

# El papel de los materiales audiovisuales en el desarrollo de la competencia comunicativa en español como lengua extranjera

---

Pasqualicchio, Mara

Master's thesis / Diplomski rad

2024

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:131:589507>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom](#).

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-14**



Sveučilište u Zagrebu  
Filozofski fakultet  
University of Zagreb  
Faculty of Humanities  
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb  
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



Universidad de Zagreb  
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales  
Departamento de Estudios Románicos

**EL PAPEL DE LOS MATERIALES AUDIOVISUALES EN EL DESARROLLO DE  
LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN ESPAÑOL COMO LENGUA  
EXTRANJERA**

Nombre y apellido del estudiante:

Mara Pasqualicchio

Nombre y apellido del tutor:

dra. Andrea-Beata Jelić

## **IZJAVA O AUTORSTVU DIPLOMSKOG RADA**

Ovim potvrđujem da sam osobno napisala diplomski rad pos naslovom

### **ULOGA AUDIOVIZUALNIH MATERIJALA U RAZVOJU KOMUNIKACIJSKE KOMPETENCIJE U ŠPANJOLSKOM KAO STRANOM JEZIKU**

i da sam njegova autorica.

Svi dijelovi rada, podaci ili ideje koje su u radu citirane ili se temelje na drugim izvorima (mrežni izvori, udžbenici, knjige, znanstveni, stručni članci i sl.) u radu su jasno označeni kaotakvi te su navedeni u popisu literature.

Mara Pasqualicchio

Zagreb, srpanj 2024.

## Sažetak

Tema ovog diplomskog rada su stavovi učenika španjolskog jezika srednje škole prema upotrebi audiovizualnih materijala u procesu učenja španjolskog jezika. Na početku, u teorijskom dijelu rada, napraviti će se pregled literature na temu komunikacijske kompetencije te audiovizualnih materijala. Postoje razni modeli komunikacijske kompetencije, no u ovom radu objasniti će se 3 modela; model autora Canale i Swain (1980) sa preinakama koje je uvrstio Canale (1983), modeli autora Bachman i Palmer (1996) te model ZEROJ-a (2002). Nadalje, objasniti će se podjela te uloga audiovizualnih materijala. Audiovizualni materijali su autentični i korisni mediji za poučavanje raznolikih sadržaja: od leksičkih i gramatičkih do kulturnih i pragmatičkih, koje učenici jako vole. U proteklih nekoliko godina, otkada se nastava digitalizirala, došlo je do velikog porasta u korištenju audiovizualnih materijala u nastavi. Nakon pregleda audiovizualnih materijala, u radu će se predstaviti značajke metodologije rada s tim materijalima kao i osvrnuti na njihovu ulogu u razvoju komunikacijske kompetencije na stranom jeziku. Cilj istraživačkog dijela rada je provjeriti stavove učenika o upotrebi te ulozi audiovizualnih materijala u razvoju komunikacijske kompetencije kod učenika viših razina znanja (srednje škole). Istraživanje se provelo s 35 učenika španjolskog jezika koji pohađaju treći i četvrti razred srednje škole. Pomoću upitnika s Likertovom skalom, cilj je bio ispitati stavove učenika o ulozi audiovizualnih materijala kod razvoja komunikacijske kompetencije. S obzirom na teorijske postavke koje su prethodno u radu predstavljene, tvrdnje u upitniku temelje se na modelu kojeg su predstavili Canale i Swain (1980), te promjenama koje su kasnije napravljene. nalizirati će se opći stavovi učenika o upotrebi audiovizualni materijala te će se analizirati razlike između učenika trećih i četvrtih razreda. Rezultati ukazuju kako učenici smatraju kako su audiovizualni materijali vrlo korisni za učenje španjolskog jezika. Također, pokazalo se da učenici vide važnost hispanske kulture za razvoj komunikacijske kompetencije te većina učenika smatra da audiovizualni materijali pružaju autentičan prikaz stvarnog života te situacija u kojima se govornik španjolskog jezika može naći. Osim toga, rezultati istraživanja su pokazali da ne postoje statistički značajne razlike u mišljenju učenika trećeg i četvrtog razreda. Obje grupe se slažu da audiovizualni materijali igraju ključnu ulogu u razvoju jezičnih kompetencija.

**Ključne riječi:** komunikacijska kompetencija, audiovizualni materijali, usvajanje stranog jezika, gramatička kompetencija, stavovi

## Resumen

El tema de este trabajo de fin de máster son las actitudes de la escuela secundaria hacia el uso de materiales audiovisuales en el proceso de aprendizaje del español. Para empezar, en la parte teórica del trabajo, se hará una revisión de la bibliografía sobre el tema de la competencia comunicativa y los materiales audiovisuales. Existen varios modelos de competencia comunicativa, pero en este trabajo se explicarán tres modelos; el modelo de Canale y Swain (1980) con las modificaciones introducidas por Canale (1983), el modelo de Bachman y Palmer (1996) y el modelo del MCER (2002). Además, se explicará la clasificación y el papel de los materiales audiovisuales. Los materiales audiovisuales son medios auténticos y beneficiosos para la enseñanza de diferentes contenidos; desde léxicos y gramaticales hasta culturales y pragmáticos, que son muy estimados entre los estudiantes. En los últimos años, dado que la enseñanza se ha digitalizado, los materiales audiovisuales han sido utilizados recurrentemente en la enseñanza de segundas lenguas. Después de la revisión de los materiales audiovisuales, en el trabajo se presentarán las características de la metodología de trabajo con estos materiales y se examinará su papel en el desarrollo de la competencia comunicativa en español como lengua extranjera. El objetivo de la investigación es averiguar las actitudes de los estudiantes de la escuela secundaria con un nivel avanzado de español hacia el uso de los materiales audiovisuales para el desarrollo de la competencia comunicativa. En la investigación participaron 35 estudiantes de tercer y cuarto grado de la escuela secundaria. Por medio de un cuestionario elaborado con la escala de Likert, el objetivo fue averiguar las actitudes de los alumnos hacia el uso de los materiales audiovisuales para el desarrollo de la competencia comunicativa. Las afirmaciones en el cuestionario se basan en el modelo presentado por Canale y Swain (1980) y las modificaciones posteriores. Se analizarán las actitudes generales de los estudiantes sobre el uso de materiales audiovisuales y se examinarán las diferencias entre los estudiantes de tercer y cuarto grado. Los resultados de nuestra investigación muestran que los estudiantes consideran que los materiales audiovisuales son muy beneficiosos el aprendizaje de español. Asimismo, reconocen la importancia de la cultura hispánica y el papel de los materiales audiovisuales que desempeñan las situaciones contextualizadas de la vida real. Además, los resultados de la investigación muestran que no existen diferencias estadísticamente importantes en la opinión de los estudiantes de tercer y cuarto grado de la escuela secundaria. Ambos grupos están de acuerdo en que los materiales audiovisuales desempeñan un papel importante en el desarrollo de las competencias lingüísticas.

**Palabras claves:** competencia comunicativa, materiales audiovisuales, adquisición de la lengua extranjera, competencia gramatical, actitudes

## ÍNDICE

<b>1.INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>1</b>
<b>2. LA COMPETENCIA COMUNICATIVA .....</b>	<b>2</b>
2.1. El modelo de la competencia comunicativa de Canale y Swain (1980) y de Canale (198).....	4
2.2. El modelo de la competencia comunicativa de Bachman (1990) y de Bachman y Palmer (1996)...	8
2.3. El modelo de la competencia comunicativa del Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (2002) .....	12
<b>3. LOS MATERIALES AUDIOVISUALES .....</b>	<b>17</b>
3.1. La clasificación de los materiales en la clase de ELE .....	19
3.2. Los modos para introducir los materiales audiovisuales en la clase de español .....	23
3.3. Las ventajas y desventajas de los materiales audiovisuales en las clases de español .....	27
3.4. El papel de los materiales audiovisuales en el desarrollo de la competencia comunicativa .....	28
<b>4. LAS INVESTIGACIONES PREVIAS SOBRE EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA ENTRE LOS ALUMNOS .....</b>	<b>30</b>
<b>5. LA INVESTIGACIÓN SOBRE LAS ACTITUDES DE LOS ESTUDIANTES DE ELE SOBRE EL PAPEL DE LOS MATERIALES AUDIOVISUALES EN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA ..</b>	<b>34</b>
5.1. Los objetivos de la investigación .....	34
5.2. Metodología.....	35
5.2.1. Participantes .....	35
5.2.2. Instrumento.....	36
5.2.3. El procedimiento de la investigación .....	36
5.3. Resultados.....	36
5.3.1. Las actitudes generales de los estudiantes .....	37
5.3.2. Las diferencias entre actitudes según el grado de los estudiantes .....	40
5.4. Discusión.....	43
<b>6.CONCLUSIÓN .....</b>	<b>48</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>50</b>
<b>8. ANEXO .....</b>	<b>54</b>

## 1.INTRODUCCIÓN

Hoy en día, en nuestra sociedad, los medios audiovisuales son muy importantes, es decir, fundamentales, dado que la imagen, primero a en forma de las fotografías, después en forma de la televisión, desde hace muchos años ha sido un recurso informativo muy valioso. Por lo tanto, la sociedad está acostumbrada a procesar las informaciones a través de la imagen y del sonido. Por esto, en el contexto del lenguaje y del aprendizaje de una lengua extranjera, el uso de los materiales audiovisuales se ha convertido en una herramienta educativa muy poderosa y eficaz. El uso de estos materiales no sirve solo para enriquecer el proceso de aprendizaje y enseñanza, sino que también los materiales audiovisuales sirven para potenciar el desarrollo de la competencia comunicativa en español como lengua extranjera. Es decir, estos recursos ofrecen a los estudiantes una experiencia más significativa.

