la práctica que puede aparecer en expresiones de obligación, necesidades, permisos; para mostrar desagrado, interés, sorpresa, miedo o gratitud; en fórmulas de sugerencias, consejos, invitaciones, peticiones; así como protocolos de despedida o saludos. Gracias a este recurso, se pueden observar estos patrones interactivos para después ponerlos en debate o en práctica en clase.

2.4. Criterios de selección de series para el aula de ELE

Como se ha mencionado con anterioridad, es muy importante tener presente el objetivo de la lección antes de seleccionar el material. En este caso se usarán series que permitan trabajar aspectos culturales y también lingüísticos, por ende, deberían ser series atractivas con un alto grado de cotidianidad en su contenido. Por ello, se descartarán series de fantasía, aunque se podrán aprovechar escenas de series de misterio o de temática policiaca, ya que siempre se podrá encontrar una escena en la que se ejemplifiquen interacciones específicas.

Ahora bien, la selección de las series, tal y como dice Brandimonte (2003, p. 874), más allá de los aspectos curriculares que se deben cubrir, tiene que estar enfocada al nivel de los estudiantes, además de tener en cuenta los gustos e intereses de estos. Asimismo, Amenós (1999, p. 771), recomienda que se tenga en cuenta la cultura materna de los discentes, así como sus experiencias previas, ya que puede que se llegue a presentar en clase un fragmento que, aunque culturalmente apropiado en España, toque aspectos sensibles que puedan causar conflicto.

Otro aspecto para considerar es la dificultad de las escenas que se escogerán. Amenós (1999) propone un cuestionario para determinar si la escena o la series seleccionada se puede considerar difícil o no, en el cual se deben sopesar aspectos como la trama y su estructura, el comportamiento de los personajes, el tipo de lengua que se utiliza, así como la integración de la palabra con el sonido y la imagen (pp. 777-779). De este modo se hará una selección más adecuada a las necesidades de los estudiantes.

Es así como, siguiendo esta guía, se puede llegar a una selección de las escenas de las que se pueda crear una serie de ejercicios para trabajar la competencia comunicativa y sociocultural en clase. Por último, Amenós recomienda no ponerse a buscar películas (o series en este caso) para encontrar escenas que sirvan para explotar un aspecto en concreto ya que sería como buscar una aguja en un pajar. Lo ideal es recurrir a escenas que en algún momento hayan llamado la atención del docente y trabajar a partir de ellas. Mejor aún es ir creando un corpus de escenas progresivamente si se quiere utilizar el recurso de las series año tras año en el aula.

3. Propuesta didáctica de intervención

3.1. Presentación y Objetivo

Con la presente propuesta se pretende aportar un material didáctico para favorecer el aprovechamiento didáctico de las series para el desarrollo de la competencia comunicativa e intercultural de estudiantes de español como lengua extranjera con un nivel de B2 según las directrices del MCER. La secuencia consta de tres sesiones que se impartirán una vez a la semana durante tres semanas en una academia de idiomas privada de Barcelona. Estas tres sesiones parten del visionado de tres fragmentos de dos series diferentes en los que se tratan temas que se deben de cubrir según el plan curricular del nivel y de la academia. Las series escogidas son: *Valeria* (Netflix) y *Cuéntame cómo pasó* (Amazon Prime).

Se han seleccionado estas dos series por varias razones. En primer lugar, *Valeria* es una serie actual que trata temas sociales propios de una mujer de 29 años y de sus amigas que viven en Madrid, por lo que se acerca a la edad de la mayoría de los estudiantes, de manera que es más fácil que encuentren una conexión con el personaje y la historia. Por otro lado, *Cuéntame* es una serie que, tras muchos años en emisión y 21 temporadas, ya es parte de la cultura popular española. Además, al tratarse de una familia, es una serie ideal para trabajar las relaciones familiares que suelen llevar peso sociocultural. Cabe mencionar que, aunque el fragmento escogido está basado en 1992 es de la última temporada (2021) y recrea una celebración de cumpleaños en familia. En este caso, la época no afecta ni cambia la realidad de una celebración de cumpleaños de una familia actual.

Más en específico, en la primera sesión, se trabaja a partir de un fragmento que abre una ventana a las condiciones laborales que ofrece España. Este fragmento, además de ser el primer fragmento real de la serie, permite al estudiante conocer una parte del mundo laboral, así como la oportunidad de conocer al personaje y sus condiciones de vida. Es así, como el discente aprende la profesión de Valeria y es cómplice de los logros que ella busca conseguir. De este modo, la sesión finaliza con una reflexión de los logros de los estudiantes.

En cuanto a la segunda sesión, se aprovechan varios fragmentos de un capítulo de *Valeria* para hablar de la personalidad, las manías y la convivencia. Así, se puede trabajar las relaciones personales de amistad y los conflictos de la convivencia, tema del que los estudiantes pueden tener sus propias experiencias con las que comparar y generar un diálogo intercultural. Cabe

mentonar que esta serie permite trabajar el lenguaje coloquial propio de los jóvenes, aspecto que se trabaja en esta segunda sesión.

Por último, para la tercera sesión, como ya se ha mencionado, se trabajan las celebraciones en España, en específico los cumpleaños, a partir de un fragmento de *Cuéntame*. Es así como, además, se exponen las relaciones familiares y generacionales de una familia española. Asimismo, permite observar el ritual de los saludos y las despedidas que también lleva a una comparación intercultural interesante.

A modo de guía para la navegación de la propuesta, es preciso señalar que todos los materiales diseñados para los alumnos, es decir, las fichas de actividades, se encuentran en los anexos. Lo mismo para las rúbricas y la actividad de autoevaluación. Asimismo, en la tabla de cada actividad, en el apartado de materiales, se especifica el número de cada anexo, el cual posee un hipervínculo que dirige automáticamente al lector al anexo en cuestión.

Cabe mencionar que se han tenido en cuenta conceptos y fórmulas de diversos manuales de la editorial Edición a través de los índices que proporcionan las muestras descargables. Estos manuales, todos para estudiantes de B2, son *Gente Hoy 3*, *Bitácora 4* y *Aula 5*.

3.1.1. Objetivos específicos

- Desarrollar la comprensión de textos audiovisuales y el análisis crítico y constructivo a través de materiales audiovisuales auténticos.
- Trabajar contenidos funcionales propios del nivel B2 tales como: practicar las fórmulas para expresar gustos y opiniones; hablar de hábitos y costumbres; mejorar la habilidad de expresarse y defender la opinión propia en tertulia.
- Mejorar la competencia léxica relacionada en el ámbito laboral, familiar, de la personalidad, de las manías, de la convivencia, de las celebraciones, así como léxico coloquial juvenil.
- Acercar a los discentes a contenido sociocultural como las relaciones interpersonales; saludos y despedidas; celebraciones de cumpleaños; lenguaje corporal, condiciones de vida; y aspectos de la vida diaria española.
- Fomentar el interés y la reflexión por la interculturalidad.
- Desarrollar la autonomía del estudiante a la hora de enfrentarse a recursos audiovisuales en la lengua meta.

3.2. Contexto

Esta propuesta didáctica está planteada para llevarse a cabo en una academia de idiomas privada en Barcelona en un contexto de inmersión. Los destinatarios son un grupo de un máximo de 12 alumnos de entre 20 y 27 años con un nivel B2, de acuerdo con los descriptores establecidos por el *MCER*, que desean mejorar su español para poder desenvolverse mejor en sus actividades cotidianas en su ciudad de acogida. Asimismo, al ya vivir en España tienen un dominio comunicativo que otros estudiantes que estudian ELE en sus países no tienen, ya que estos han tenido la oportunidad de tener ese primer contacto en primera persona y ya se han enfrentado a contextos comunicativos reales.

El origen de los estudiantes es predominantemente europeo y británico, aunque hay un estudiante de Estados Unidos y otro de Sudáfrica, por lo que la diversidad cultural puede dar mucho juego en debates. Asimismo, la gran mayoría tiene el inglés como segunda lengua en común y, aunque tienen dominio suficiente para comunicarse en español, suelen recurrir al inglés más a menudo para comunicarse entre ellos. Todos ellos están en Barcelona ya sea por trabajo o por la realización de estudios universitarios como el máster o un Erasmus. Además, tienen perfiles laborales y/o formativos muy diferentes.

Las clases en sí tienen una duración de una hora y media y tienen lugar dos veces a la semana, los martes y los jueves, presencialmente. Por otro lado, esta unidad didáctica está pensada para que se aplique una vez a la semana, es decir, los martes se seguiría el plan curricular propuesto por el centro y los jueves se llevarían a cabo las sesiones aquí planeadas. Lo que también se pretende es que mediante el visionado de las series de los jueves se trabajen y se practiquen los aspectos enseñados los martes.

Por un lado, la metodología que se aplica en esta secuencia didáctica tiene una base en el enfoque comunicativo y en el enfoque intercultural, no obstante, se seguirá una estructura propia del enfoque por tareas, ya que se pretende seguir una secuenciación que lleve a la producción de una tarea específica al final de cada sesión. Asimismo, cabe recordar la mención de Ramos (2015, p. 113) y Suárez (2010, p. 32) quienes afirman que el enfoque orientado a la acción es parte de la naturaleza del uso de las series como herramienta didáctica.

Por otro lado, es relevante apuntar que se trabajarán todas las destrezas a lo largo de estas tres sesiones, pero que se les dará más peso a las destrezas orales, ya que se pretende mejorar

la competencia comunicativa de los estudiantes para que puedan desenvolverse en la sociedad española con más facilidad. Además, se fomentará constantemente la interacción en el aula y el trabajo en parejas y en grupos. Asimismo, las tertulias serán una parte importante de esta propuesta didáctica.

3.3. Actividades

Nótese que cada sesión está dividida por tres fases de actividades: actividades previas al visionado, actividades durante el visionado y actividades posteriores al visionado. Cada tabla representa una actividad. Las sesiones finalizan con una actividad final. Antes de comenzar este apartado, se invita al lector a hacer una revisión del cronograma (véase apartado 3.5.) para tener una idea visual de la distribución de estas tres sesiones.

3.3.1. Sesión 1: Mi ocupación es uno de mis logros

En esta primera sesión se presentará a los alumnos la nueva dinámica con el uso de las series como herramienta didáctica: cada jueves, durante tres semanas, las clases partirán del visionado de un fragmento de una serie. Se les informará que la secuencia didáctica prioriza la serie de *Valeria*, ya que es la historia que les queda más cercana por edad y vivencias; pero que también se verá un fragmento de la última temporada de una serie que lleva 20 años en emisión en España, una serie relevante en el imaginario colectivo español.

Asimismo, se les indicará que los martes seguirán trabajando con la planificación normal, pero que los jueves, con las series, se pondrán en práctica los aspectos lingüísticos y se incluirán más aspectos culturales y pragmáticos que no se trabajarían de otra forma. También se les informará de que crearán **diario de aprendizaje**. En este punto debe aclararse que será distinto al tradicional, ya que se abrirá un grupo de WhatsApp que incluya al profesor y cada fin de semana, antes de la primera sesión de la semana (martes), deberán de mandar un audio de no más de tres minutos en el que expliquen los siguientes cuatro aspectos: 1) qué es lo que más les ha llamado la atención de la escena y de la clase; 2) si en su estancia en España han experimentado algo similar a lo visualizado en la serie; y 3) cuál es la principal diferencia o similitud entre lo que se ha visto en el capítulo y la realidad de su país.

Se les informará, además, que este ejercicio se evaluará y formará parte de la evaluación continua de la secuencia didáctica. Toda esta explicación se calcula que dure 5 minutos. Una vez habiendo hecho esta presentación se pasará a la primera actividad de esta primera sesión.

3.3.1.1. Actividades previas al visionado

ACT. 1:	WARM-UP: LAS SERIES DE TU VIDA				
Duración	10 min	Agrupamiento	Grupo abierto	Destrezas	Interacción oral
Materiales	Una pelota pequeña.				
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> Introducir la temática de las series desde un punto de vista global. Conectar con los intereses de entretenimiento de los aprendientes. 				
Contenidos	<p><u>Léxicos</u>: Adjetivos para describir series (<i>entretenida, intrigante, profunda, llena de acción...</i>)</p> <p><u>Gramaticales</u>: Presente del indicativo. <u>Funcionales</u>: Expresar gustos, preferencias y opiniones.</p>				
Desarrollo	<p>Consiste en dos actividades. Para la primera, los alumnos se ponen de pie en un círculo. La persona que tiene la pelota tiene que decir su serie favorita y pasarle la pelota a un compañero. Quien recibe la pelota tiene que decir su serie favorita con rapidez. El truco está en que se puede repetir compañero y que si este no tiene más series que mencionar o no responde en cuestión de segundos tiene que volver a su sitio y sentarse quedando descalificado. No se puede repetir serie. El juego termina cuando quedan dos personas en pie.</p> <p>Para la segunda, se recordará qué series se han mencionado y se escribirán en la pizarra. Ya que en la actividad anterior no se podían repetir las series, en esta se trata de ver cuáles son las más populares y preferidas de las mencionadas anteriormente. Por lo tanto, una vez creada la lista, los alumnos deberán indicar cuáles han visto y después votarán su favorita. Así se llegará a un top tres. De ese top tres, en grupos tienen que escoger una y explicar qué es lo que les gusta de esa serie.</p>				
Evaluación	El profesor controlará el dinamismo de la actividad y corregirá al momento la expresión oral en caso de haber algún error importante.				