Los materiales audiovisuales incluyen las películas, los cortometrajes, las series, los podcasts, los videos en línea, las publicidades, etc. Más adelante, en el trabajo se explicará la clasificación de los materiales audiovisuales que se utilizan para aprender el español en el aula. Uno de los aspectos de la utilización de materiales audiovisuales más conocidos es la posibilidad para mejorar la comprensión auditiva y la pronunciación. Además, los materiales audiovisuales provocan la comunicación activa en el aula. Los materiales audiovisuales ayudan a los estudiantes entender la cultura española, mientras que aprenden español en situaciones reales. Por lo tanto, el objetivo principal de este estudio es estudiar e investigar cómo el uso de materiales audiovisuales contribuye al desarrollo de la competencia comunicativa en estudiantes de español como lengua extranjera (ELE). Podemos decir que, para los estudiantes, su objetivo principal es poder comunicarse con los nativos de una manera eficaz. De ahí que lleguemos al término muy importante para nuestro trabajo, el término de la competencia comunicativa. La competencia comunicativa es la habilidad para portarse eficaz en una comunidad donde se habla la lengua que se está aprendiendo. Hymes (1972) explica que el término se refiere a la habilidad de formar frases adecuadas no solo gramaticalmente, sino también socialmente.

Para realizar el objetivo de nuestro trabajo, vamos a llevar a cabo una investigación en el aula, en una escuela secundaria. Asimismo, vamos a hacer una investigación sobre las actitudes de los estudiantes para averiguar qué piensan los estudiantes de tercer y cuarto grado, o sea los estudiantes en un nivel más avanzado, sobre el papel de los materiales audiovisuales en el

proceso del aprendizaje de español. Incluso, vamos a vincular sus opiniones con cada componente de la competencia comunicativa para demostrar si los estudiantes consideran que los materiales audiovisuales son beneficiosos. Por lo tanto, con esta investigación esperamos despertar la conciencia entre los docentes sobre las percepciones de los estudiantes y lograr que en el futuro se dedique más tiempo al aprendizaje implícito del español mediante el uso de materiales audiovisuales.

## **2. LA COMPETENCIA COMUNICATIVA**

Tal como hemos señalado previamente en la introducción de este trabajo de fin de máster, la competencia comunicativa emerge como el concepto fundamental en el proceso de aprendizaje y adquisición de una segunda lengua, o de la lengua materna. Gómez (2016:5) cuando define la comunicación, explica que: «No se trata solamente de transmitir información, sino de expresar ideas, opiniones, sentimientos, emociones, tanto de un lado (emisor), como del otro (receptor). Para que se logre la comunicación entre dos personas, se tiene que dar un intercambio mutuo». Todos individuales poseen la competencia comunicativa, a menudo sin estar conscientes de su existencia.

Antes de explicar los modelos y los autores que contribuyeron mucho a las definiciones y al entendimiento de la competencia comunicativa, hay que mencionar un autor muy importante, Noam Chomsky. Al principio de su libro Chomsky afirma (1965) que muchos lingüistas consideran que la teoría lingüística es relacionada esencialmente con un hablante-oyente ideal sin distracciones ni errores, o sea, en una comunidad lingüística completamente homogénea y no se ve afectado por problemas como distracciones, olvidos, cambios de atención o errores accidentales al usar el idioma en las situaciones reales de la vida. Sin embargo, Chomsky (1965) explica que hay que considerar muchos factores, no solo el hablante-oyente ideal. Por lo tanto, Chomsky destacó la diferencia entre la competencia y la actuación de una lengua. Según el autor (1965), cuando la persona intenta hablar va a mostrar numerosas desviaciones de las reglas, muchos errores que van a cambiar el mensaje. El problema para un hablante, como para los niños que aprenden idioma, es descifrar, a partir de los datos de la actuación, el sistema subyacente de reglas que el hablante-oyente ha dominado y que utiliza en su comunicación efectiva. Aunque Chomsky (1965) no mencionó el termino, las investigaciones y conclusiones de Chomsky ayudaron mucho e influyeron en el entendimiento de la competencia comunicativa. Después de él, muchos autores, se han referido al término de la competencia

comunicativa. El primer autor que mencionó el término *la competencia comunicativa* era Hymes en 1972.

Tal como lo explica Hymes (1996), la competencia lingüística (comunicativa) se refiere al conocimiento interno y automático que una persona tiene sobre cómo funciona la estructura de su idioma. Es un conocimiento que generalmente no podemos explicar conscientemente ni describir fácilmente, pero es necesario para nuestra capacidad para comunicarnos en un idioma. Por lo tanto, la teoría principal es hacer explícito ese conocimiento, especialmente en lo que se refiere a las estructuras innatas en las que se basa. Se dice que la lengua es creativa porque un hablante puede producir un número infinito de oraciones utilizando un conocimiento así. Sin embargo, la actuación lingüística es un proceso completamente diferente, se entiende de la manera más explícita, utilizando los procesos como codificación y decodificación. Según Hymes (1996) la competencia comunicativa no se limita solo a conocer las reglas gramaticales, la competencia gramatical es solo uno de los aspectos de la competencia comunicativa. La competencia comunicativa incluye saber cómo usar el lenguaje de manera apropiada en diferentes situaciones culturales. Es decir, como estructurar ideas en una conversación y cómo adaptarse cuando surgen problemas en comunicación. Hymes menciona cuatro preguntas esenciales para la lengua y la comunicación (1996:26):

«1. Si (y en qué grado) algo es **formalmente** posible.»

«2. Si (y en qué grado) algo es **factible** en virtud de los medios de implementación asequibles.»

«3. Si (y en qué grado) algo es **apropiado** (adecuado, feliz, exitoso) en relación con el contexto en que se usa y evalúa; »

«4. Si (y en qué grado) algo es realizado efectivamente, si realmente es **ejecutado**, y qué es lo que su ejecución implica.»

Es decir, aunque algo es posible y correcto de un aspecto gramatical, al mismo tiempo puede ser raro e inapropiado. Por lo tanto, el hablante puede carecer de un grado específico de la competencia comunicativa, de ahí que pueda influir en su capacidad para comunicarse de manera adecuada.

Durante los años, los autores continuaron investigar la competencia comunicativa y todo relacionado con la misma. Unos modelos que mencionaron los autores como Carroll (1968) y Lado (1971) durante los años sesenta, diferenciaron las destrezas (escuchar, hablar, leer y escribir) o sea, las destrezas de comprensión y de expresión, de los componentes de conocimiento (gramática, fonología/grafía, vocabulario, etc.). Sin embargo, como indica Bachman (1995) no marcaron cómo están relacionados. Por consiguiente, en 1980, los autores

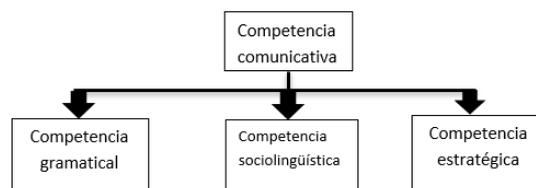
Canale y Swain desarrollaron el modelo de la competencia comunicativa. Después Canale (1983) propone unos cambios. Los autores detallaron aspectos significativos de la competencia comunicativa y elaboraron un modelo importante para numerosos autores después, ya que muchos autores después han fundamentado sus modelos en el enfoque propuesto por Canale y Swain (1980) y Canale (1983). La mayoría de estos principios son mencionados en el Centro de Información sobre Enseñanza e Investigación de Idiomas, como afirman Grenfell y Harris (1999). Por lo tanto, la versión de Canale y Swain (1980) de la competencia comunicativa está más relacionada con la aplicación práctica del enfoque comunicativo en la enseñanza de idiomas, que es un camino desde la teoría hasta la práctica.

Sin embargo, muchas definiciones y explicaciones sobre qué es competencia comunicativa y cómo se divide, están disponibles en diferentes recursos muy valiosos para los profesores de español como Lengua Extranjera (ELE), como es el caso de Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) de 2002. La definición de MCER (2002:1) dice: «El Marco común europeo de referencia proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa». También, describe lo que estudiantes tienen que aprender para comunicarse en una lengua sin problemas, explicando los niveles de competencia comunicativa. Se trata de un estándar internacional que, además de definir la competencia lingüística, define las destrezas lingüísticas de los estudiantes de una lengua extranjera, del nivel A1, el nivel básico, hasta C2, el nivel en el que se posee un dominio completo del idioma. Además, al principio de MCER (2002) se define la competencia comunicativa y se establece que la competencia comunicativa abarca diversos elementos, entre ellos, el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. Se asume que cada uno de estos elementos implica conocimientos, destrezas y habilidades. La subdivisión de la competencia comunicativa se va a explicar con más detalles en capítulos siguientes. A continuación, se va a explicar el modelo que han explicado los autores Canale y Swain.

## 2.1. El modelo de la competencia comunicativa de Canale y Swain (1980) y de Canale (1983)

Canale y Swain (1980) proponen una categorización de la competencia comunicativa, o sea, desarrollaron el modelo de la competencia comunicativa. Después, Canale en 1983 introduce y añade unos cambios. Los autores explican, en ambos enfoques, que la competencia comunicativa abarca tanto el conocimiento como la destreza para aplicar este conocimiento durante la participación en una comunicación real. Canale (1983: 66) afirma: «El conocimiento

hace referencia a lo que uno sabe (consciente o inconscientemente) sobre el lenguaje y sobre otros aspectos del uso comunicativo del lenguaje; la habilidad hace referencia a lo bien o mal que se utiliza este conocimiento en la comunicación real». Ellos también diferencian la competencia de la actuación comunicativa. Según ellos (1980) la competencia refiere al conocimiento de la gramática y de otros aspectos del lenguaje, mientras que la actuación se refiere al uso real. La actuación comunicativa puede incluir los factores como la voluntad, la motivación y la patología. Por lo tanto, Canale y Swain (1980) definen la competencia comunicativa como una mezcla de dos elementos esenciales; se puede entender como sistema subyacente de conocimiento (un conocimiento interno, por ejemplo, el vocabulario) y habilidades prácticas (se refiere a la capacidad para aplicar los conocimientos aprendidos en las situaciones reales de la vida). En pocas palabras, la competencia comunicativa para Canale y Swain (1980) es el conocimiento, el dominio, de las reglas lingüísticas, incluyendo la gramática, el vocabulario, el significado y la pronunciación. Canale y Swain (1980) afirman que un enfoque comunicativo en la enseñanza de idiomas debe integrar diferentes tipos de conocimientos para facilitar el aprendizaje de los estudiantes. Proponen algunos principios para este enfoque, como por ejemplo autenticidad práctica versus lenguaje real, personalización y legitimidad. El modelo de Canale y Swain (1980) implica la combinación de al menos tres tipos de habilidades, o sea, consiste en 3 diferentes componentes: la competencia gramatical o lingüística, la competencia sociolingüística y la competencia estratégica, como se ve ilustrado en la Figura 1. Canale y Swain (1980) destacan que no se debería solo investigar la competencia gramatical y que no es más importante que otros dos aspectos resaltados, ya que no existen razones empíricas. Sin embargo, entre otros autores, como Bagarić (2007), existe la tendencia de poner otras dos competencias (la estratégica y sociolingüística) en segundo lugar. O sea, la competencia gramatical se ve como la más importante. En sus obras, Canale y Swain (1980) proponen abandonar estas tendencias y enfocarse en ayudar al estudiante a integrar y adquirir los tres tipos de conocimiento. Esto no se logra si se da prioridad únicamente a un componente de la competencia.



**FIGURA 1. EL MODELO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA SEGÚN CANALE Y SWAIN(1980)**

**La competencia lingüística, o la competencia gramatical**, como afirman Canale y Swain (1980), se refiere al conocimiento de elementos léxicos y las reglas relacionadas con morfología, sintaxis, semántica y fonología de la gramática. En otras palabras, esto implica seguir las reglas gramaticales en todos los aspectos del idioma. Esencialmente, se trata del conocimiento implícito de que un individuo tiene sobre su propio idioma, permitiéndole no solo construir mensajes que cumplan con las reglas gramaticales, sino también comprenderlos y emitir juicios sobre su corrección gramatical. Por consiguiente, los autores explican la competencia gramatical como un entendimiento de los elementos léxicos y muchas reglas de morfología, sintaxis, semántica de la oración gramatical y fonología. Asimismo, una vez cuando alguien alcanza y aprende las reglas gramaticales, o sea, la competencia gramatical, puede decir algo gramaticalmente correcto y puede diferenciar las formas gramaticales y las estructuras incorrectas.

En segundo lugar, segunda competencia que mencionan Canale y Swain (1980) es **la competencia sociolingüística**. Ellos fundamentan su explicación de la competencia sociolingüística en las ideas de Hymes sobre la adecuación del uso del idioma en diferentes situaciones sociales. Canale y Swain (1980) dividen la competencia sociolingüística en dos aspectos de normas; las normas socioculturales y las normas de discurso. Las normas socioculturales definen como se producen ciertas expresiones y sirven para entender los enunciados en contextos sociales, tomando en cuenta los factores como el tema, los roles de los participantes y las normas de interacción. Por otra parte, las normas de discurso las han explicado en términos de la cohesión (relacionar los enunciados gramaticalmente) y de la coherencia (combinarlos de manera adecuada en términos de comunicación). Los autores se centraron en combinar los enunciados y las funciones comunicativas. Canale y Swain (1980) concluyeron que las normas de discurso se refieren al tema y al comentario mientras que las reglas gramaticales no lo hacen. Bagarić apoya los marcos teóricos de Canale y Swain y define la competencia sociolingüística como: «el conocimiento de las reglas y de las convenciones sociales que respaldan un uso adecuado y comprensión del lenguaje en distintos contextos sociolingüísticos y socioculturales» (2007:87). La competencia sociolingüística considera los factores como; la situación y el tipo de relación de los participantes, los objetivos de interacción, la información de qué se está hablando, las normas y convenciones de esta interacción.

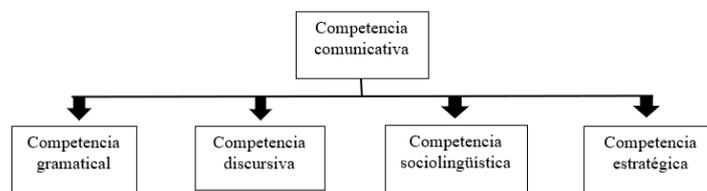
En tercer lugar, **la competencia estratégica** se refiere al conocimiento y la aplicación de las estrategias verbales y no verbales que se utilizan para superar los obstáculos en la comunicación

respecto del nivel de la lengua. Estos obstáculos son provocados por las limitaciones en la comunicación real cuando un hablante no tiene las competencias desarrolladas. Tal y como afirma Bagarić (2007), la competencia estratégica incluye las acciones como; la paráfrasis, la repetición, la vacilación, el cambio de registro y estilo, modificaciones en el mensaje, etc. O sea, unas acciones que se pueden realizar de forma consciente o inconsciente. Por eso, Canale y Swain(1980) afirman que esta competencia incluye estrategias verbales y no verbales que se pueden utilizar para corregir problemas de comunicación que surgen debido a una competencia limitada. La competencia estratégica, según Canale y Swain (1980), se utiliza para mejorar la eficacia de la comunicación. Canale y Swain explican (1980) que hay dos tipos de la competencia estratégica; la que se relaciona con la competencia gramatical, como por ejemplo parafrasear formas gramaticales que una persona no ha dominado, y aquellas que se relacionan más con la competencia sociolingüística, estrategias de juego de roles, cómo dirigirse a desconocidos cuando no se sabe su estatus social.

Como ya hemos mencionado, Canale (1983) amplía más la categorización de la competencia comunicativa, distinguiendo la competencia sociolingüística de la competencia discursiva, como se ve ilustrado en Figura 2. O sea, la competencia comunicativa no consiste en tres sino en cuatro componentes. Según Canale (1983) **la competencia discursiva** se refiere a la habilidad de un individuo para usar las estructuras y significados del idioma de manera efectiva con el objetivo de crear textos (orales o escritos) que tengan sentidos. O sea, la competencia discursiva es la capacidad que tienen las personas de interactuar lingüísticamente en situaciones reales. Con el uso de recursos coherentes se logra la cohesión de la forma así que el texto tiene sentido (las preposiciones, conjunciones, sinónimos, etc.). Por otro lado, se trata de organizar el sentido del texto de manera lógica y establecer una relación clara con idea original, lo que se puede lograr con la ayuda de la repetición, la progresión, la consistencia y la relevancia de las ideas. Como explica Fernández López (2010), es necesario que estos textos cumplan con varios aspectos:

1. Relevancia al tema y funciones: asegurarse de hablar sobre el tema indicado y cumplir con los objetivos previstos.
2. Coherencia interna: lo que se dice debería tener sentido y seguir una estructura clara y lógica, manteniendo la continuidad y la coherencia del tema.
3. Consideración de la situación de comunicación: Pensar y considerar en quién escucha, dónde se está hablando, con qué objetivo, con qué tono y en qué género se está comunicando.

4. Cohesión externa: apoyar la lógica y fluidez en el discurso, utilizando las palabras o recursos que conecten las ideas, como pronombres, palabras que señalan, conectores, y considerando el tiempo y la puntuación adecuada.