ACT. 2:	VA DE SERIES. SONDEO.		
Duración	5 min	Agrupamiento	En grupo abierto y en parejas.
Materiales	Proyectado: dos imágenes con las portadas de las dos series (<u>Anexo 7.1</u>).		
Destrezas	Interacción y expresión orales.		
Objetivos	<ul style="list-style-type: none">Tener un primer contacto con las series que se trabajarán.Sondear el conocimiento previo de estas series.		
Contenidos	<u>Léxicos</u> : serie, comedia, trama, chica/o, señor/a, familia, amigas, protagonista(s)...		

	<p><u>Gramaticales</u>: <i>puede que</i> + subjuntivo; <i>creo que, me imagino que y supongo que</i> + indicativo.</p> <p><u>Funcionales</u>: Expresar creencias y posibilidad, formular hipótesis.</p> <p><u>Socioculturales</u>: Interpretar relaciones personales generacionales, familiares y de amistad.</p>
Desarrollo	La actividad consiste en proyectar las dos imágenes y preguntar a los estudiantes si les suena alguna de esas dos series en clase abierta. Una vez hayan contestado todos y se haya creado una pequeña conversación se les agrupará en parejas para que formulen hipótesis sobre el género y la trama de cada una de las series, obteniendo la información de las imágenes. Posteriormente cada pareja expondrá sus hipótesis en grupo abierto.
Evaluación	Corrección al momento en caso de haber algún error gramatical importante.

ACT. 3:	NO AL “OMITIR INTRO”				
Duración	7 min	Agrupamiento	En grupo abierto y en parejas.	Destrezas	Interacción oral.
Materiales	Proyectado de Netflix: <i>intro</i> del capítulo 1 de la primera temporada (T.1: E.1 <i>La impostora</i>) del minuto 03:31 al 34:10 ¹ .				
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Ofrecer un primer contacto de la serie a partir de la introducción. • Acercar a los estudiantes a la trama y prepararlos al visionado. 				
Contenidos	<p><u>Léxico</u>: <i>Máquina de escribir, pizza, coche de juguete, escritorio, collar</i>; adjetivos de la personalidad; vocabulario de las profesiones, específicamente <i>escritora</i>.</p> <p><u>Gramaticales</u>: presente del indicativo; <i>puede que</i> + subjuntivo; <i>creo que, me imagino que y supongo que</i> + indicativo; <i>yo estoy de acuerdo en que</i> + indicativo; <i>yo no creo que</i> + subjuntivo; <i>no estoy de acuerdo en que</i> + subjuntivo.</p> <p><u>Funcionales</u>: Describir una imagen. Formular hipótesis y opiniones. Expresar de acuerdo y desacuerdo.</p>				
Desarrollo	Comenzar explicando que la <i>intro</i> de cada capítulo de Valeria refleja la trama de ese capítulo. Por ello se proyectará la <i>intro</i> y se parará el vídeo cuando el número al final de la barra de reproducción marque 34:10, de modo que se vea la imagen con todos los elementos. En este caso, se agrupará a los alumnos en parejas para que discutan de qué creen que irá el capítulo a partir de todos los objetos que se ven en la				

¹ Al situar el cursor encima de la barra de reproducción aparece una viñeta con la imagen del vídeo y el minuto en el que se encuentra ese momento preciso. Es ese número el que se indica como inicio del fragmento en las instrucciones. Sin embargo, el número que se propone para detener el visionado del fragmento hace referencia al número que aparece al final de la barra de reproducción, que en realidad indica cuántos minutos de capítulo quedan. Se hace de esta forma ya que es mucho más cómodo para el profesor a la hora de aplicarlo en el aula.

	fotografía. Asimismo, deben hipotetizar sobre la profesión de Valeria, edad e incluso la personalidad de esta. Una vez acaben sus discusiones se pondrán en común en clase abierta.
Evaluación	Corrección mediante toma de notas mientras se debate. Posteriormente, indicar los errores más comunes.

3.3.1.2. Actividades durante el visionado

ACT. 4:	“TRABAJO EN LETRAS”. MIREMOS LA SERIE				
Duración	6 min	Agrupamiento	Individual	Destrezas	Comprensión oral
Materiales	Proyectado de Netflix: De T.1: E.1 <i>La impostora</i> , el fragmento que va del 00:06-31:59 (6 min). Ficha con preguntas de los aspectos a los que tienen que prestar atención (Anexo 7.2).				
Destrezas	Comprensión oral.				
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> Fomentar la cultura en el aula a través de un fragmento de <i>Valeria</i>. Activar mecanismos de comprensión audiovisual de los estudiantes. Dirigir la atención al ámbito laboral. 				
Contenidos	<p><u>Léxicos</u>: <i>manifestación, un adelanto, publicar, curro, verse en un puesto, relato corto</i>.</p> <p><u>Funcionales</u>: Responder preguntas sobre lo que se ha visualizado.</p> <p><u>Socioculturales</u>: Asimilar en el fragmento aspectos de la vida diaria, de las condiciones de vida y de las relaciones personales.</p>				
Desarrollo	Se repartirá una ficha con los aspectos en los que los alumnos se deben fijar y se les informará que pueden tomar notas en ese papel si lo desean. Tras hacer una primera lectura para que sean conscientes de lo que deben contestar, se proyectará el fragmento de la serie con los subtítulos intralingüísticos en español habilitados.				

3.3.1.3. Actividades posteriores al visionado

ACT. 5:	¿TE HAS ENTERADO?		
Duración	12 min	Agrupamiento	Parejas, clase abierta y grupos de cuatro.
Materiales	Ficha de la actividad “miremos la serie” (Anexo 7.2).		
Destrezas	Expresión e interacción orales.		
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> Comprobar la comprensión de lo que se ha visionado. Suscitar el diálogo sociocultural a través de las preguntas de la ficha. Adentrarse en el campo semántico del ámbito laboral. 		

Contenidos	<p><u>Léxicos</u>: Expresiones como <i>eso de (que), lo de que. Manifestación, trabajo, éxito, entrevista, condiciones laborales, puesto de trabajo, jornada parcial/completa.</i></p> <p><u>Gramaticales</u>: <i>Es obvio que</i> + indicativo. <i>Es sorprendente/ es increíble que</i> + subjuntivo. Presente e imperfecto del indicativo.</p> <p><u>Funcionales</u>: Hablar sobre un producto audiovisual que se ha visto. Dar opiniones.</p> <p><u>Socioculturales</u>: Asimilar y hablar sobre aspectos de la vida diaria, de las condiciones de vida y de las relaciones personales.</p>
Desarrollo	En parejas se les dejará varios minutos para que pongan en común sus ideas partiendo de la ficha de la actividad anterior. También comentarán las dos preguntas extras que se encuentran en la ficha para profundizar más en lo que han visto. Después, el profesor irá preguntando una a una las preguntas de la ficha para que los alumnos respondan en voz alta. Cuando se llegue a la última pregunta, la relacionada con las horas de trabajo, se les preguntará cuántas horas creen que dura una jornada parcial y una completa. De este modo se familiarizarán con ambos conceptos.
Evaluación	Corrección al momento cuando la agrupación sea en clase abierta y monitorización y toma de notas cuando estén en grupos de 4. (No se requiere de rúbrica, solo hace falta ver el fragmento para tener la información suficiente para corregir sus respuestas).

ACT. 6:	HABLEMOS DE CONDICIONES LABORALES		
Duración	20 min	Agrupamiento	Individual, en parejas y en grupos de tres.
Materiales	Ficha de comprensión lectora “El Banco de España alerta de las condiciones laborales de los jóvenes” (Anexo 7.3).		
Destrezas	Comprensión lectora. Expresión e interacción orales.		
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Enfocar el tema de las condiciones laborales partiendo de la serie y de un artículo periodístico. • Ejercitar la comprensión lectora y el vocabulario del ámbito laboral. • Desarrollar la competencia intercultural de los alumnos en este tema. • Favorecer la pronunciación y prosodia al leer en voz alta. 		
Contenidos	<p><u>Léxicos</u>: <i>Ingresos anuales, crisis, contratos temporales, desempleo, renta anual. Lo interesante, lo mejor, lo peor.</i> Adverbios acabados en <i>-mente</i> de frecuencia como <i>actualmente</i>; para intensificar cualidades como <i>excesivamente</i>; para indicar una actitud como <i>afortunadamente</i>; y para referirse a un tema, en este caso <i>laboralmente</i>.</p> <p><u>Gramaticales</u>: <i>No sabía que</i> + indicativo/subjuntivo, <i>me imagino que/ tengo la impresión de que</i> + indicativo.</p>		

	<p><u>Socioculturales e interculturales</u>: conocer la realidad laboral actual española de los jóvenes a través de un artículo periodístico. Fomentar el diálogo y la comparación intercultural sobre la realidad laboral de los jóvenes de su país.</p> <p><u>Funcionales</u>: Dar valoraciones y opiniones.</p>
Desarrollo	<p>Empezar haciendo referencia al capítulo de <i>Valeria</i> y preguntar qué les parecen las condiciones laborales que le ofrecen a Valeria en el trabajo del museo. Las respuestas se darán en clase abierta.</p> <p>A continuación, el profesor explicará que leerán un texto donde se refleja la realidad actual relacionada con las condiciones laborales de los jóvenes según documenta el Banco de España. Explicar brevemente qué papel ejerce esta organización y repartir la ficha. Se les pedirá que lean el artículo y que subrayen el vocabulario que no entienden (no más de 3 min). Cuando acaben harán sus preguntas de vocabulario, pero antes de dar una definición se fomentará que los compañeros la definan. Después, deben de hacer el primer ejercicio de comprensión lectora individualmente (5 min), que se corregirá en clase abierta mientras leen en voz alta por turnos.</p> <p>Siguiendo las agrupaciones que se indican en la ficha, realizar la actividad dos (3 min). Pasados los 3 minutos pasar a la tercera actividad, también siguiendo las agrupaciones indicadas (5 min). Por último, en clase abierta preguntar en qué se asemejan y en qué se diferencian las condiciones que se ven en la serie respecto a la información de la lectura (4 min).</p>
Evaluación	<p>Corrección al momento en las dinámicas de clase abierta. Después se valorará que se hayan dado las respuestas correctas en el primer ejercicio de comprensión lectora con la solución (Anexo 7.12.1). En el segundo y tercer ejercicio se monitorizarán las conversaciones y se hará corrección mediante toma de notas.</p>

ACT. 7:	¿QUÉ HAS CONSEGUIDO TÚ?: ACCIONES Y LOGROS				
Duración	27 min	Agrupamiento	En parejas.	Materiales	Cartulina y rotuladores.
Destrezas	Comprensión, expresión e interacción oral. Expresión escrita como micro destreza.				
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Dar una presentación sobre sus logros, así como hablar de los logros de los demás. • Fomentar un ambiente de respeto en el aula. Favorecer vínculos en el aula. • Implementar la capacidad de síntesis a la hora de diseñar el material de presentaciones. • Practicar mecanismos de control del tiempo a la hora de presentar oralmente. 				
Contenidos	<p><u>Léxicos</u>: Expresiones como <i>conseguir, intentar, lograr; ser crucial para, influir en; a medio/largo plazo</i>.</p> <p><u>Gramaticales</u>: Pretérito perfecto e imperfecto del indefinido.</p> <p><u>Funcionales</u>: Sintetizar contenido. Narrar sucesos y dar información. Comunicarse y explayarse a partir de un guion.</p>				

Desarrollo	<p>Para introducir el tema, empezar preguntando a los alumnos en clase abierta si creen que Valeria está teniendo éxito con el proceso de escritura de su novela. Preguntar en qué aspectos lo ven reflejado. Cuando se acabe la pequeña tertulia, se les explicará que en parejas tendrán que hacer una especie de mural en la que plasmen los logros de ambas personas en una cartulina. Para ello tienen que diferenciar en dos apartados los logros de cada uno y escribirlos en una lista. Además, si les sobra tiempo pueden decorarla con dibujos o aquello que deseen.</p> <p>Antes de empezar, el profesor debe dejar claro que los logros pueden no ser necesariamente laborales y se les repartirá la ficha de la rúbrica con la que se les evaluará. Después, los alumnos deberán hacer una lluvia de ideas oral de sus logros, para tener claro qué quieren plasmar en la cartulina. Entonces se les dejará 10 minutos para diseñarla. Una vez finalicen, saldrán las parejas a la pizarra y expondrán qué ha conseguido su compañero en su vida. Es importante que no lean lo escrito y que contextualicen y se expliquen. Por otro lado, los compañeros deberán escuchar, ya que al acabar las presentaciones se hará una votación a la mejor exposición, considerando la expresión oral y lo plasmado en la cartulina.</p>
Evaluación	<p>Monitorización y corrección al momento de lo escrito en las cartulinas. Corrección mediante toma de notas durante las exposiciones. Al finalizar se comentarán los errores más importantes. Además, la exposición cuenta como nota para la evaluación continua de la secuencia didáctica. Véase la rúbrica (Anexo 7.13.1)</p>

3.3.2. Sesión 2: Compartir piso es complicado

El objetivo general de esta sesión es tratar los problemas de convivencia y describir caracteres, sentimientos y actitudes. Para ello se usará el cuarto capítulo de la segunda temporada de *Valeria*, titulado *Expuesta*. Cabe mencionar que se usarán cinco fragmentos cortos que formarán un fragmento final de unos cuatro minutos y medio. Es relevante informar que los contenidos de esta sesión están basados principalmente en los que propone el tema 6 del manual *Gente hoy 3* de la editorial Difusión.