**FIGURA 2. LA COMPETENCIA COMUNICATIVA SEGÚN CANALE (1983)**

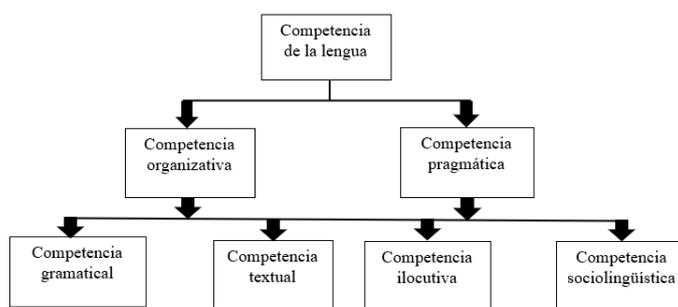
Además, cuando Canale (1983) estaba analizando la competencia discursiva, se basó principalmente en el trabajo teórico y empírico de Widdowson en el campo del análisis del discurso. Widdowson (1995) estaba analizando un texto, que se trataba de Oxford, donde él concluyó que, en diferentes niveles de análisis, centramos la atención en diferentes características del lenguaje. Él afirmó (1995) que cuando analizamos el texto y tratamos de distinguir de qué tipo de texto se trata, hay que ir más allá de los textos lingüísticos hacia el contexto social al que se refiere que cuanto más nos esforzamos para describir exhaustivamente el lenguaje, más controvertida se torna la descripción.

## 2.2. El modelo de la competencia comunicativa de Bachman (1990) y de Bachman y Palmer (1996)

Después del modelo de Canale y Swain (1980) y de Canale (1983), el modelo de Bachman (1990), ha sido considerado uno de los más valiosos cuando hablamos de la competencia comunicativa y del papel que desempeña. Bachman (1990, en Llobera Cànaves, 1995) desarrolla su concepto de la habilidad lingüística comunicativa (HCL) y la explica cómo (1995) una combinación de conocimientos y habilidades para aplicarlos de manera efectiva adecuada en un contexto específico del lenguaje. Asimismo, explica que está compuesta de tres componentes: competencia lingüística, competencia estratégica y mecanismos psicofisiológicos. La competencia lingüística se refiere a los componentes del conocimiento específico que un hablante utiliza para la comunicación por medio del lenguaje. La competencia estratégica relaciona el anterior con el contexto en el que la lengua se usa. Finalmente, Bachman

(1990) explica que los mecanismos psicológicos se refieren a como la mente y la psicología procesan el aprendizaje de una lengua extranjera como un fenómeno físico.

Por consiguiente, la competencia lingüística es la primera competencia que es explicada en la obra de Bachman. El autor divide este componente en dos competencias; la competencia organizativa y la competencia pragmática que se ve en la Figura 3.



**FIGURA 3.LA COMPETENCIA COMUNICATIVA SEGÚN BACHMAN (1990)**

La competencia organizativa, según Bachman (1990, en Llobera Cànaves, 1995) incluye las habilidades que sirven para manejar la estructura gramatical de la lengua, o sea, producir oraciones correctas, comprender su significado y organizarlas para crear textos. Las habilidades pueden ser de dos tipos, es decir, pueden ser divididas en dos competencias distintas; gramatical y textual, como se puede ver en la figura. La competencia gramatical, según Bachman, incluye las competencias que uno tiene de cómo entender el vocabulario, morfología, sintaxis y fonología/grafía. La competencia gramatical vigila la elección de las palabras que se utilizan para expresar significados específicos. La competencia textual, que es segundo componente, ayuda a los hablantes a entender y formar los textos orales y escritos utilizando las normas de cohesión (relaciones semánticas) y organización retórica (la estructura conceptual). La competencia textual es muy importante para el uso conversacional de la lengua.

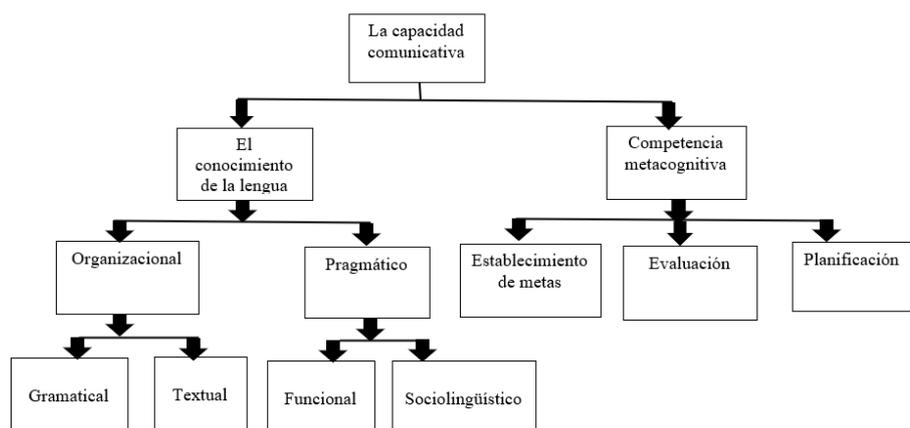
La competencia pragmática, según Bachman (1990, en Llobera Cànaves, 1995), se explica como un conjunto de destrezas que se refieren a la estructuración de los signos lingüísticos que se utilizan en la comunicación y al modo de que estos signos se utilizan para aludir a personas, ideas, sentimientos y objetos. O sea, sirve para relacionar los signos con sus referentes. Bachman apoya su división con las explicaciones de Van Dijk (1997) que distingue dos aspectos de la pragmática; una prueba donde se decide si una frase es aceptable para otros usuarios de la lengua y caracterización de las condiciones que determinan que es aceptable o no. La competencia ilocutiva se refiere al análisis de las situaciones pragmáticas que determinan si un enunciado es adecuado y trata de relacionar estos relacionados con las funciones que los

hablantes intentar realizar, tal como funciones ideativas, manipulativas, heurísticas e imaginativas. Por ejemplo: «El despacho del Sr. López está al fondo del pasillo», puede implicar la autorización de ir al despacho o solamente la posición. Otro componente de la competencia pragmática según Bachman (1990, en Llobera Cànaves, 1995) es la competencia sociolingüística que es la sensibilidad hacia las convenciones de la lengua, se enfoca en entender que enunciados son adecuados según el contexto y determinan el registro, el dialecto y los aspectos culturales. La competencia sociolingüística de Bachman es bastante similar a la de Canale y Swain (1980).

El segundo componente de HCL de Bachman es la competencia estratégica, que se puede dividir en tres componentes; el componente evaluativo, el componente de planificación y el componente de ejecución. En primer lugar, el componente evaluativo nos permite identificar la información que necesitamos para comunicarnos efectivamente y ayuda a seleccionar los recursos lingüísticos adecuados, explican Bagarić y Mihaljević Djigunović (2007). En segundo lugar, el componente de planificación se describe como un recurso se puede utilizar para lograr el objetivo. Por último, el componente de ejecución incluye las decisiones sobre las utilidades de todos estos recursos mentales y físicos para lograr una comunicación efectiva.

El último componente, los mecanismos psicofisiológicos, como ya hemos explicado, son procesos neurológicos y fisiológicos. Como afirma Bagarić Medve (2012) se incluyen en el momento de la actuación, como por ejemplo los canales visuales y auditivos y la producción y el entendimiento del interlocutor.

En la segunda versión del modelo de Bachman, Bachman hace una revisión de su propio modelo en colaboración en 1991. El cambio importante es que reemplaza la competencia por conocimiento, ya que es un término más comprensivo. Unos años después, la colaboración de Bachman y Palmer (1996, en Soliman, 2021) distingue dos elementos importantes de la capacidad comunicativa; el conocimiento de la lengua y la competencia metacognitiva, como se percibe en la Figura debajo.



**FIGURA 4. LA COMPETENCIA COMUNICATIVA SEGÚN BACHMAN Y PALMER(1996)**

Por un lado, el conocimiento de la lengua (que en el primer modelo de Bachman de 1990 era la competencia lingüística) consiste en el conocimiento organizacional y el conocimiento pragmático. El conocimiento organizacional implica entender y usar la gramática de manera adecuada para tener una comunicación fluida y se apoya en un conocimiento gramatical (vocabulario, sintaxis, fonología y grafología) y un conocimiento textual (cohesión y orden retórico).

Por otro lado, el conocimiento pragmático se refiere a cuándo y por qué algo es adecuado en un contexto específico, como explica Soliman (2021). Además, implica el desarrollo del conocimiento funcional y el conocimiento sociolingüístico. El conocimiento funcional nos permite interpretar las relaciones entre enunciados o frases y el objetivo de los hablantes, mientras que el conocimiento sociolingüístico proporciona la información sobre las normas sociales y culturales que deberían seguirse en los contextos adecuados. Por lo tanto, la integración de estos dos tipos de conocimiento nos permite comprender a los hablantes de una lengua extranjera y evaluar la efectividad de su uso.

Por último, Bachman y Palmer (1996) explican la competencia metacognitiva, que es en la primera versión de Bachman (1990). La competencia metacognitiva, explica Bagarić Medve (2012) permite a los usuarios de la lengua extranjera fijar metas (establecer objetivos de comunicación), evaluar la información y planificar acciones (escoger los elementos importantes y diseñar múltiples planes para la aplicación de los elementos en la producción). La competencia metacognitiva interactúa con otros componentes del modelo de Bachman y Palmer.

En conclusión, el modelo de Bachman (1990) y de Bachman y Palmer (1996) es más detallado, complejo, completo y claro que el modelo de competencia comunicativa de Canale y Swain (1980). Asimismo, la descripción es más detallada y precisa, ya que incluye diferentes componentes del conocimiento y las categorías secundarias. Bagarić Medve (2012) pone énfasis en la competencia estratégica como el elemento muy importante del modelo de Bachman (1990), ya que el autor no explica la competencia estratégica solo como el conocimiento sino las habilidades. Además, la competencia estratégica en su modelo es mucho más importante que en otros.

### 2.3. El modelo de la competencia comunicativa del Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (2002)

Como ya hemos mencionado, el Marco común europeo de referencia para las lenguas (en adelante MCER) es un estándar europeo que establece una base común para desarrollar programas de lenguas extranjeras y definir la competencia comunicativa. Además, bajo el título *Las competencias del usuario o alumno* el MCER (2002) explica las competencias generales de los seres humanos y explica que se pueden considerar componentes de la competencia comunicativa, pero es conveniente distinguir entre las competencias generales y las competencias lingüísticas. Primero, bajo las competencias generales el MCER menciona el conocimiento declarativo como el conocimiento del mundo (que comprende lugares, organizaciones, personas objetos, etc.), el conocimiento sociocultural (el conocimiento de la sociedad y de la cultura en las que se habla el idioma), la consciencia intercultural (la consciencia de la diversidad regional y social), las destrezas y habilidades (prácticas, interculturales y por último y la competencia general como las motivaciones, las actitudes, los valores, las creencias, los estilos cognitivos, los factores de personalidad que contribuyen a la identidad personal de los alumnos. Por último, el MCER (2002) explica la capacidad de aprender, o sea, saber aprender como la habilidad para observar y participar en nuevas experiencias para integrar nuevos conocimientos en esos que ya existen. Esta capacidad implica la reflexión sobre el sistema lingüístico y la comunicación, así como sobre el sistema fonético y las destrezas correspondientes (las destrezas de estudio, las destrezas heurísticas).

Tal como indica MCER (2002) las competencias comunicativas de la lengua consisten en 3 componentes: las competencias lingüísticas, las competencias sociolingüísticas y las competencias pragmáticas.

En primer lugar, vamos a explicar la competencia lingüística y la subdivisión que hace el MCER. De acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), la gramática en general se define como un conjunto de reglas que gobiernan la construcción de unidades significativas, como oraciones. El MCER ofrece un esquema muy útil para la descripción del contenido lingüístico. Entonces, el MCER (2002) distingue lo siguiente: la competencia léxica, la competencia gramatical, la competencia semántica, la competencia fonológica, la competencia ortográfica y la competencia ortoépica. Vamos a ofrecer una breve descripción de todas las competencias lingüísticas.

En primer lugar, según MCER (2002) **la competencia léxica** es el entendimiento del vocabulario de una lengua y de la habilidad para utilizarlo, que se compone de elementos léxicos (como unas fórmulas fijas con el objetivo comunicativo, modismos como metáforas, estructuras fijas, etc.) y de los elementos gramaticales (artículos, cuantificadores, demostrativos, etc.) (2002:109).

En segundo lugar, MCER (2002) explica **la competencia gramatical** como el conocimiento de las reglas gramaticales de un idioma y la habilidad de utilizarlos. Además, se trata de la competencia que tiene la tarea de reconocer y expresar frases y oraciones bien formadas de acuerdo con principios gramaticales. El MCER (2002) describe la competencia gramatical con la especificación de; elementos (morfemas, palabras), categorías (número, género, tiempos pasados, etc.), estructuras (palabras compuestas, sintagmas, oraciones, etc.), procesos (sustantivación, gradación, flexión, etc.) y relaciones (la concordancia gramatical). Además, han diseñado una escala ilustrativa donde está explicada la corrección gramatical dependiendo del nivel de aprendizaje. Hay que decir que es imposible diseñar una escala de la progresión gramatical que es universal.

**La competencia semántica** es la próxima competencia que explica el MCER (2002). Se refiere a la habilidad para identificar y emplear significados y vocabulario de manera adecuada en el contexto de la comunicación. Tal como afirma Fernández Riaño (2002), explican que dos agentes socializadores del estudiante que desempeñan un papel muy importante en el desarrollo de esta competencia son la familia y la escuela. Se ha mostrado la ausencia del léxico en las familias cuya situación económica no les permite aumentar su círculo social. Asimismo, el

segundo socializador es la escuela donde el maestro tiene el papel de aumentar la competencia semántica a través de diversas actividades. El MCER (2002:112) habla de diferentes semánticas; la semántica léxica (referencia, sinonimia, connotación, etc.), la semántica gramatical que se trata del significado de los elementos, las estructuras, los procesos y las categorías) y la semántica pragmática que explica las relaciones lógicas.

A continuación, el MCER (2002:114) explica que **la competencia fonológica** incluye: «el conocimiento y las destrezas en la percepción y la producción de: los fonemas de la lengua, de los rasgos fonéticos que distinguen fonemas, de la composición fonética de las palabras, de la prosodia y de la reducción vocal».

Finalmente, nos quedan **la competencia ortográfica** que se trata de la comprensión y la habilidad para interpretar y crear los símbolos que forman parte de los textos escritos (las letras como mayúsculas y minúsculas, la puntuación, etc.) y **la competencia ortoépica** que se trata de saber pronunciar correctamente a partir de la forma escrita (el conocimiento de las convenciones ortográficas, etc.).

En segundo lugar, el MCER (2002) explica **la competencia sociolingüística** como el conocimiento necesario para acercarse y entender el aspecto social del uso de la lengua. Según el MCER (2002), la competencia sociolingüística comprende los componentes: los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de la sabiduría popular, así como las diferencias de registro, el acento y el dialecto. Los marcadores lingüísticos de relaciones sociales son, por ejemplo, los saludos. MCER (2002) explica que hay diferencia entre saludos; cuando llegamos a un sitio (Hola, Buenos días), cuando nos presentamos (¿encantado, ¿cómo estás?) y las despedidas (adiós, etc.). Estos marcadores también dependen del contexto social, del estatus relativo, la cercanía de la relación, etc. Además, hay reglas que cambian dependiendo de la lengua y de la cultura. Las normas de cortesía, según MCER (2002) son unas de las razones más habituales para los malentendidos interétnicos. El MCER pone que podemos distinguir la cortesía positiva (preguntar sobre el bienestar, expresar admiración, compartir problemas y preocupaciones, etc.) y la cortesía negativa (evitar el comportamiento amenazante, disculparse por malentendidos, etc.). A continuación, las expresiones de sabiduría son muy importantes cuando hablamos de nuestro trabajo aquí y del desarrollo de la competencia comunicativa. Tal como explica MCER (2002) se trata de fórmulas que forman parte del aspecto lingüístico de la competencia sociocultural, y se utilizan en mucho en periódicos. Por ejemplo, cuando alguien dice una frase típica para hablar del tiempo atmosférico (*En abril, aguas mil*). Además, también incluyen los *graffiti*, los

lemas de las camisetas, los carteles de diferentes lugares de trabajo, etc., que cumplen la misma tarea. El MCER (2002) explica que el término de las diferencias de registro se refiere a las variaciones sistemáticas que se encuentran entre las formas del lenguaje dependiendo de la situación. O sea, se puede tratar del estilo solemne, formal, informal, neutral, familiar e íntimo. Concretamente, un ejemplo del estilo informal sería: *¡Venga! ¿Empezamos ya o qué?* Por lo tanto, cuando estudiantes empiezan a aprender una lengua extranjera, van a utilizar el estilo neutral o formal, pero conforme pasa el tiempo, si conocen la cultura, leen unos textos informales, o viven en el país de la lengua que estudian, van a utilizar los registros corrientes.

Finalmente, el último componente de la competencia sociolingüística, es el dialecto y el acento. Entiende la habilidad del usuario de lengua de identificar los marcadores lingüísticos relacionados con la clase social, la región de origen, la nacionalidad, el grupo étnico y la profesión (MCER, 2002). Todos los países tienen diferentes grupos; hablando de la clase social, las profesiones, los niveles educativos, etc., y, por consiguiente, tienen diferentes peculiaridades. Los estudiantes de una lengua extranjera, en un momento, entran en contacto con hablantes de diferentes procedencias. Por lo tanto, la identificación de las características dialectales juega un papel relevante en el desarrollo de la competencia sociolingüística. MCER (2002) clasificó la gradación del dominio de la adecuación sociolingüística en una escala ilustrativa según los niveles (A1-C2).

En último lugar, el MCER (2002) incluye **las competencias pragmáticas** que se dividen en tres componentes; la competencia discursiva en este modelo se refiere a la habilidad que poseen los alumnos para organizar frases en secuencias para formar fragmentos coherentes de la lengua y se comprende como capacidad de ordenar los temas, la estructura del discurso y organizar los textos. Segundo componente de las competencias pragmáticas, como explica MCER (2002) es la competencia funcional que implica usar el discurso hablado y los textos escritos en la comunicación para propósitos concretos. El último componente es la competencia organizativa, que implica la habilidad de un estudiante para procesar los mensajes según esquemas de interacción y de transacción. A diferencia del modelo de Canale y Swain, aquí la competencia discursiva tal cual no existe, sino que forma parte de las competencias pragmáticas.

En conclusión, los autores del MCER organizan los componentes diferentes de los autores que hemos visto previamente, dado que se traten de enfocarse más en las clases de las lenguas extranjeras, es decir, en las etapas del proceso del aprendizaje. Para cada componente de la competencia comunicativa el MCER ofrece una tabla donde se explica cada etapa del proceso desde el nivel A1 hasta el C2. Por lo tanto, el modelo de MCER (2002) es una descripción

extensa de cada aspecto del proceso de aprendizaje de un idioma extranjero y de las habilidades que los estudiantes pueden desarrollar conforme el proceso.