3.3.2.1. Actividades previas al visionado

ACT. 1:	WARM-UP: ADIVINA CÓMO VIVO				
Duración	5 min	Agrupamiento	En parejas.	Destrezas	Interacción oral.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> Presentar el tema principal de la sesión (la convivencia) a partir de explicar sus rutinas. 				
Contenidos	<p><u>Léxicos</u>: <i>compartir piso, compañero/a(s) de piso, vivir solo</i> y acciones de la rutina.</p> <p><u>Gramaticales</u>: Uso del presente del indicativo y del <i>soler</i> para explicar rutinas.</p> <p><u>Funcionales</u>: Hablar de hábitos. Dar información. Adivinar estatus habitacional a partir de la información obtenida.</p>				

Desarrollo	Las parejas tienen que explicarse su rutina y la otra persona tiene que adivinar si viven solos o si comparten piso con la pareja, con amigos o simples compañeros.
Evaluación	Monitorización y corrección mediante toma de notas.

ACT. 2:	¿Y LAS AMIGAS QUÉ?				
Duración	8 min	Agrupamiento	Clase abierta.	Destrezas	Expresión oral.
Materiales	Proyectado: fotos del grupo de amigas de Valeria (anexo 7.4)				
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Presentar a los personajes involucrados en el fragmento. • Hablar de la personalidad. 				
Contenidos	<p><u>Léxicos</u>: Adjetivos de la personalidad, vocabulario de prendas de ropa, léxico relacionado con el concepto de la amistad.</p> <p><u>Gramaticales</u>: Presente de indicativo. <i>Puede que</i> + subjuntivo; <i>creo que</i>, <i>me imagino que</i> y <i>supongo que</i> + indicativo; <i>yo estoy de acuerdo en que</i> + indicativo; <i>yo no creo que</i> + subjuntivo; <i>no estoy de acuerdo en que</i> + subjuntivo.</p> <p><u>Funcionales</u>: Formular hipótesis. Describir. Dar opinión. Expresar posibilidad, acuerdo y desacuerdo.</p> <p><u>Socioculturales</u>: Interpretar relaciones interpersonales a partir de una fotografía.</p>				
Desarrollo	<p>Explicar que en la primera sesión nos centramos en Valeria y preguntar que si viendo la portada considerarían que se trata de una serie en la que se aprecie la amistad. A continuación, usando las dos fotografías, poner el foco en las amigas, específicamente en Lola y en Nerea. A partir de las imágenes, los alumnos deben crear hipótesis de la personalidad de cada una de ellas, así como de su relación. Hay que recalcar que la ropa que llevan es muy característica de los personajes y que dice mucho de ellas, así que eso también lo tienen que incluir en sus observaciones.</p> <p>Tras la puesta en común, el profesor explicará que Lola y Nerea siempre han sido amigas. Nerea vivía con sus padres y Lola sola, pero como Nerea se fue de casa y dejó de trabajar con sus padres se está quedando con Lola hasta que encuentre trabajo. Lola, por otra parte, tiene una relación amorosa sin etiqueta con un hombre casado que solo la quiere por interés físico y, aunque ya ha dejado a la mujer, Nerea no le soporta. Una vez dicho esto, los alumnos hipotetizarán cómo es la convivencia entre ellas.</p>				
Evaluación	Corrección mediante toma de notas.				

3.3.2.2. Actividades durante el visionado

ACT. 3:	PEQUEÑOS FRAGMENTOS QUE HACEN UN TODO. MIREMOS LA SERIE
----------------	--

Duración	5 min	Agrupamiento	Individual.	Destrezas	Comprensión oral.
Materiales	Proyecto de Netflix: T2: E4 <i>Expuesta</i> los fragmentos: 03:01-37:23, 13:07-26:53, 17:32-22:50, 34:57-5:41, 37:22-3:46. Ficha del anexo 7.5 .				
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> Fomentar la cultura en el aula a través de un fragmento de <i>Valeria</i>. Activar mecanismos de comprensión audiovisual de los estudiantes. Dirigir la atención al ámbito de la convivencia y la personalidad. 				
Contenidos	<p><u>Léxicos</u>: <i>caer mal/ fatal; lavarse los dientes; tocar la puerta; pirarse; flipar; estar ahí (para alguien)</i>.</p> <p><u>Funcionales</u>: Responder preguntas.</p> <p><u>Socioculturales</u>: Asimilar en el fragmento aspectos de la vida diaria, de las condiciones de vida, de las relaciones personales, de las convenciones sociales y el lenguaje corporal.</p>				
Desarrollo	Se repartirá una ficha con preguntas en las que los alumnos deben fijarse y se les informará que pueden tomar notas en ese papel si lo desean. Tras hacer una primera lectura para que sean conscientes de lo que se trabajará posteriormente, se proyectarán los fragmentos de la serie con subtítulos.				

3.3.2.3. Actividades posteriores al visionado

ACT. 4:	¿TE HAS ENTERADO? 2.0				
Duración	12 min	Agrupamiento	Clase abierta y grupos de tres.	Materiales	Ficha del anexo 7.5 .
Destrezas	Interacción y expresión orales.				
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> Comprobar la comprensión de lo que se ha visionado. Adentrarse en el campo semántico de la convivencia y la personalidad. Aplicar el análisis sociocultural a partir de las preguntas de la ficha. 				
Contenidos	<p><u>Léxicos</u>: <i>eso de (que), lo de que</i>. Expresiones coloquiales y modismos: <i>sentar mal, maniático/a, llevarse bien/ mal</i>.</p> <p><u>Gramaticales</u>: <i>Creo que + indicativo/ No creo que + subjuntivo. Es sorprendente/ es increíble que + subjuntivo. No me pareció bien que + imperfecto del subjuntivo. Presente, indefinido e imperfecto del indicativo.</i></p> <p><u>Funcionales</u>: Hablar sobre un producto audiovisual que se ha visto. Dar opiniones. Expresar posibilidad.</p> <p><u>Socioculturales</u>: Asimilar y hablar sobre aspectos de la vida diaria, de las condiciones de vida, de las relaciones personales, de las convenciones sociales y el lenguaje corporal</p>				

Desarrollo	Para empezar, preguntarles si creen que sus hipótesis eran acertadas o si se alejaban de lo que acaban de ver en los fragmentos. A continuación, en grupos de tres, comparar y discutir ideas basadas en el guion de la ficha. Posteriormente cada grupo expondrá sus ideas al resto de la clase y se fomentará la tertulia.
Evaluación	Monitorizar conversaciones y corrección al momento. En la tertulia, corrección mediante toma de notas.

ACT. 5:	EN ESPAÑA DICEN...				
Duración	18 min	Agrupamiento	Parejas.	Materiales	Ficha del anexo 7.6.
Destrezas	Interacción oral. Expresión escrita como micro destreza.				
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> Trabajar el léxico coloquial del capítulo. 				
Contenidos	<p><u>Léxicos</u>: expresiones coloquiales y modismos: <i>pirarse, flipar, llevarse mal, ser frío como el hielo</i>.</p> <p><u>Gramaticales</u>: Futuro simple + indicativo para expresar suposición. <i>Creo que</i> + indicativo. Presente del indicativo. <u>Sociolingüísticos</u>: trabajar palabras y expresiones coloquiales típicas de España.</p> <p><u>Funcionales</u>: Expresar posibilidad. Definir palabras. <u>Pragmáticos</u>: Inventar un diálogo contextualizado y dramatizarlo.</p>				
Desarrollo	<p>Explicar que en esta actividad se trabajará el léxico coloquial de España y que toda la actividad será en parejas. Repartir la ficha. Los alumnos deben empezar con el primer ejercicio en el que tienen que relacionar la frase con la persona que la dice en la serie. En el segundo ejercicio tienen que crear sus propias definiciones. Es posible que algunas les sean fáciles y que otras se les dificulten más, no obstante, es importante no ayudarles explícitamente, aunque sí se les puede orientar dando pistas. El objetivo es que si no lo saben se atrevan a imaginar y si no está bien la definición no pasa nada, ya que es probable que otra pareja sí la tenga bien. Cuando acaben, poner en común las respuestas en clase abierta. Para finalizar, en parejas deben de escribir un diálogo con el léxico trabajado para después dramatizarlo.</p>				
Evaluación	Monitorizar conversaciones y corrección al momento. Corrección de los ejercicios en clase abierta con la solución (en anexo 7.12.2).				

ACT. 6:	¿QUIÉN SE ESCONDE DETRÁS DEL PAPEL?		
Duración	15 min	Agrupamiento	Individual y grupo entero.
Destrezas	Expresión y comprensión escrita. Interacción oral.		
Materiales	Folios de DIN A4 partidos en 4 trozos.		

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Ejercer un trabajo de autoanálisis para describirse a uno mismo. • Describir actitudes y manías. • Favorecer vínculos de unión en el aula.
Contenidos	<p><u>Léxicos</u>: Vocabulario de la personalidad, el carácter y las manías.</p> <p><u>Gramaticales</u>: Presente del indicativo y el verbo <i>soler</i>. Futuro simple + indicativo para expresar suposición. <i>Creo que</i> + indicativo.</p> <p><u>Funcionales</u>: Entrevistar a compañeros. Formular preguntas. Hablar de hábitos y personalidades. Describirse a uno mismo. <u>Socioculturales</u>: Tratar temas de la vida diaria.</p>
Desarrollo	<p>En un trozo de papel cada uno tiene que escribir un pequeño párrafo que contenga la descripción de su carácter, actitudes en casa y sus manías (5 min). Cuando acaben lo doblarán y se lo darán al profesor, quien procederá a meterlos en una bolsa. Una vez tenga todos los papeles, los mezclará y los repartirá aleatoriamente a los alumnos, quienes deberán mantener el que les ha tocado en secreto. Entonces, todos los alumnos se pondrán de pie y cuando el profesor lo indique deberán “entrevistarse” unos a otros hasta que cada uno encuentre a la persona que escribió el papel que poseen. Es decir, si el papel del alumno A dice “Soy una persona perfeccionista que siempre tiene todo impecable” tiene que ir a un alumno B y preguntarle “¿eres ordenado?” Si la respuesta es no, deberá preguntar a otro alumno, y así hasta encontrar al autor del papel. Al encontrarlo volverán a su sitio. Cuando todos estén sentados uno a uno dirá en voz alta dos aspectos que le llamaron la atención de la persona a la que tuvo y revelará al resto de la clase quién es esa persona.</p>
Evaluación	Monitorizar y resolver dudas de vocabulario mientras escriben su párrafo.