Finalmente, vamos a reflexionar sobre tres modelos de la competencia comunicativa que hemos analizado. Cada modelo ha profundizado los aspectos de la competencia comunicativa necesarios para tener una comunicación e interacción exitosa mientras que también han evaluado componentes parciales de cada competencia. El modelo que se destaca especialmente es el modelo de Canale y Swain (1980) y Canale (1983). Los autores destacan la importancia de cada componente de la competencia comunicativa organizándolas de una manera lineal. Aunque unos autores después han criticado el modelo de Canale y Swain por ser demasiado simple, justo la simplicidad del modelo ha hecho que muchos elijan aplicarlo el día de hoy. En los tres modelos actuales que hemos presentado, existe una similitud en las definiciones de los componentes básicos de la competencia comunicativa, explican Bagarić y Mihaljević Djigunović(2007). Por consiguiente, Bachman en 1990 hizo un cambio grande porque pone énfasis en la competencia estratégica, que Canale y Swain(1980) no hicieron. Destacando la competencia estratégica, Bachman confirma lo que Hymes (1972) explica, que la competencia comunicativa consiste en el conocimiento y las habilidades. Por último, los autores del MCER (2002) no ofrecen un modelo rígido y no explican la correlación entre los componentes de la competencia comunicativa. No obstante, este modelo ofrece una versión muy detallada de la competencia lingüística, por eso muchos autores lo escogen para explicar el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas extranjeras. A la continuación en este trabajo, nos vamos a referir al modelo de Canale y Swain (1980).

### 3. LOS MATERIALES AUDIOVISUALES

El término “materiales audiovisuales” refiere a todos aquellos materiales que combinan los sonidos con los elementos gráficos. Edmondson (1998:5) los define como:

«Los documentos audiovisuales son obras que comprenden imágenes y/o sonidos reproducibles integrados en un soporte, y que se caracterizan por el hecho de que: su grabación, transmisión, percepción y comprensión requieren habitualmente un dispositivo tecnológico, el contenido visual y/o sonoro tiene una duración lineal, el objetivo es la comunicación de ese contenido, no la utilización de la tecnología con otros fines».

Asimismo, los audiovisuales o representaciones gráficas forman parte de la expresión cultural y artística desde hace muchos años. Para empezar, desde el cine y la televisión, como la diversión y los pasatiempos hasta la parte muy importante del ámbito educativo. Durante los últimos años del uso de la tecnología en la enseñanza de español como lengua segunda han surgido muchos programas y servicios digitales que podemos integrar en el aprendizaje de español. Pasa una explosión de los contenidos audiovisuales desde los finales del siglo XX. Los materiales audiovisuales facilitan la enseñanza y el aprendizaje porque motivan a los alumnos, lo que les permite comprender los mensajes con más facilidad y en menos tiempo. Otros beneficios es que permiten a los alumnos a desarrollar el sentido crítico y la lectura activa. Además, Corpas Viñals (2000:785) señala que:

«La utilidad del vídeo en el aula de E/LE radica en que nos ofrece posibilidades que otros soportes como el audio o el texto escrito no nos brindan: permite contextualizar cualquier situación de comunicación mostrando la localización espacial y temporal de la actuación comunicativa, apreciar las actitudes y los patrones interactivos de los hablantes y sensibilizar al aprendiz sobre las formas de organizar el discurso, y los recursos y los elementos que se utilizan con este fin».

Para concluir lo dicho, el vídeo nos ofrece y nos facilita un entendimiento de la cultura de una sociedad que solamente un texto no podría hacer. Con el paso de los años, queda claro que para aprender una lengua no es suficiente solo entender las reglas gramaticales como el uso de los tiempos verbales, la ortografía, etc., sino entender el factor social o cultural. Por consiguiente, tenemos el material audiovisual, que nos solo ofrece una visión artística, sino también las situaciones de la realidad de un país o una nación cuya lengua extranjera se aprende.

Mucho ha cambiado cuando hablamos del aprendizaje de las lenguas extranjeras. Muchos métodos se han inventado para mejorar la calidad y aumentar la rapidez de la adquisición de

idiomas. Maldonado y Girón Padilla (2006) explican los medios audiovisuales como recursos creados con el objetivo de facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje, permitiendo que los estudiantes aprendan mejor, adaptándose a las condiciones reales. Además, el uso de los materiales audiovisuales es un hecho demostrado por su utilidad que hoy en día los docentes usan en la formación de sus clases. Debido a su amplitud, los materiales audiovisuales han sido utilizados recurrentemente en la enseñanza de segundas lenguas pues, como lo señalan Mecías y Rodríguez (2009), y son ideales a la hora de mostrar a los alumnos usos reales de la lengua en cuestión, sin tener que salir del aula de clase. Como lo señala López (2012), muchas veces quienes asisten a clases para aprender una segunda lengua, si se trata de un curso, también en las escuelas, son jóvenes, quienes se mantienen en contacto permanente con todo tipo de materiales audiovisuales como parte de sus actividades de ocio y tiempo libre. Por consiguiente, incluir estos elementos en las clases conecta con la motivación, al mismo tiempo les ofrece un viaje intercultural a otros países. Así pues, los estudiantes serán más motivados e implicados en sus tareas, dado que este tipo de materiales no se solo contacta con elementos pragmáticos, sino que también se relaciona con sus intereses. Como explican Almeida y Fuentes (2011), debido a la gran flexibilidad de los materiales audiovisuales que permite diseñar todo tipo de actividades que se pueden ajustar a los intereses y demandas del aprendizaje, se han convertido en un recurso recurrente en el aula durante los últimos años.

Implementar las tecnologías en la enseñanza del español es una de las innovaciones pedagógicas más importantes en los últimos años. Los docentes usan las tecnologías en el entorno educativo de la manera muy productiva. El acrónimo TIC se refiere a las siglas de Tecnologías de la Información y la Comunicación y su integración en los niveles escolares puede influir en la enseñanza. De hecho, Cabero (1998:1) define las TIC como las tecnologías que: “giran en torno a tres medios básicos: la informática, la microelectrónica y las telecomunicaciones y que están todos interconectados, y que, por tanto, traen y generan nuevas oportunidades tecnológicas.” Por lo tanto, las tecnologías TIC facilitan la accesibilidad a todos los medios audiovisuales a través de distintas plataformas. Sin embargo, su influencia en educación no pasó tan rápido como en otros campos, dado que la educación siempre ha sido un área bastante conservadora. No obstante, se han notado muchas ventajas de las tecnologías TIC en el proceso de enseñanza. Por ejemplo, las TIC permiten a los alumnos que tengan más autonomía en su aprendizaje y a los profesores que supervisen, como explican Starc y Benedetti (2011). Como pensaron que el acrónimo TIC no abarca totalmente la influencia de la tecnología en el procedimiento del aprendizaje y la adquisición, desde 2002 se usa el acrónimo TAC que

refiere a las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento. Es decir, el acrónimo TAC se utiliza para marcar a cualquier tecnología o servicio utilizado para el aprendizaje del español. El rol de los docentes cambia con la introducción de las TAC, dado que los docentes ya no pueden utilizar las estrategias convencionales de aprendizaje, como explica Salinas (2004). O sea, el profesor deja de ser un instructor y se convierte en orientador y mediador en el proceso de aprendizaje. Además, el rol de las TIC ha obligado a las escuelas, y a todos los sistemas educativos, hacer una transformación, donde el acceso a Internet y otras tecnologías se destaca como herramienta obligatoria en todos los niveles. Igualmente, ya que las TIC pueden cambiar dependiendo de las circunstancias, se han mostrado como muy útiles en las clases de ELE. Los ejemplos de las TIC muy útiles en las clases de ELE para los niveles superiores (los estudiantes universitarios) serían películas o podcasts, mientras que, para los alumnos de las escuelas secundarias, ver cortos es una buena manera para familiarizarse con el español (Delić,2021).

### 3.1. La clasificación de los materiales en la clase de ELE

En este capítulo vamos a hacer una clasificación de los materiales con los que se puede trabajar. O sea, vamos a explicar cuáles materiales son buenos y beneficiosos para las clases de español y a partir de cuales se pueden trabajar contenidos y generar actividades. Los materiales que se escogen para las clases de español o de lenguas extranjeras, no deberían durar mucho dado que los estudiantes pierden la concentración rápidamente. Por lo tanto, los estudiantes no deberían observar solamente, sino que participar activamente.