ACT. 7:	SI YO FUERA...				
Duración	25 min	Agrupamiento	Individual.	Destrezas	Expresión y comprensión orales.
Materiales	Móvil personal. Libreta/papel.				
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Resumir un texto audiovisual. • Desarrollar la creatividad al ponerse en el lugar de otro. • Ofrecer soluciones a un conflicto de convivencia. 				
Contenidos	<p><u>Léxicos</u>: vocabulario de las manías, de la personalidad, de la rutina y de las relaciones interpersonales.</p> <p><u>Gramaticales</u>: Condicional con <i>si</i> + imperfecto del subjuntivo de <i>ser</i>. Relatar hechos pasados y valorar situaciones: <i>le sentó fatal que...</i> + subjuntivo; <i>no soportaba</i> + indicativo/ <i>no soportaba que</i> + subjuntivo; <i>no me pareció bien que</i> + imperfecto del subjuntivo. Imperfecto del subjuntivo. Condicional.</p> <p><u>Funcionales</u>: Hablar de hábitos y personalidades. Narrar sucesos. Dar valoraciones.</p>				

	<u>Socioculturales</u> : Tratar temas de la vida diaria y de convenciones sociales.
Desarrollo	<p>Empezar diciendo que, ya que se está usando Netflix en clase y que son jóvenes, que para esta actividad utilizarán una red social que está de moda: TikTok. Se animará que todos se creen rápidamente una cuenta². Si hay alumnos que no quieren crearla, se les dará la opción de simplemente grabar un vídeo tradicional con su móvil. Una vez creadas las cuentas deben de crear un guion en sus libretas que usarán a la hora de hacer el vídeo. Este guion debe de contener dos aspectos base (escribirlo en la pizarra): 1. Relatar qué ha pasado en la convivencia de Lola y Nerea, haciendo referencia a sus personalidades y manías, y valorando la situación general; 2. Escoger uno de los dos personajes y comentar qué harían si fueran una de ellas. Pueden mencionar cómo hubieran actuado y cómo cambiarían la situación.</p> <p>Se les dará 7 minutos para confeccionar el guion. Cuando terminen, se les distribuirá por la clase para que tengan privacidad y puedan grabar su vídeo sin muchas interferencias de sus compañeros. El vídeo no debe durar más de 2 minutos y se les dará 5 minutos para grabarlo. Hay que recordarles que pueden subir el vídeo como privado, pero que deben de habilitar la opción que guarda el vídeo en la carpeta de fotos del teléfono para que cuando acaben lo pasen al grupo de WhatsApp de clase. Asimismo, se pedirán unos 4 voluntarios para proyectar su TikTok en el aula. Después, los compañeros opinarán y valorarán constructivamente el vídeo de sus compañeros.</p>
Evaluación	Monitorizar, resolver dudas y corrección al momento. La nota contabilizará como evaluación continua. Se les proporcionará la rúbrica de evaluación antes de realizar la actividad (véase <u>anexo 7.13.2</u>).

3.3.3. Sesión 3: ¡Hola, feliz cumpleaños!

En esta tercera y última sesión se pasará a la serie de *Cuéntame cómo pasó*, y se trabajará el tema de los saludos y despedidas, así como de las celebraciones de cumpleaños.

3.3.3.1. Actividades previas al visionado

ACT. 1:	WARM-UP: EY, ¡QUÉ HAY!				
Duración	7 min	Agrupamiento	Grupos de 3.	Destrezas	Expresión oral.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Presentar el tema de los saludos de forma dinámica e intercultural. • Favorecer vínculos de unión en el aula. • Promover la cooperación y el respeto en el aula. 				
Contenidos	<p><u>Pragmalingüísticos</u>: fórmulas de saludo. <u>Funcionales</u>: Saludar</p> <p><u>Socioculturales e interculturales</u>: Presenciar y comparar fórmulas y gestos de saludo.</p>				

² Puede parecer molesto, pero si en muchos cursos se les pide que creen cuentas en páginas de blogs, también pueden hacerlo en TikTok.

Desarrollo	De pie y en grupos de tres, los alumnos procederán a saludarse con los compañeros de su grupo tal y como saludarían a algún amigo en su país. Cuando terminen volverán a su sitio y cada uno compartirá en clase abierta si alguno de sus compañeros hizo algo diferente a lo que se acostumbra en España o en su país y si es así explicar qué fue, quién lo hizo y la procedencia de ese alumno.
Evaluación	Monitorizar que la actividad sea dinámica y que se respeten entre ellos.

ACT. 2:	FOTO DE FAMILIA: LOS ALCÁNTARA				
Duración	12 min	Agrupamiento	Parejas.	Destrezas	Interacción oral.
Materiales	Ficha de la actividad (anexo 7.7).				
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> Familiarizar a los alumnos con la familia Alcántara. 				
Contenidos	<p><u>Léxico</u>: vocabulario de los miembros de la familia.</p> <p><u>Gramaticales</u>: presente del indicativo y <i>podría</i> + presente del indicativo.</p> <p><u>Funcionales</u>: interactuar oralmente para conseguir un fin: diseñar el árbol genealógico de la familia.</p> <p><u>Socioculturales e interculturales</u>: conocimiento de las formas de organización y de relación de una familia española. Comparar entre las diferentes culturas la jerarquía generacional de la familia.</p>				
Desarrollo	Se les repartirá la ficha y se les pedirá que observen la foto de familia. Se les indicará que, en parejas, deben hacer un árbol genealógico en el espacio en blanco que tienen debajo de la fotografía, hipotetizando quién será quién. Hay que recordarles que no pasa nada si se equivocan, pero que presten atención a los detalles; por ejemplo, quién toca a quién, quiénes están al lado, etc. Una vez finalicen se les preguntará cómo creen que es la familia, cuál creen que es su estatus social y si creen que están unidos o no. Además, preguntarles si una foto de familia en su país se vería igual jerárquicamente.				
Evaluación	Corrección mediante toma de notas y puesta en común posteriormente. Solución en anexo 7.12.3 .				

3.3.3.2. Actividades durante el visionado

ACT. 3:	FELIZ CUMPLEAÑOS. MIREMOS LA SERIE				
Duración	8 min	Agrupamiento	Individual.	Destrezas	Comprensión oral.
Materiales	<p>Proyectado de Amazon Prime: del T21: E1 <i>Desde mi balcón</i> el fragmento que va del minuto 5:40-10:16.</p> <p>Ficha con preguntas de los aspectos a los que tienen que prestar atención (Anexo 7.8).</p>				
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> Fomentar el conocimiento de la cultura española en un contexto familiar. Activar mecanismos de comprensión audiovisual de los estudiantes. 				

	<ul style="list-style-type: none"> • Dirigir la atención al ámbito de la familia, los saludos y despedidas, y de las celebraciones.
Contenidos	<p><u>Léxicos</u>: <i>la mili, soplar las velas, tener mucha plancha, pues nada, ha estado muy bien, ir con cuidado</i>.</p> <p><u>Funcionales</u>: Responder preguntas.</p> <p><u>Socioculturales</u>: Observar las convenciones sociales de celebraciones y la jerarquización generacional de la familia. Interpretar el lenguaje corporal de los personajes en toda la escena.</p>
Desarrollo	<p>Antes de reproducir la escena, el profesor explicará que, aunque el fragmento esté ambientado en 1992, toda la información que la escena ofrece es relevante hoy en día. Asimismo, hay que explicar que la serie siempre ha estado ambientada en el pasado de España, pero que en esta temporada también hablan del presente. También es muy importante informarles que Antonio, refiriéndose a su nieto mayor, le menciona la mili, que era un servicio militar obligatorio que todos los hombres, al cumplir los 18 años, debían realizar. Mencionar, además, que finalizó en 1996. Una vez haya quedado clara esta información, se repartirá la ficha con preguntas en las que los alumnos deben fijarse y en la que pueden tomar notas si lo desean. Después de una primera lectura, se proyectarán el fragmento de la serie con subtítulos.</p>

3.3.3.3. Actividades posteriores al visionado

ACT. 4:	¿TE HAS ENTERADO? 3.0				
Duración	12 min	Agrupamiento	Clase abierta, grupos de tres.	Materiales	Ficha del anexo 7.8 .
Destrezas	Interacción y expresión orales.				
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Comprobar la comprensión de lo que se ha visionado. • Aplicar el análisis sociocultural a partir de las preguntas de la ficha. 				
Contenidos	<p><u>Léxicos</u>: <i>familia unida, divorciados, separados, estar juntos, saludarse, despedirse, brindis, presidir la mesa</i>.</p> <p><u>Gramaticales</u>: <i>Creo que</i> + indicativo/ <i>No creo que</i> + subjuntivo. Uso del presente, el indefinido y el imperfecto del indicativo. <i>Diría que</i> + indicativo. <i>No diría que</i> + subjuntivo.</p> <p><u>Funcionales</u>: Hablar sobre un producto audiovisual que se ha visto. Dar opiniones. Expresar posibilidad.</p> <p><u>Socioculturales</u>: Asimilar y hablar sobre aspectos de las relaciones personales, de las convenciones sociales de una celebración, del lenguaje corporal y de los saludos y despedidas.</p> <p><u>Interculturales</u>: Comparar aspectos de la jerarquización generacional de la familia, de las convenciones sociales de una celebración y de los saludos y despedidas con su cultura.</p>				
Desarrollo	<p>En primer lugar, se les dará unos minutos para que en grupos de tres discutan las respuestas de las preguntas para después poner las ideas en común en clase abierta. Se fomentará que se genere una tertulia para aquellas preguntas que sean de opinión. A continuación, preguntarles en clase abierta si una celebración como la de la serie sería similar en sus países. Finalmente, se les indicará que contesten las tres preguntas de carácter intercultural del final en los mismos grupos de tres.</p>				

Evaluación	Monitorizar conversaciones y corrección al momento. En la tertulia, corrección mediante toma de notas.
-------------------	--

ACT. 5:	<i>LAS CELEBRACIONES, UNA COSTUMBRE MUY ESPAÑOLA</i>				
Duración	20 min	Agrupamiento	Individual, en parejas y grupos de 3.	Materiales	Ficha del anexo 7.9 .
Destrezas	Comprensión lectora e interacción oral.				
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Leer un texto sobre las celebraciones en España en voz alta para mejora la prosodia. • Ejercer una comparación intercultural. 				
Contenidos	<p><u>Léxicos</u>: vocabulario relacionado con las celebraciones y eventos sociales: <i>quedadas con amigos, fiestas patronales, tomar algo</i>.</p> <p><u>Gramaticales</u>: <i>Creo que</i> + indicativo/ <i>No creo que</i> + subjuntivo; <i>diría que</i> + indicativo; <i>soler</i> + indicativo; y presente del indicativo.</p> <p><u>Funcionales</u>: Debatir. Dar valoraciones y opiniones.</p> <p><u>Socioculturales e interculturales</u>: conocer la realidad española de las celebraciones. Fomentar el diálogo y la comparación intercultural con la cultura propia y la de los compañeros.</p>				
Desarrollo	Se les repartirá una ficha con un texto al cual se le han quitado ocho frases para que los alumnos las vuelvan a colocar en el lugar indicado y dos ejercicios más. En primer lugar, se les dará un máximo de 2 minutos para leer el texto individualmente. Una vez hayan acabado se pasará al primer ejercicio en el que, en parejas, los estudiantes observen las opciones que se proponen en la actividad para completar con ellas el texto. Corregir las respuestas en clase abierta (9 min). Asimismo, en el segundo ejercicio, también con las mismas parejas, deben de responder la pregunta oralmente (4 min). Por último, el tercer ejercicio se deberá completar en grupos de tres, de manera que los alumnos compartan la información sobre sus propios países (5 min).				
Evaluación	Monitorizar conversaciones y corrección mediante toma de notas. Corrección en clase abierta para el primer ejercicio.				

ACT. 6:	FELIZ CUMPLEAÑOS, COMPAÑERO/A		
Duración	20 min	Agrupamiento	Parejas e individual.
Destrezas	Comprensión lectora como micro destreza. Expresión escrita.		
Materiales	Ficha del <u>anexo 7.10</u> . Folio en blanco y envoltorio de carta.		

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> Familiarizarse con la estructura de una carta. Desarrollar la comprensión escrita mediante la realización de una carta para un compañero. Fomentar vínculos de unión entre los alumnos.
Contenidos	<p><u>Textuales</u>: Estructura de una carta.</p> <p><u>Gramaticales</u>: Condicional para proponer: <i>Podríamos/podemos</i> + presente del indicativo...; <i>Qué te parece si...</i> + presente del indicativo; <i>Me gustaría que</i> + imperfecto del subjuntivo.</p> <p><u>Funcionales</u>: Redactar una carta. Organizar un cumpleaños. Felicitar a un compañero.</p>
Desarrollo	<p>Para comenzar, se les repartirá a los alumnos una ficha con un ejemplo de una carta en la cual deberán de identificar sus partes, de modo que se recuerden las partes de una carta y para que también les sirva de muestra cuando escriban la suya. Este ejercicio se realizará en parejas y se corregirá en clase abierta (5 min).</p> <p>Para la parte principal de esta actividad, se les repartirá un pequeño papel en el que deben de escribir su nombre y la fecha de su cumpleaños. Cuando terminen tienen que doblarlo y meterlo en una bolsa que tendrá el profesor. Después, se les dará un papel aleatorio con el nombre de un compañero; tienen que memorizarlo y devolvérselo al profesor. Entonces, individualmente procederán a escribir una carta a mano felicitándoles por su cumpleaños siguiendo el modelo de la ficha que se les ha repartido. Deben escribirse como si fueran amigos cercanos y deben incluir la creación de un plan para celebrar el cumpleaños de ese compañero, incorporando elementos tradicionales de España según lo que se ha trabajado (o de lo que se conoce) y elementos propios de las celebraciones de su país. Indicarles, además, que la extensión de la carta debe ser de entre 100 y 200 palabras. Se les debe informar, además, de que, si sus cumpleaños tienen lugar durante el curso, el profesor se encargará de entregarles la carta en la semana de su cumpleaños (por eso el profesor debe de guardar los trozos de papel para poder apuntar en su agenda los cumpleaños de los alumnos). Asimismo, se les animará a que lleven a cabo los planes que se describan en la carta, que pueden hacerlo solo la persona que escribió la carta y el cumpleaños o invitar a toda la clase.</p>
Evaluación	La solución de las partes de la carta se puede encontrar en el anexo 7.12.5 . Se le asignará una nota a la carta según la rúbrica del anexo 7.13.3 .

ACT. 7:	AUTOEVALUACIÓN: HERRAMIENTA Y AUTOAPRENDIZAJE				
Duración	12 min	Agrupamiento	Parejas e individual.	Materiales	Ficha del anexo 7.11 .
Destrezas	Comprensión lectora como micro destreza.				
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> Obtener información sobre las preferencias de los alumnos y sobre su autoaprendizaje. Fomentar la competencia de autoevaluación. 				
Contenidos	<u>Funcionales</u> : Autoevaluarse.				

Desarrollo	Antes de repartir la ficha con la escala de valoración, se les dejará 3 minutos para que en grupos de tres comenten qué les ha parecido las tres sesiones con series en general, hablando de su uso en el aula y de su aprendizaje. Después, se le proporcionará una ficha a cada uno e, individualmente, deberán rellenarlo anónimamente. Se les pedirá honestidad.
Evaluación	Se valorará la capacidad de autoevaluación.

3.4. Evaluación

Para la evaluación de esta propuesta de intervención se tendrán en cuenta una serie de elementos que compondrán la evaluación continua de la secuencia didáctica y del curso. Para empezar, como ya se ha mencionado anteriormente, los alumnos deberán de mantener un diario de aprendizaje oral por medio de audios de WhatsApp. Dicho ejercicio servirá para la evaluación continua que formará parte de la evaluación final de la secuencia didáctica. Este diario de aprendizaje contabilizará un 40% de la nota final de la secuencia.

Por un lado, en cuanto a las tareas finales de las sesiones, cada una contará un 20% de la nota final, de modo que las tres tareas sumen un 60%. De este modo, con el 40 % del diario de aprendizaje y el 60% de las tareas, se llega al 100%. Cabe mencionar que la nota obtenida de la secuencia didáctica supondrá un 30% de la nota final del curso.

Por otro lado, en cuanto a los instrumentos de evaluación, para cada una de las tareas finales se ha creado una rúbrica de evaluación con la aplicación *Rubistar*, que se pueden recuperar en el **anexo 7.13** del trabajo. Asimismo, para el diario de aprendizaje se ha diseñado una lista de control, también incluida en el mismo anexo.

Además, aunque no se aproveche como evaluación cuantitativa, la última actividad de las tres sesiones es un ejercicio de autoevaluación, en la que los alumnos valoran la herramienta y su aprendizaje (**anexo 7.11**). Este tipo de evaluación es también muy importante, ya que permite ser partícipe del proceso de su aprendizaje, además de ser útil para el profesor de cara a mejorar el material y la planificación de las sesiones.

Cabe mencionar, que la mayoría de los ejercicios de las actividades no requieren de una rúbrica ni de una hoja de soluciones, ya que basta con que el profesor esté familiarizado con los fragmentos que se van a proyectar de las series, para ser capaz de guiar y corregir las intervenciones de los alumnos. Solo para aquellos ejercicios que sí se requieren, se ha dedicado un apartado de los anexos para las soluciones de estos (**anexo 7.12**).

3.5. Cronograma

SEMANA 1	Martes	Clase normal									
	Jueves	SESIÓN 1: Mi profesión es uno de mis logros (1 h 30 min)	Actividades previas al visionado				Durante	Posteriores			
	Introducción (5').		Act. 1: Warm-up: las series de tu vida (10')	Act. 2: Va de series. Sondeo (5').	Act. 3: No al “omitir intro” (7').	Act. 4: Trabajo en letras. Miremos la serie (6').	Act. 5: ¿Te has enterado ? (12').	Act. 6: Hablemos de condicion es laborales (20').	Act. 7: ¿Qué has conseguido o tú? Acciones y logros (25').		
SEMANA 2	Martes	Clase normal									
	Jueves	SESIÓN 2: Compartir piso es complicado (1h 30 min)	Actividades previas		Durante	Posteriores					
	Act. 1: Warm-up: Adivina cómo vivo (5').		Act. 2: ¿Y las amigas qué? (8').	Act. 3: Pequeños fragment os que hacen un todo. Miremos la serie (5').	Act. 4: ¿Te has enterado ? 2.0 (12').	Act. 5: En España dicen... (20').	Act. 6: ¿Quién se esconde detrás del papel? (15').	Act. 7: Si yo fuera... (25').			
	Martes	Clase normal									
	Jueves	SESIÓN 3: ¡Hola, feliz cumpleaños! (1 h 30 min)	Actividades previas		Durante	Posteriores					
	Act. 1: Warm-up: Ey, ¡qué hay! (7').		Act. 2: Foto de familia: los Alcántara (12').	Act. 3: Feliz cumpleaños. Miremos la serie (7').	Act. 4: ¿Te has enterado ? 3.0 (12').	Act. 5: Las celebraci ones, una costumbr e muy española (20').	Act. 6: Feliz cumpleaños, compañer o/a (20').	Act. 7: Formulari o: herramie nta y autoapre ndizaje (12').			

4. Conclusiones

El objetivo general de este TFE consistía en diseñar una propuesta de intervención para trabajar la competencia lingüística y sociocultural en el aula de español a través del aprovechamiento didáctico de series españolas localizables en plataformas de *streaming*. Se pensó dicho objetivo para subsanar una falta de documentación, sobre todo de aquella que se haya llevado al aula, sobre el uso de las series en el aula de ELE. Para ello se establecieron una serie de objetivos que se revisarán a continuación y se expondrá si se han cumplido y cómo se ha conseguido hacerlo.

En primer lugar, se buscaba realizar un trabajo de documentación partiendo de las diferentes aportaciones teóricas para documentar los beneficios que aporta el uso de los medios audiovisuales y, más específicamente, de las series en el aula de español como lengua extranjera. De este modo, se aprovechó la bibliografía centrada en el ámbito cinematográfico que también se puede aplicar, en algunos aspectos, al uso de las series como herramienta didáctica, además de la bibliografía especializada en las series. A partir de estas aportaciones teóricas fue posible tener una base de la que partir a la hora de realizar la propuesta de intervención.

En segundo lugar, se estableció buscar unos criterios de selección que pudieran servir de ayuda a la hora de diseñar la propuesta de intervención y, aunque se cumplió en cuanto a la elección de los géneros de las series escogidas, no se pudo acatar la recomendación de uno de los autores de no buscar fragmentos de series para cubrir contenido específico, ya que sería como buscar una aguja en un pajar. Por ello, resultó complicado encontrar fragmentos en los que se pudieran trabajar temas específicos sin haber tenido una idea base de en qué series encontrar dicho contenido. Aunque esto puede ocurrirle a cualquier profesor y desmotivarle en su labor de aplicar este recurso en el aula, es importante tener en mente la intención de usar este recurso para ir creando, con tiempo, un corpus de series y de fragmentos en los que se puedan explotar fragmentos que cubran contenidos del MCER.

Por otro lado, resultaba primordial crear actividades que pudieran aprovechar las series escogidas, así que una vez se decidieron qué series utilizar y qué fragmentos mostrar, se diseñaron actividades que se ciñeran al tema, que trabajaran todas las destrezas y que, sobre todo, explotaran la interacción oral de los discentes, ya que desarrollar la competencia

comunicativa de estos era el objetivo principal. Asimismo, se consiguió que las actividades condujeran a una tarea final en cada una de las sesiones.

El último objetivo, también imprescindible para la realización y finalización de este TFE, era la fijación y creación de instrumentos de evaluación para la propuesta didáctica. Para ello, se crearon rúbricas y listas de control con *Rubistar*, así como un formulario de autoevaluación para el alumno y para el profesor con *Canva*. De este modo, se ha conseguido aplicar unos porcentajes específicos para completar la evaluación de la secuencia didáctica.

De este modo, se ha logrado aportar bibliografía para apoyar los beneficios que brinda el uso de las series como herramienta didáctica en el aula de ELE. De manera que se consiguió diseñar una secuencia didáctica que sigue el enfoque por tareas con actividades dinámicas que explotan la interacción oral y que se puede llevar al aula en cualquier momento. Cabe mencionar que la autora de este trabajo no ha tenido la oportunidad de poner en práctica estas actividades, pero se espera que aporten dinamismo y desarrollen la competencia comunicativa, sociocultural e intercultural de los discentes.

5. Limitaciones y prospectiva

A la hora de realizar este trabajo se han encontrado varias limitaciones, la primera de ellas, la falta de documentación especializada en el uso de las series como herramienta didáctica. Aunque, como se ha ido mencionado a lo largo del trabajo, existe basta bibliografía que justifica los beneficios del uso de los medios audiovisuales, en específico los cinematográficos, en el aula de ELE, se ha podido corroborar la falta de bibliografía especializada en las series. Por ende, se ha tenido que aprovechar toda la información de los largometrajes y cortometrajes que también se pudieran aplicar a este ámbito.

Asimismo, encontrar series y, sobre todo, fragmentos que permitieran trabajar contenido del MCER ha resultado todo un reto. Este paso requirió muchas horas de búsqueda para poder empezar a diseñar la propuesta de intervención. No obstante, una vez se encontraron, no resultó complicado crear actividades que se ciñeran al tema escogido y que partieran del fragmento visionado.

Sin embargo, la autora considera que se ha podido aportar una documentación suficiente para justificar y consolidar la secuencia didáctica, a pesar de tener que haber aprovechado aportaciones teóricas que no se centraban puramente en las series. Asimismo, se han

diseñado actividades que explotan el uso de un material auténtico que trabaje y desarrolle las competencias comunicativas, socioculturales e interculturales de los estudiantes.

A partir de este TFE, se puede realizar otro trabajo de investigación en el que se corrobore o desmienta la utilidad de la secuencia didáctica, de modo que, además, se puedan diseñar mejoras y correcciones para acabar de perfeccionar la secuencia de cara al aprovechamiento de los alumnos y del docente. Es más, en cuanto al marco teórico se podría comprobar qué tan intercambiables son las aportaciones teóricas de los largometrajes y cortometrajes para las series.

6. Referencias bibliográficas

Aguilar, L., & Escudero-Mancebo, D. (2018). Uso de videojuegos tipo aventura gráfica para el aprendizaje del español como lengua extranjera. *Revista de la Asociación Europea de Profesores de Español*, 1, 13-23.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/revista_01_01_2018/revista_01_01_2018_04.pdf

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. *Revista Docencia Universitaria*, 12, 81-131. Recuperado de:

<https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/view/2449/2776>

Amenós Pons, J. (1999). Largometrajes en el aula de ELE. Algunos criterios de selección y explotación. *Actas Del X Congreso Internacional de ASELE*, Cádiz, España, 769–783.

Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=567566>

Arriaza, M. (2016). *Using Authentic Materials in a Spanish Class: Impact on Students*. Student Research Submissions. 197. Recuperado de:

https://scholar.umw.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1124&context=student_research

Blake, R. (2011). Homo ludens, los videojuegos y las TICs y el aprendiz de ELE. *IV Congreso Internacional: La Enseñanza Del Español En Un Mundo Intercultural. Jornadas Pedagógicas.*, Santiago de Compostela, España, 17–20. Recuperado de:

<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:0e5b1166-6e38-4399-b9f5-fb8f8b8f995a/2012-esp-13-05blake-pdf.pdf>

Bolaños, D. G. (2020). *Plataformas de streaming, así es como triunfan*. Consumer.