Mecías y Rodríguez (2009) en su trabajo, primero mencionan la importancia de **los cortometrajes**. Rivera Niño y Rodríguez Mogollón (2012:47) definen los cortometrajes: «Los cortometrajes son videos de corta duración que abarcan de un minuto a media hora, estos varían según sus temáticas y géneros, buscan incorporar muchas clases distintas de cine (narrativo, experimental, de acción en vivo, de animación, documental, de medios de comunicación, etc.) lo cual deja ver la versatilidad de este tipo de material audiovisual». O sea, por cortometrajes se entienden videos cortos, de estructura con elementos de trama básicos, parecido a las películas, con lugares, hechos y personajes reales, que estudiantes pueden organizar fácilmente. La corta duración de los cortometrajes es una ventaja enorme para su uso didáctico, ya que no supera la duración de los 30 minutos. Debido a su duración, las clases no se centran solo en verlos, sino también en realizar otras actividades. También, hay una variedad de cortometrajes, por ejemplo; con y sin sonido, lo que permite hacer diferentes actividades, como dar opiniones

de lo qué está pasando o lo qué falta. A través de un cortometraje se pueden presentar contenidos de todos los tipos: tanto los contenidos gramaticales y léxicos como los contenidos culturales practicando la expresión oral, escrita, etc. Además, los cortometrajes son recursos muy efectivos para captar la atención de los estudiantes, debido a que a través de una adecuada elección de temas se puede despertar en el estudiante una forma de aprendizaje que integra las nuevas tecnologías, de ahí que los estudiantes se sientan más motivados y cooperativos. En primer lugar, antes de utilizar los cortometrajes hay que tener en cuenta la explicación de temas previos, como la gramática, el vocabulario y las expresiones para facilitar la contextualización antes de iniciar la trama de cortometraje, explican Rivera Niño y Rodríguez Mogollón (2012). En segundo lugar, hay que tener en cuenta las características de los estudiantes, su ritmo de aprendizaje, dar instrucciones adecuadas y aclarar las dudas enfatizando el tema. Hay que destacar que se debe partir de los cortometrajes españoles, o sea, en lengua española, para que reflejen las características de la sociedad española. No obstante, hay que tener cuidado porque el video debe enriquecer y dar significado al contenido destacando los detalles y escenarios para comprender las ideas principales, no solo para el entretenimiento. En conclusión, una ventaja muy importante de los cortometrajes, como afirma Márquez (2009) es su capacidad para sorprender al espectador rápidamente. O sea, la trama avanza hasta el clímax narrativo, lo que hace que sea muy atractivo y los alumnos tienen que entender historia de su manera.

En segundo lugar, podemos destacar **las publicidades**. La publicidad es difusión de información o anuncios de carácter comercial para captar potenciales usuarios o compradores. Tal como observan Mecías y Rodríguez (2009:5): «La publicidad transmite fielmente el grupo social, las características, y los comportamientos lingüísticos de una comunidad». Por eso, los docentes pueden escoger entre una gran selección de material que quiera trabajar en la clase según los contenidos lingüísticos que se estén enseñando en ese momento. No obstante, es un reto escogerlas ya que, los estudiantes van a tener problemas de interpretarlas si no conocen las culturas a las que pertenecen. Las ventajas de usar los anuncios publicitarios en las clases de la lengua extranjera son: motivar los alumnos y despertar su interés para conocer el mundo, especialmente porque se muestran las situaciones comunicativas de la vida cotidiana, son un material didáctico auténtico (lo que es muy importante para el desarrollo de la competencia comunicativa) e introducen a los estudiantes a diferentes registros de lenguaje. Begotti (2008) explica que la publicidad es un input auténtico que acerca a los alumnos con la lengua y la cultura cotidiana. Asimismo, es muy sencillo tener acceso a las publicidades, de manera gratuita. Además, utilizar los anuncios o las publicidades es conveniente ya que, no hay ruidos

o interferencias que puede entorpecer la comprensión, y las imágenes sirven para guiar a los estudiantes para hacer una idea de lo que sucede. Ruiz San Emeterio (2003) hizo una investigación donde propuso un anuncio de Coca Cola con el eslogan *Para todos* con el objetivo de integrar cuatro destrezas básicas; expresión y comprensión oral y escrita, estudiar contenidos gramaticales, contenidos culturales y contenidos comunicativos. Por lo tanto, la sesión didáctica donde se utilizaría una publicidad trabajaría tanto las destrezas productivas como receptivas. Así pues, los profesores deberían intentar encontrar las publicidades que permitan una amplia explotación en las clases de español. Sin embargo, las publicidades son un material ligado a la cultura que se debería actualizar con frecuencia, si no se actualiza, pierde su relevancia. También, para los alumnos que tienen dificultades de comprender de ese tipo de material, puede resultar confuso y se aconseja utilizarlas para el nivel intermedio o avanzado. Sin embargo, las publicidades pueden ofrecer muchas más ventajas para la utilización en la clase de español, ya que pueden crear unas tareas para familiarizar a los alumnos con el español coloquial por medio de un esquema fraseológico, como afirma Linares Bernabéu (2016).

A continuación, hay que mencionar **los programas de televisión**. La televisión es el medio más popular ya que combina entretenimiento con mensajes de manera fácil para entender, también puede ser una herramienta educativa muy valiosa, explica Adame Tomás (2009). Según Bazzochi (2006) introducir la televisión en el aula es una ventaja ya que los jóvenes tienen mucha confianza en ella, lo que saldrá beneficioso para aumentar la motivación. La televisión como un recurso puede ser de gran ayuda, porque ofrece grandes cantidades de input de una lengua extranjera, lo que activa la comprensión auditiva y otros aspectos del aprendizaje. No obstante, hay muchos programas entre escoger, la televisión ofrece una gran variedad de géneros (informativos, documentales, películas, etc.). Por ejemplo, una opción puede ser una entrevista periodística. Igualmente, pueden ser las entrevistas con artistas, políticos, miembros de diferentes comunidades, etc. Las entrevistas son una manera buena para hablar y aprender de un tema específico que se puede trabajar antes o después del video. La variedad de los programas es grande, lo que puede contribuir a la organización de los videos de acuerdo con los contenidos culturales de las clases. Además, González (2015) menciona que las series de televisión, especialmente de comedia, pueden ser muy efectivas para mejorar la comprensión auditiva debido a su lenguaje que es muy coloquial y humorístico. Con la ayuda de **las series**, estamos expuestos continuamente al idioma y la cultura. Como es imposible realizar el visionado de todos los episodios de una serie durante las clases, se utilizan solo episodios aislados o fragmentos de los mismos. Asimismo, Shechter (2018) enumera las ventajas que las

series tienen como un recurso didáctico; presentan palabras y estructuras gramaticales que están conectadas con temas y situaciones actuales, lo que es muy relevante para los alumnos y para el nuestro tema. También, ver y escuchar algo al mismo tiempo prepara a los alumnos para utilizar el idioma en las situaciones de la vida real en las cuales podrán usar los gestos y las expresiones del interlocutor para comprender el mensaje. Lo que distingue las series de otros materiales audiovisuales es que en las series los personajes se repiten en diferentes episodios y de esta manera, los alumnos se familiarizan así que durante el visionado los alumnos pueden centrarse en los cambios de los comportamientos de personajes y profundizar más la trama. Igualmente, los estudiantes pueden aprender una lengua extranjera, en este caso, el español, viendo la televisión de dos maneras: en el aula y fuera del aula. O sea, los alumnos pueden elegir un programa que les interesa y viendo algo continuamente, desarrollar el conocimiento del vocabulario, la comprensión auditiva y otros aspectos muy importantes en el aprendizaje de una segunda lengua. En conclusión, la televisión introduce cierta autenticidad a un ambiente artificial y limitado, las clases, lo que puede ser muy útil para desarrollar la competencia comunicativa.

En cuarto lugar, hay que mencionar un recurso muy concreto que nació en el año 2000, que se utiliza para aprender el idioma, se trata del podcast. Según Solano y Amat Muñoz (2008), **el podcast** es un archivo de sonido digital que se distribuye por Internet e incluye programas de radio, música, conversaciones, etc. Herrera Jiménez (2007:23) define: «Un podcast es un archivo de audio, parecido a un programa de radio, que está disponible en la red (y que, por tanto, se puede escuchar o descargar cuando uno quiera) y que cuenta con un servicio de suscripción que nos avisa cada vez que hay una nueva emisión». Los podcasts son una herramienta muy útil y adaptable que se puede utilizar en diferentes niveles educativos. Una de ventajas importantes es que son de gran ayuda para los alumnos que tienen un estilo de aprendizaje basado en el sonido y para los alumnos que tienen problemas con concentración. Además, este material audiovisual puede dirigirse a un público específico dando la opción de escoger el tema que es más conveniente para las clases de español. Al mismo tiempo, Laaser et al. (2010) explican que para los escenarios pedagógicos los podcasts se pueden utilizar como audiolibros, son muy útiles para transmitir información de manera práctica y para realizar programas de entrevistas, sirven en la educación a distancia dado que apoyan el aprendizaje autónomo preparando los alumnos para exámenes, complementan los contenidos enseñados y facilitan el mantenimiento de un buen ritmo de estudios. Lo que se destaca como una desventaja de la utilización del podcast en las clases de español como lengua extranjera, es el problema de

elegir el podcast adecuado, porque si no se elige el más adecuado a su nivel, esto puede desanimar al alumno. Asimismo, esto requiere un esfuerzo por parte de docentes dado que tienen que reflexionar sobre los beneficios que se pueden aportar en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Galán Camacho, 2018). Para concluir, el podcast es un recurso muy útil para la enseñanza de ELE ya que los estudiantes tienen acceso a una amplia variedad de podcasts sobre temas que les interesan, que favorece el aprendizaje.