Recuperado de: <https://www.consumer.es/tecnologia/internet/plataformas-streaming-secreto-exito.html>

Brandimonte, G. (2003). El soporte audiovisual en la clase de E/LE: el cine y la televisión. XIV

Congreso Internacional de ASELE, Burgos, España, 870–881. Recuperado de:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1159666>

Bustos Gisbert, J. M. (1997). Aplicaciones del vídeo a la enseñanza de español como lengua extranjera. *Carabela*, 42. 93-105. Recuperado de:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/42/42_093.pdf

Casado Ahumada, A. M. (2016). *Los videojuegos como herramienta de apoyo en la enseñanza E/LE* (TFM). Universidad Internacional de la Rioja. Recuperado de:

<https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3609/CASADO%20AHUMADA%20c%20ALBA%20MARIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1993). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

Colodra Martín, N. (2019). *Seriéfilo/a como estilo de vida. Repercusión del ‘boom’ de las series en la sociedad bajo el caso práctico de La Casa de Papel* (TFG). Universidad de Sevilla. Recuperado de:

https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/90654/Seri%C3%A9filo_a%20como%20estilo%20de%20vida.%20Natalia%20Colodra%20Mart%C3%ADn.pdf?sequence=1

Corporación de Radio y Televisión Española. (2019). *¿Cómo nos influyen las series y*

películas? RTVE. Recuperado de: <http://www.rtve.es/las-claves/como-nos-influyen-las-series-y-peliculas-2019-08-31/>

Díaz-Cintas, J. (2012). Los subtítulos y la subtitulación en la clase de lengua extranjera.

Abehache: Revista da Associação Brasileira de Hispanistas, 2(3), 95-114. Recuperado

de: https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1451727/1/Diaz-Cintas_abeache_12.pdf

Frumuselu, A. D. (2015). *Subtitled television series inside the EFL classroom: long-term effects*

upon colloquial language learning and oral production. Universitat Rovira i Virgili;

Universiteit Antwerp. Recuperado de:

<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/378642/TESt.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Gómez Sánchez, M. E. (2005). La negociación de la imagen en los grupos familiares: su

representación en las series de televisión. *Interlingüística, XX Encuentro de la*

Asociación de Jóvenes Lingüistas, 16 (1). 527-540.

González, A. A., & Marugán, L. M. M. (2005). *La enseñanza de las lenguas extranjeras desde*

una perspectiva europea. Ministerio de Educación y Ciencia. Subdir. General de

Información y Publ. Recuperado de:

<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP11834.pdf&area=E>

Higuera Rubio, L. A. (2021). Neira, E. (2020). Streaming wars. La nueva televisión. *Revista de*

Comunicación, 20(2), 393–394. <https://doi.org/10.26441/rc20.2-2021-r2>

Instituto Cervantes. (s.f.). Competencia comunicativa. En *Diccionario de términos clave de*

ELE. Centro Virtual Cervantes. Recuperado de:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm

Instituto Cervantes. (s.f.). Competencia sociocultural. En *Diccionario de términos clave de*

ELE. Centro Virtual Cervantes. Recuperado de:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciasociocultural.htm

Kessler, G. (2018). Technology and the future of language teaching. *Foreign Language Annals* 51, 205-218. Recuperado de: <https://doi.org/10.1111/flan.12318>

López-Torroella, C. M. (2016). *La sociocultura en el aula de E/LE a través de las series de televisión: el caso de El Ministerio del Tiempo* (TFM). Universidad Internacional de la Rioja. Recuperado de: <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/4505/MORENO%20LOPEZ-TORROELLA%2c%20CARMEN.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Machín Gutiérrez, M., & Andújar Molina, O. (2018). De pilotos, premieres y «seriefilias»: Las series de televisión en el aula de segundas lenguas. *Hispania*, 101(1), 25–37. Recuperado de: <https://doi.org/10.1353/hpn.2018.0082>

Magasic, M. (2017). Learning through watching: Streaming video in L2 English. *Jaltcall Journal*, 13(3), 199-209. Recuperado de: <https://journal.jaltcall.org/storage/articles/JALTCALL%2013-3-199.pdf>

Martínez Martínez, S., & Hunt Gómez, C. I. (2020). Uso de aplicaciones online para plataformas en streaming: Language Learning with Netflix. *Belo Horizonte*, 13(3). 63-78. Recuperado de: <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/67051/24933-Texto%20do%20artigo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Mena Delgado, M. M. I. (2005, junio). Mar adentro: una propuesta didáctica en la clase de ELE. *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 4. Recuperado de: https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2005_04/2005_redELE_4_10Mena.pdf?documentId=0901e72b80e00286

Mousavi, S. A., & Iravani, H. (2012, marzo). The Effect of Authentic Versus Non-Authentic Aural Materials on EFL Learners' Listening Comprehension. *English Language and Literature Studies*, 2(1), 21-27. Recuperado de:

<https://www.ccsenet.org/journal/index.php/ells/article/view/15223>

Olsson, S. (2015). *El cine en la enseñanza de ELE. Una revisión literaria*. Recuperado de:

https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/41231/1/gupea_2077_41231_1.pdf

Ortí Teruel, R., García Collado, M.^a A., Bendriss, N. (2007). *El desarrollo de la competencia intercultural a partir del cine. Celda 211*. Recuperado de:

https://comprofes.es/sites/default/files/slides/garcia_collado_angeles.pdf

Pomata García, J. A. (2021). *Alfabetizaciones digital y mediática mediante videojuegos educativos para la enseñanza-aprendizaje de español como segunda lengua*, Universidad de Alicante. Recuperado de:

<https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/114800/1/XI-Jornadas-Facultad-Filosofia-y-Letras-62-POMATA.pdf>

Poole, A., & Andújar, O. (2019). La webserie en el aula de ELE: una propuesta desde la interculturalidad. *redELE | Ministerio de Educación y Formación Profesional*, 31.

Recuperado de: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:f5182f5b-bbaf-432f-9e78-daa4d0d80a5b/01-webserie-interculturalidad.pdf>

Ramos González, N. M. (2015). *La expresión de la cortesía en el aula de ELE: Una propuesta didáctica para evitar el fallo pragmático a partir de las series de televisión española*.

Universidad de Granada. Recuperado de:

<https://digibug.ugr.es/handle/10481/42154?show=full>

Ruiz De Zarobe, L. (2019). Enseñar la competencia pragmática. En Y. Ruiz De Zarobe (Ed.), *Enseñar hoy una lengua extranjera* (1.^a ed., pp. 140–183). Octaedro. Recuperado de:

<https://octaedro.com/wp-content/uploads/2020/12/30809-Ensenar-hoy-una-lengua-extranjera.pdf#page=156>

Santos Asensi, J. (2008). *Cine en español para el aula de idiomas*. Secretaría General Técnica.

Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.

Recuperado de: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/cine-en-espanol-para-el-aula-de-idiomias/ensenanza-lengua-espanola/13110>

Sebastián, P. (2021, 15 agosto). *Las plataformas de streaming, las sustitutas del cine*

tradicional. Noticias de Gipuzkoa-Edición Digital. Recuperado de:

<https://www.noticiasdegipuzkoa.eus/vivir-on/tv-y-cine/2021/08/15/plataformas-streaming-sustitutas-cine-tradicional/1134270.html>

Shabani, K., & Pasha Zanussi, M. (2015). The impact of watching captioned TV series on

vocabulary development of EFL students. *Journal for the Study of English Linguistics* 3

(1), 118-129. Recuperado de: <https://doi.org/10.5296/jsel.v3i1.8301>

Singh, V. K., & Mathur, I. (2010). El cine como instrumento didáctico en las aulas de ELE en

un país de Bollywood. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 11.

Recuperado de: https://marcoele.com/descargas/11/singh-mathur_cine_en_india.pdf

Solís Casco, I. M. (2005). La pragmática en el aula de ELE: los actos de habla indirectos. *Actas*

XVI ASELE, Oviedo, España, 607–615. Recuperado de:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0607.pdf

Suárez Hernández, A. (2010). *Rasgos coloquiales en las series de televisión: su utilización en*

la clase de ELE (TFM). Universidad de las Palmas de Gran Canaria. Recuperado de:

<https://www.educacionyfp.gob.es/en/dam/jcr:ab058abd-49f0-4e46-91b7-e891d17869a2/2011-bv-12-20suarez-pdf.pdf>

Summerfield, E. (1993): *Crossing cultures through films*. Yarmouth: Intercultural Press.

Talaván Zanón, N. (2017). Justificación teórico-práctica del uso de los subtítulos en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. *TRANS. Revista De Traductología*, (16), 23-37. Recuperado de: <https://doi.org/10.24310/TRANS.2012.v0i16.3209>

Tomalin, B., & Stempleski, S. (1993). *Cultural Awareness*. Hong Kong: Oxford University Press

Yubero, J. M. (2010). Herramientas multimedia en la enseñanza de lenguas extranjeras: un recurso motivador. *CiDd: II Congrés Internacional de Didàctiques 2010*, Girona, España. Recuperado de: <https://dugi-doc.udg.edu/handle/10256/2793?show=full>

6.1. Bibliografía de consulta

Consejo de Europa (2002a): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Estrasburgo y Madrid. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Corpas, J., Garmendia, A., Sánchez, N., & Soriano, C. (2013). *Aula 5. Curso de español B2.1* (1ª ed., 1ª imp. ed.). Difusión Centro de Publicación y Publicaciones de Idiomas, S.L. https://www.difusion.com/uploads/telechargements/catalogue/ele/aula_ne/aula5_ne_muestra.pdf

Instituto Cervantes. (s.f.). *CVC. Plan Curricular del Instituto Cervantes. Índice*. Centro Virtual Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/indice.htm

Martín Peris, E., Muntal Tarragó, J., Pastor Villalba, C., Sánchez Quintana, N., & Sans Baulenas, N. (2013). *Gente hoy 3*. Difusion Centro de Publicación y Publicaciones de Idiomas. https://www.difusion.com/uploads/telechargements/catalogue/ele/gente_hoy/gente_hoy3-libro-alumno_muestra.pdf

Poyato, J. C., Baulenas, N. S., Peris, E. M., Tarragó, J. M., Muñoz, R. A., & Conejo, E. (2018).

BITACORA 4- NUEVA EDICION. Difusión Centro de Investigación y publicaciones de idiomas.

<https://www.difusion.com/wp-content/uploads/2018/07/bitacora-4-ne-libro-alumno.pdf>

7. Anexos

7.1. Anexo 1



Fórmulatv. (2021). *Portada Cuéntame T.21*⁴



Epik. (2020). *Portada de Valeria*.³

³ Epik. (2020). *Portada de Valeria* [Fotografía].
https://as.com/epik/2020/04/08/portada/1586338946_978131.html

⁴ Fórmulatv. (2021). *Portada Cuéntame T.21* [Fotografía]. <https://www.formulatv.com/series/cuentame-como-paso/temporada/21/>

7.2. Anexo 2

TRABAJO EN LETRAS. MIREMOS LA SERIE

Mira el fragmento de la serie y fíjate en los siguientes aspectos.

Nota: Si lo deseas puedes tomar notas en el espacio sobrante de la página.

1. ¿De qué es la manifestación que aparece al inicio del capítulo?
2. ¿Cuál es el trabajo de Valeria?
3. ¿Qué se prepara para comer?
4. ¿Está teniendo éxito en su trabajo?
5. ¿Qué puesto de trabajo es el de la entrevista?
6. ¿De cuántas horas piensa Valeria que es el trabajo?
7. ¿Qué condiciones laborales le ofrecen en la entrevista?
 - Número de horas
 - Días trabajados

Después de mirar el fragmento, responde estas preguntas con tu compañero/a:

1. ¿Qué opinas de la comida de Valeria? ¿Crees que tiene relación con el estado de ánimo del personaje?
2. ¿Qué piensas del trabajo del museo? ¿Crees que lo podrá compaginar con su verdadero trabajo?

7.3. Anexo 3

El Banco de España alerta de las condiciones laborales de los jóvenes⁵

Hugo Fernández (10/5/2021)

La COVID-19 ha afectado a la economía mundial prácticamente en su totalidad, aunque España se ha visto más perjudicada que el resto de los países desarrollados. Sin embargo, la incertidumbre sanitaria y la recesión económica que está viviendo España han afectado a un grupo de edad en concreto: los jóvenes. Según se recoge en el informe «La crisis del Covid-19 y su impacto sobre las condiciones económicas de las generaciones jóvenes» elaborado por el Banco de España, los jóvenes han presentado en 2020 una tasa de desempleo mucho mayor que el resto de la población, así como una alta tasa de individuos sin ingresos laborales: en torno al 31 y el 37%, en comparación con el 13-21% de promedio para el total de la población.

Caída en los ingresos anuales de los jóvenes y vulnerabilidad laboral

Según recoge el Banco de España, los menores de 35 años han sido los más perjudicados en este período de tiempo. A pesar de que en 2018 se ha experimentado un leve repunte, y la renta anual se sitúa cerca de los 23.000 euros, este repunte ha sido insuficiente para recuperar los ingresos en los hogares jóvenes tras la crisis de 2007.

La situación contractual también es complicada para los trabajadores de entre 20 y 29 años. Por un lado, han sufrido una reducción de las horas laborables y la duración de los contratos temporales se ha visto progresivamente disminuida, pasando de casi cinco meses en 2005 a contratos de menos de tres meses en el 2017, según fuentes del Instituto Nacional de Estadística y del Ministerio de Trabajo y Economía Social.

Preocupación por el acceso a la vivienda

Las elevadas tasas de temporalidad, incertidumbre y desempleo han retrasado la edad para independizarse. Cerca del 90% de los jóvenes de 26 años seguían viviendo con sus padres en 2017, un 5% más que en la década anterior. Los datos son todavía más significativos cuando

⁵ Texto adaptado de: Fernández, H. (2021, 10 mayo). *El Banco de España alerta de las condiciones laborales de los jóvenes*. Tu empleo by infoempleo. <https://blog.infoempleo.com/a/banco-de-espana-alerta-de-las-condiciones-laborales-de-los-jovenes/>

se trata de la propiedad de una vivienda. En 2017, únicamente el 7% de las personas de 29 años eran propietarias de una primera vivienda. En 2005, en cambio, el 26% de las personas de 29 años fueron propietarios principales de una vivienda.

1. Lee el texto y escoge la mejor respuesta para las siguientes preguntas.

1. ¿Bajo qué fenómeno actual se ha visto aún más perjudicada la vida laboral de los jóvenes?
 - a) La crisis del 2007.
 - b) La COVID-19.
 - c) El recorte de salarios.
 - d) El incremento de los precios de los alquileres.
2. ¿Cuál es la tasa de desempleo de los jóvenes según el informe del Banco de España?
 - a) 13-21%
 - b) El 26%
 - c) 5-7%
 - d) 31-37%
3. En 2018 la renta anual...
 - a) Es más baja que los años anteriores.
 - b) Sobrepasa los 23.000 euros.
 - c) Ha aumentado mínimamente.
 - d) Sigue igual que en la crisis de 2007.
4. ¿Cuántos meses suelen durar los contratos temporales actualmente?
 - a) Menos de tres meses.
 - b) Una media de siete meses.
 - c) Casi de cinco meses.
 - d) Tres meses.
5. La edad para independizarse...
 - a) Ha disminuido, ya que a los 26 años ya no viven con sus padres.
 - b) Se sitúa en los 29 años, ya que pueden permitirse comprarse una casa.
 - c) Es mayor a los 26 años, ya que a esta edad la gran mayoría aún viven con sus padres.
 - d) Ha aumentado un 26% respecto a 2005.

- 2. En parejas comenta qué te parece este artículo. Puedes mencionar aspectos como si es algo que ya sabías o que te esperabas, así como tus propios pensamientos e ideas.**
- 3. En grupos de tres explica cómo son las condiciones laborales en tu país y compáralas con las españolas y con las de tus compañeros.**

7.4. Anexo 4



K!ngdom & Amazon. (2020). *Valeria y sus amigas*⁶



Epik. (2020). *Portada de Valeria*.⁷

7.5. Anexo 5

PEQUEÑOS FRAGMENTOS QUE HACEN UN TODO. MIREMOS LA SERIE

Mira los fragmentos de la serie y fíjate en los siguientes aspectos.

Nota: Si lo deseas puedes tomar notas en el espacio sobrante de la página.

1. ¿Cómo definirías a Nerea?
2. ¿Cómo definirías a Lola?
3. ¿Crees que tienen una convivencia sana?
4. ¿Qué crees que le sentó mal a Nerea? ¿Y a Lola?
5. ¿Quién es la más maniática?
6. ¿Qué sentimientos te genera esta situación?

⁶ K!ngdom & Amazon. (2020). *Valeria y sus amigas* [Fotografía]. <https://www.amazon.es/Valeria-Canci%C3%B3n-Serie-Original-Netflix/dp/B087NNNMRK>

⁷ Epik. (2020). *Portada de Valeria* [Fotografía]. https://as.com/epik/2020/04/08/portada/1586338946_978131.html

7.6. Anexo 6

EN ESPAÑA SE DICE...

¿Quién dice qué? Según lo que recuerdes y según la información que te aporta cada expresión, relaciona quién dice cada frase.

- | | |
|--|-----------|
| 1. “Eres de hielo”. | |
| 2. “Le caigo fatal”. | a) Lola |
| 3. “Como dijiste que te ibas a pirar
en cuanto cobraras...” | b) Nerea |
| 4. “Yo flipo, macho”. | c) Sergio |
| 5. “Me marchó, estoy cansada”. | |

Crea tu propia definición para cada expresión o palabra.

1. Ser de hielo:
2. Caer fatal (a alguien):
3. Pirarse:
4. Flipar:
5. Macho:
6. Marcharse:

En parejas, crea un diálogo usando el vocabulario anterior. Después lo dramatizaréis para vuestros compañeros.

7.7. Anexo 7

FOTO DE FAMILIA: LOS ALCÁNTARA

1. ¿Quién es quién? Observa la foto y diseña un árbol genealógico de la familia Alcántara.



RTVE. (2021). *Cuéntame cómo pasó* [Fotografía editada].⁸

⁸ RTVE. (2021). *Cuéntame cómo pasó* [Fotografía]. <https://www.rtve.es/play/videos/cuentame-como-paso/>

7.8. Anexo 8

FELIZ CUMPLEAÑOS. MIREMOS LA SERIE

Mira el fragmento de la serie y fíjate en los siguientes aspectos.

1. ¿Qué ocasión están celebrando?
2. ¿Crees que Antonio y Mercedes siguen juntos? ¿Por qué lo crees?
3. ¿Cómo se saludan entre ellos?
4. ¿Cómo se sientan? ¿Crees que hay algo especial en la manera que están sentados?
5. ¿Qué dicen sus miradas cuando Antonio hace el brindis?
6. ¿Cómo se despiden?
7. ¿Quién paga la cena? ¿Crees que este aspecto es cultural?
8. ¿Dirías que es una familia unida?

Responde oralmente a las siguientes preguntas con tu compañero:

1. En tu país, ¿quién se sienta en las esquinas presidiendo la mesa?
2. En tu país, ¿cómo se saludan y se despiden diferentes miembros de la familia (hermanos, padres e hijos, cuñados, suegros, abuelos y nietos)? ¿Todos de la misma forma?
3. En tu país, en una celebración de este tipo, ¿quién paga la cuenta?

7.9. Anexo 9

Las celebraciones, una costumbre muy española⁹

Diario de gastronomía, 16/03/2016

Cumpleaños, quedadas con amigos, reuniones familiares... (1) _____.

De hecho, el 95% han celebrado algo en el último año y realizan una media de 37 celebraciones anuales. Los jóvenes celebran cada momento e identifican en mayor medida la celebración con amigos y, (2) _____, se celebra más con la familia.

Son algunas de las conclusiones que se desprenden del I Barómetro de la Celebración en España, una investigación promovida por la Federación Española de Bebidas Espirituosas (FEBE), que apunta que (3) _____ en la forma de celebrar de los adultos españoles. Así, las (4) _____ —quedadas con amigos, *afterwork* o salidas especiales con su pareja— son las preferidas por el 84% de los encuestados de entre 18 y 34 años, mientras que este porcentaje desciende al 53% en mayores de 35.

También varían con los años las preferencias para celebrar: mientras que los menores de 35 años celebran en mayor medida con amigos, reunirse, salir y tomar algo, cuando va aumentando la edad (5) _____. A pesar de ello, la celebración ideal para el conjunto de los encuestados es la que tendría lugar en un establecimiento de hostelería, una noche de sábado de primavera o verano, acompañados de (6) _____.

Las celebraciones preferidas son los cumpleaños (56%), las quedadas con amigos (46%) y las salidas o reuniones familiares (37%). Por el contrario, celebrar (7) _____ son las menos populares.

Para la mayoría de encuestados (84%) una celebración tiene que ver con una ocasión especial y para el 75% una celebración es (8) _____. Lo que no puede faltar en una celebración es comida (27%), bebida (16%), alegría (13%), música (11%), familia (10%), amigos (10) y buen ambiente (8%).

⁹ Adaptado de: Diario de gastronomía. (2016, 16 marzo). *Las celebraciones, una costumbre muy española*. Diario de Gastronomía: Cocina, vino, gastronomía y recetas gourmet. <https://diariodegastronomia.com/las-celebraciones-una-costumbre-muy-espanola/>

1. Lee el texto y coloca los siguientes fragmentos donde corresponde.

- a) la edad es un factor determinante
- b) logros deportivos, despedidas de soltero/a y fiestas patronales
- c) a medida que la edad avanza
- d) cobran mayor protagonismo la familia, la casa y la comida
- e) celebraciones cotidianas
- f) sus familiares, pareja y amigos
- g) un acontecimiento que une, ya sea a la pareja o al grupo
- h) a los españoles les gusta celebrar.

2. Habiendo vivido ya unos meses en España, ¿crees que la realidad es como lo plasmado en el artículo? ¿Por qué?

3. Comenta con tus compañeros si en tu país las celebraciones tienen el mismo valor y se celebran de igual manera que en España.

7.10. Anexo 10

FELIZ CUMPLEAÑOS, COMPAÑERO/A

Lee la carta y ponle el nombre correspondiente a cada parte.

Barcelona, 28 de noviembre de 2021	
Querido Pablo / ¡Hola, Pablo!:	
¡Feliz cumpleaños! En este día tan especial, quiero desearte que pases un día estupendo. Sé que estamos lejos de casa, lejos de los nuestros, pero quizá tengas la oportunidad de ver a tu familia si te haces una escapada. Si no, me gustaría que sepas que puedes contar conmigo. De hecho, ¡tengo un plan que me gustaría que hagamos!	
Por lo que he visto, aquí en Barcelona se acostumbra a ir a cenar fuera con amigos, así que ¿qué te parece si te invito a cenar después de clase a un restaurante coreano que conozco cerca de Paseo de Gracia? Es muy auténtico y está buenísimo. Ya sabes, ahora todo lo asiático se está llevando mucho y puede ser divertido comer algo diferente. Si no te gusta y te apetece algo más mediterráneo podemos ir al puerto y comernos una paella en la Villa Olímpica. Después, podríamos hacer dos cosas: irnos de copas por la zona o, como se acostumbra en mi país, puedes venirte a casa y abrimos una botella de vino mientras charlamos un poco.	
En fin, tú decides. Ya me dirás si te apetece y si te gusta la idea. Si no, cualquier cosa que me propongas también me parece bien. Lo importante es estar contigo en este día tan importante. Mándame un WhatsApp y lo hablamos, ¿vale?	
Te mando un abrazo y un beso,	
Emma	

7.11. Anexo 11

LAS SERIES		Valeria			
COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA		Cuéntame cómo pasó			
FORMULARIO					
Señala una casilla del 1-4 para cada aspecto. (1 es poco y 4 bastante).		1	2	3	4
Me ha parecido útil el uso de las series en el aula.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Las series me han ayudado a consolidar los conceptos trabajados en clase.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
He disfrutado el uso de las series en el aula.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Las series me ha ayudado a conocer más aspectos de la cultura española.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
He aprendido nuevo vocabulario.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me han parecido interesantes los temas tratados en clase.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Siento que he aprendido aspectos que no hubiera aprendido de otra forma		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aunque ha sido entretenido, no volvería a trabajar con este recurso.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aunque el recurso está bien, me hubiera gustado que las clases hayan sido diferentes.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prefiero trabajar con materiales auténticos que con los materiales que ofrece el manual		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En general me han gustado las series que hemos visto.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es probable que siga viendo alguna de las dos series por mi cuenta.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7.12.Soluciones de las fichas

Las fichas que no se encuentran en este apartado es debido a que tan solo con el visionado del fragmento, el profesor sabrá si la respuesta de los alumnos es acertada o no.

7.12.1. El Banco de España alerta de las condiciones laborales de los jóvenes

Lee el texto y escoge la mejor respuesta para las siguientes preguntas.

1. ¿Bajo qué fenómeno actual se ha visto aún más perjudicada la vida laboral de los jóvenes?
 - a) La crisis del 2007.
 - b) La COVID-19.**
 - c) El recorte de salarios.
 - d) El incremento de los precios de los alquileres.
2. ¿Cuál es la tasa de desempleo de los jóvenes según el informe del Banco de España?
 - a) 13-21%**
 - b) El 26%
 - c) 5-7%
 - d) 31-37%
3. En 2018 la renta anual...
 - a) Es más baja que los años anteriores.
 - b) Sobrepasa los 23.000 euros.
 - c) Ha aumentado mínimamente.**
 - d) Sigue igual que en la crisis de 2007.
4. ¿Cuántos meses suelen durar los contratos temporales actualmente?
 - a) Menos de tres meses.**
 - b) Una media de siete meses.
 - c) Casi de cinco meses.
 - d) Tres meses.
5. La edad para independizarse...
 - a) Ha disminuido, ya que a los 26 años ya no viven con sus padres.
 - b) Se sitúa en los 29 años, ya que pueden permitirse comprarse una casa.

c) Es mayor a los 26 años, ya que a esta edad la gran mayoría aún viven con sus padres.

d) Ha aumentado un 26% respecto a 2005.

7.12.2. En España se dice...

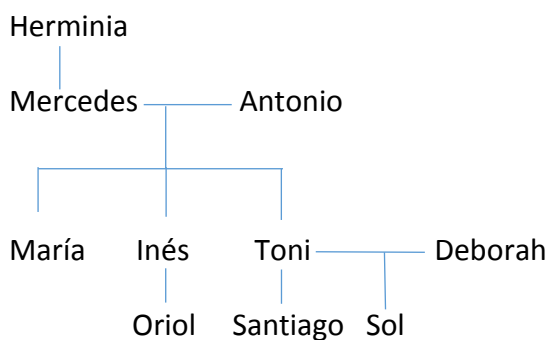
¿Quién dice qué? Según lo que recuerdes y la información de cada expresión, relaciona quién dice cada frase.

- | | | |
|---|---|----------|
| 1. "Eres de hielo". | → | d) Lola |
| 2. "Le caigo fatal". | → | e) Nerea |
| 3. "Como dijiste que te ibas a pirar en cuanto cobraras..." | → | f) Sergi |
| 4. "Yo flipo, macho". | → | d) Lola |
| 5. "Me marchó, estoy cansada". | → | e) Nerea |

Crea tu propia definición para cada expresión o palabra.

1. Ser de hielo: Cuando una persona es fría, es decir, que no expresa emociones o sentimientos.
2. Caer fatal (a alguien): Cuando no eres del agrado de alguien, cuando no le caes nada bien.
3. Pirarse: Expresión coloquial para *irse*.
4. Flipar: Alucinar. Cuando no te puedes creer lo que está pasando o lo que estás oyendo o viendo.
5. Macho: Interjección para expresar enfado o disgusto.
6. Marcharse: Irse de un lugar

7.12.3. Foto de familia: los Alcántara



7.12.4. Las celebraciones, una costumbre muy española

Las celebraciones, una costumbre muy española

Cumpleaños, quedadas con amigos, reuniones familiares... **(1) a los españoles les gusta celebrar**. De hecho, el 95% han celebrado algo en el último año y realizan una media de 37 celebraciones anuales. Los jóvenes celebran cada momento e identifican en mayor medida la celebración con amigos y, **(2) a medida que la edad avanza**, se celebra más con la familia.

Son algunas de las conclusiones que se desprenden del I Barómetro de la Celebración en España, una investigación promovida por la Federación Española de Bebidas Espirituosas (FEBE), que apunta que **(3) la edad es un factor determinante** en la forma de celebrar de los adultos españoles. Así, las **(4) celebraciones cotidianas** —quedadas con amigos, afterwork o salidas especiales con su pareja— son las preferidas por el 84% de los encuestados de entre 18 y 34 años, mientras que este porcentaje desciende al 53% en mayores de 35.

También varían con los años las preferencias para celebrar: mientras que los menores de 35 años celebran en mayor medida con amigos, reunirse, salir y tomar algo, cuando va aumentando la edad **(5) cobran mayor protagonismo la familia, la casa y la comida**. A pesar de ello, la celebración ideal para el conjunto de los encuestados es la que tendría lugar en un establecimiento de hostelería, una noche de sábado de primavera o verano, acompañados de **(6) sus familiares, pareja y amigos**.

Las celebraciones preferidas son los cumpleaños (56%), las quedadas con amigos (46%) y las salidas o reuniones familiares (37%). Por el contrario, **(7) celebrar logros deportivos, despedidas de soltero/a y fiestas patronales** son las menos populares.

Para la mayoría de encuestados (84%) una celebración tiene que ver con una ocasión especial y para el 75% una celebración es **(8) un acontecimiento que une, ya sea a la pareja o al grupo**. Lo que no puede faltar en una celebración es comida (27%), bebida (16%), alegría (13%), música (11%), familia (10%), amigos (10) y buen ambiente (8%).

7.12.5. Feliz cumpleaños, compañero/a

Estructura de la carta en orden:

Lugar y fecha – Saludo – Cuerpo – Despedida – Firma

7.13. Rúbricas

7.13.1. Rúbrica de la tarea final de la sesión 1: ¿Qué has conseguido tú? Acciones y logros



La rúbrica fue hecha usando:
RubiStar (<http://rubistar.4teachers.org>)

Presentación Oral : ¿Qué has conseguido tú? Acciones y logros

Nombre del maestro/a: **Benito**

Nombre del estudiante: _____

CATEGORY	Excelente	Notable	Suficiente	Insuficiente	Total
La cartulina	El diseño de la cartulina está pulido y contiene lo establecido de cada persona en forma de guion. La información está expuesta de manera concisa.	El diseño de la cartulina tiene algunos tachones. La información podría estar mejor ordenada y ser más concisa.	El diseño de la cartulina luce algo desordenado. No se acaba de distinguir bien a quién pertenece cada guion y la información está escrito en párrafo.	El diseño de la cartulina es totalmente caótico y resulta difícil distinguir la información, ya que está mezclada y escrita en párrafos largos.	
Contenido	Toda la información establecida está presenta en la exposición. Se presenta sin leer textualmente de la cartulina, se contextualiza y se ofrecen ejemplos.	Toda la información establecida está presenta en la exposición. Se presenta sin leer textualmente de la cartulina, pero faltan ejemplos o contexto.	No se aporta toda la información establecida y se lee textualmente el contenido de la cartulina, sin dar suficientes detalles ni ejemplos.	No se ha mencionado la información establecida. Lee todo directamente de la cartulina y no aporta información extra.	
Vocabulario	Usa un vocabulario rico y variado apto para le tema y para la audiencia.	Usa un vocabulario variado, pero confunde el uso de varias palabras.	Usa vocabulario poco variado y confunde más de cuatro palabras.	Usa un vocabulario pobre y confunde muchas palabras.	
Competencia fonológica	Tiene una pronunciación y entonación excelentes. Sigue un ritmo adecuado y hace uso correcto de las pausas.	Tiene buena pronunciación y entonación. Tiene un ritmo algo lento y abusa un poco de las pausas.	Tiene una pronunciación y entonación decentes, pero tiene un ritmo pausado y lento que no se adecúa a su nivel.	Tiene una pronunciación y entonación deficientes. Titubea y la presentación no fluye.	
Gramática	Usa los contenidos gramaticales trabajados en clase adecuadamente. Asimismo, no tiene casi ningún error gramatical.	Usa los contenidos gramaticales trabajados en clase adecuadamente, pero tiene varios errores gramaticales.	No usa correctamente los contenidos gramaticales trabajados en clase y tiene más de cinco errores gramaticales.	No usa los contenidos gramaticales trabajados en clase y tiene muchos errores gramaticales.	
Motivación	Realiza la presentación con entusiasmo y motivación, y disfruta explicando los logros de su compañero.	Realiza la presentación y explica los logros de su compañero con suficiente entusiasmo y motivación.	Realiza la presentación sin mucho entusiasmo y no disfruta explicando los logros de su compañero.	Realiza la presentación por pura obligación y no muestra más bien desgana.	
Total					

Captura de pantalla de lo que se visualiza en Rubistar. Enlace para acceder a la rúbrica:

http://rubistar.4teachers.org/index.php?screen=ShowRubric&rubric_id=2879711&

7.13.2. Rúbrica de la tarea final de la sesión 2: Si yo fuera...



La rúbrica fue hecha usando:
RubiStar (<http://rubistar.4teachers.org>)

Programa-Video : Si yo fuera...

Nombre del maestro/a: Benito

Nombre del estudiante: _____

CATEGORY	Excelente (4)	Notable (3)	Suficiente (2)	Insuficiente (1)	Total
Contenido	El contenido del vídeo es creativo y posee toda la información que se ha establecido.	El vídeo contiene toda la información establecida, pero le falta creatividad.	Al contenido le falta parte de la información establecida y no es creativo.	Al vídeo le falta contenido y tiene información irrelevante.	
Vocabulario	Usa un vocabulario rico y variado apto para el tema y la audiencia.	Usa un vocabulario variado, pero confunde el uso de varias palabras.	Usa un vocabulario poco variado y confunde más de cuatro palabras.	Usa un vocabulario pobre y confunde muchas palabras.	
Gramática	Usa los contenidos gramaticales trabajados en clase adecuados para el tema. No tiene casi ningún error gramatical.	Usa los contenidos gramaticales trabajados en clase adecuadamente, pero tiene varios errores gramaticales.	No usa correctamente los contenidos gramaticales trabajados en clase y tiene más de cinco errores gramaticales.	No usa los contenidos gramaticales trabajados en clase y tiene muchos errores gramaticales.	
Competencia fonológica	Tiene una pronunciación, entonación y fluidez excelentes. Sigue un ritmo adecuado.	Tiene buena pronunciación y entonación, pero su producción no es tan fluida.	Tiene una pronunciación y entonación decentes, pero tiene un ritmo lento que no se adecúa a su nivel.	Tiene una pronunciación y entonación deficientes. Titubea y abusa de las pausas, de modo que el discurso no fluye.	
Duración	El vídeo dura lo estipulado.	El vídeo dura menos de un minuto o se pasa 30 segundos.	El vídeo dura 30 segundos o dura casi 3 minutos.	El vídeo no respeta el margen de tiempo de ningún modo.	
Total					

Captura de pantalla de lo que se visualiza en Rubistar. Enlace para acceder a la rúbrica:
http://rubistar.4teachers.org/index.php?screen=ShowRubric&rubric_id=2879704&

7.13.3. Rúbrica de la tarea final de la sesión 3: Feliz cumpleaños, compañero/a



La rúbrica fue hecha usando:
RubiStar (<http://rubistar.4teachers.org>)

Escribiendo una Carta : Feliz cumpleaños, compañero/a

Nombre del maestro/a: Benito

Nombre del estudiante: _____

CATEGORY	Excelente (4)	Notable (3)	Suficiente (2)	Insuficiente (1)	Total
Contenido	El contenido de la carta sigue la estructura trabajada y contiene toda la información establecida. Además, es cercano y trata a su compañero como a un buen amigo.	Respeto la estructura de la carta, pero queda algún punto por tratar. Además, es algo cercano y trata a su compañero como a un amigo.	No sigue la estructura de la carta y hace falta una parte de la información. Además, trata a su compañero como un amigo lejano.	No sigue la estructura de la carta y, además de faltar información, añade contenido irrelevante. Además, trata a su compañero como a un simple conocido.	
Vocabulario	Usa un vocabulario rico y variado que se adecúa a su nivel.	Usa un vocabulario variado, pero confunde el uso de varias palabras.	Usa un vocabulario poco variado y confunde más de cuatro palabras.	Usa un vocabulario pobre y confunde muchas palabras.	
Gramática	Usa los contenidos gramaticales trabajados en clase y en la carta de muestra. No tiene casi ningún error gramatical.	Usa los contenidos gramaticales trabajados en clase y en la carta de muestra, pero tiene varios errores gramaticales.	No usa correctamente los contenidos gramaticales trabajados en clase y tiene más de cinco errores gramaticales.	No usa los contenidos gramaticales trabajados en clase y tiene muchos errores gramaticales para su nivel.	
Ortografía	La mayoría de las palabras siguen las normas de ortografía y tienen sus tildes y signos de puntuación correctos.	Una buena parte de las palabras siguen las normas de ortografía y tienen sus tildes y signos de puntuación correctos.	Hay bastantes faltas de ortografía, faltan algunas tildes y no se siguen las normas de puntuación.	Hay muchas faltas de ortografía para el nivel del alumno, faltan la mayoría de tildes y no se siguen las normas de puntuación.	
Cohesión	Usa una variedad de conectores que enriquecen la estructura de la carta y ayudan a que el texto fluya.	Usa suficientes conectores, de manera que el texto fluye sin que se vea entorpecido.	Usa pocos conectores o confunde otros, de modo que al texto le falta fluidez.	No usa conectores o usa conectores inadecuados para el texto.	
Total					

Captura de pantalla de lo que se visualiza en Rubistar. Enlace para acceder a la rúbrica:
http://rubistar.4teachers.org/index.php?screen=ShowRubric&rubric_id=2879710&

7.13.4. Lista de control para el diario de aprendizaje

Directrices	No	Más o menos	Sí
El estudiante cubre todos los temas establecidos.			
El estudiante se expresa con fluidez.			
El estudiante desarrolla su competencia intercultural.			
La extensión del audio es adecuada de acuerdo con lo establecido.			
El estudiante tiene buena pronunciación.			
El estudiante sigue las estructuras gramaticales que se han trabajado en clase.			
El estudiante usa un amplio rango de vocabulario.			
El estudiante ofrece información analítica.			