Por último, muchos docentes hacen los videos solos, o piden a los estudiantes que lo hagan, es decir, hablamos de los **videos "hechos en casa"**. Si se trata en una unidad didáctica, con el tema como *El barrio*, los alumnos pueden filmar solos en sus casas un video donde están explicando su barrio y luego lo pueden compartir con la clase. Con un poquito de creatividad y la orientación docente, los alumnos pueden generar contenido audiovisual en forma de un video y trabajar los contenidos de manera lúdica y eficaz.

### 3.2. Los modos para introducir los materiales audiovisuales en la clase de español

A la hora de utilizar los medios audiovisuales en la clase, profesor debe pensar en por que quiere usarlos en los objetivos que quiere realizar, o sea, debe hacer una selección detallada, realización y planificación. Las tecnologías modernas abren muchas posibilidades y aportan nuevos géneros, sin embargo, llevan un tipo de enfrentamientos que el docente tiene que tener en cuenta, como los desafíos legales, pedagógicos y técnicos, según Keddie (2014). El proceso de elegir el video como un recurso didáctico podemos dividir en diferentes etapas. Para empezar, un docente tiene que preguntarse por qué y para qué usar un video. ¿Cuál es nuestro objetivo? ¿Qué queremos que nuestros alumnos aprendan?

Por lo tanto, Herrero (2011:6) propone organizar funciones de los materiales audiovisuales en cinco apartados: 1. como actividad cultural; 2. como material de estudio o curso monográfico; 3. para apoyar y desarrollar los contenidos y competencias lingüísticas; 4. para apoyar y desarrollar los contenidos y competencias culturales e interculturales y 5. como herramienta para trabajar la literacidad mediática. Ya que nuestro trabajo se centra en la competencia comunicativa, vamos a explicar solo esta parte de la dicha clasificación. Para apoyar y desarrollar los contenidos y competencias lingüísticas; como ya hemos mencionado, los materiales audiovisuales ofrecen comunicativas reales, es decir, son una herramienta variable en la enseñanza del español como segunda lengua. Goldstein y Driver (2014, 3-4) nos explican cuatro funciones principales de video en las clases del infles como L2; 1. *focus language*- nos presenta los elementos lingüísticos (el vocabulario y la gramática), 2. *skills practice*- la práctica

de las 4 destrezas lingüísticas, 3. *stimulus*- despierta el conocimiento previo de los estudiantes y la última función es *resource*: se enfoca en usar videos para proporcionar la información y el contexto para que los estudiantes puedan llevar a cabo un proyecto de clase.

Por consiguiente, otra importante parte de la clasificación es para desarrollar las competencias culturales e interculturales. El uso de materiales audiovisuales, especialmente las películas, ayuda a promover la diversidad cultural y la conciencia de múltiples perspectivas. Además, como observa Herrero (2011:9), los medios audiovisuales: « constituyen un medio ideal para poner en práctica un enfoque de análisis transcultural y transaccional en la clase de L2 al mostrar la hibridez, la complejidad y el pluralismo como componentes esenciales de los procesos culturales».

Como ya hemos, explicado, el profesor debe pensar en unas cosas a la hora de seleccionar un material audiovisual, qué método de enseñanza quiere seguir, qué contenidos quiere explicar, cuáles son los objetivos, cómo se va a evaluar, etc. Por lo tanto, Herrero (2011:11) ha propuesto unos criterios de selección para los docentes. En primer lugar, es muy importante averiguar si la utilización del video es adecuada; comprobar el grado de dificultad del lenguaje y del discurso, o sea, averiguar la comprensión. Cuando un video contiene diferentes dialectos o términos especializados, eso debería ser comprensible y relevante para los estudiantes. También, muy importante es crear las actividades adecuadas según el nivel lingüístico de los alumnos y plantear las actividades en parejas o grupos. En segundo lugar, y lo más importante para nuestro trabajo, es el tipo de competencias comunicativas y lingüísticas que se van a trabajar; (competencia discursiva, lingüística, pragmática, sociocultural y estratégica). En particular, un video puede ilustrar elementos de carácter pragmático, lo que es muy difícil integrar en las clases, como el uso de turnos de palabras, fórmulas de cortesía y diferenciar los registros. Es decir, todas las competencias pueden ser desarrolladas a través del material audiovisual. En tercer lugar, hay que hacer caso a la temática de los recursos audiovisuales teniendo en cuenta la cultura y la edad de los estudiantes. Además, relacionada con la temática es la estructura, una estructura compleja puede causar problemas y afectar la motivación de los estudiantes. Por último, es importante reconocer la importancia del video en línea, es decir, del Internet ya que facilita la creación de diversas actividades; quitar o poner subtítulos, congelar una escena, buscar algo concreto, etc.

Las posibilidades que existen a la hora de incluir un material audiovisual en una clase de ELE son numerosas, debido a su flexibilidad y amplitud. Por lo tanto, autores como Bernardo Vila (2008) han establecido propuestas, en las que se denota cómo llevar a cabo, en la práctica didáctica, la inclusión de los materiales audiovisuales, o sea los videos, de la manera más efectiva. Bernardo Vila (2008) explica las actividades en el ejemplo del visionado de un telediario internacional en la clase de español. A partir de allí, ha propuesto las actividades para hacerlo antes del visionado, mientras el visionado y después del visionado.

Para empezar, la autora (2008:308) propone centrarse en el tema utilizando expresión oral:

- Preguntar sobre el cierto tema, comparar su país del otro país de habla hispana
- Preguntar sobre experiencias previas, por ejemplo: ¿Qué noticias has escuchado recientemente? ¿Cuál es la noticia que más te ha impactado últimamente largo de tu vida?
- Una lluvia de ideas sobre elementos vistos en una imagen, el título, etc.

Además, en las actividades de previsionado, Herrero (2011:11) destaca que es importante estimular la imaginación y despertar el interés de los estudiantes, ofreciendo la información, introduciendo el vocabulario, etc. Se puede contextualizar la temática o el contenido del video.

En segundo lugar, Bernardo Vila (2008) propone una secuencia de acciones que se pueden hacer durante el visionado para que los estudiantes puedan entenderlo, reproducirlo y expresar opinión personal de las noticias:

- Identificar la estructura del material audiovisual
- Parafrasear, explicar el contenido presente en el material audiovisual, por ejemplo: *¿Cuáles son informaciones que se ofrecen?*
- Complementar las informaciones extraídas del material audiovisual
- Expresar opinión del tema, elaborar los textos que se ofrecen y que se tratan del tema de los videos, resumir los textos, dar los títulos a párrafos, etc.
- Analizar los videos gramaticalmente, ¿qué tiempo verbal se usa?
- Establecer las comparaciones entre el país de origen y los países de habla hispana
- Visualización de los materiales audiovisuales por un solo alumno, mientras el resto de la clase reconstruye lo ocurrido a partir de preguntas. Además, la clase puede dividirse el grupo en dos y, a partir de allí, recomponer distintos elementos de un material audiovisual o jugar un juego

- Elaborar listas de vocabulario y elementos culturales
- Hacer dictados, exámenes, tratar de repetir lo que se escuche en el video

Por lo tanto, el enfoque durante el visionado debería centrarse en entender el desarrollo de la trama y en la evolución de los personajes. Introduciendo las actividades que Bernardo Vila (2008) menciona, los estudiantes prestan la atención a las escenas más importantes y de esta manera, pueden establecer conexiones entre el análisis narrativo e ideológico del video (Herrero:2011).

En tercer lugar, Bernardo Vila (2008:920) explica que se trata de: «la fase de asimilación y reflexión sobre lo aprendido». Se trata de las actividades finales donde también se puede practicar la expresión oral, poniendo énfasis en la expresión de nuestra opinión. Por lo tanto, después de ver el video, se puede:

- Establecer las secuencias, los temas, etc.
- Elaborar las listas de vocabulario y los elementos culturales
- Resumir los materiales en breves minutos
- Ejercicios en los que se establecen comparaciones de características, temáticas, etc.
- Prácticas para adivinar el contenido del material audiovisual visto o para recuperar fragmentos, viéndolos sin sonido, solo a través de imágenes, etc.
- Simular el tema del recurso audiovisual que se ha visto, con compañeros de clase a partir de pautas dadas
- Debates, lluvias de ideas y afines sobre el contenido visto en los materiales audiovisuales

Finalmente, se aconseja realizar actividades de comprensión del tema y del contexto socio-histórico comentándolo con los estudiantes. Si se trata de un corto o largometraje, se presta atención a los personajes y sus relaciones. Tal como observa Herrero (2011:12): «El objetivo es que los estudiantes aprecien el potencial de cada uno de los recursos empleados y sean prosumidores (consumidores y creadores) adquiriendo un nivel de competencia que les permita comprender y construir textos audiovisuales».

### 3.3. Las ventajas y desventajas de los materiales audiovisuales en las clases de español

Para continuar, es importante explicar y destacar las ventajas y desventajas que los materiales audiovisuales pueden provocar si se utilizan en clases de idiomas extranjeros. Aunque hemos numerado muchas ventajas de los recursos audiovisuales en el capítulo 3.1, de todas maneras, vamos a hacer un resumen y destacar las más importantes.

A continuación, la utilización de los medios audiovisuales tiene muchas ventajas en las clases de ELE. En primer lugar, explica Bernardo Vila (2008) que los materiales audiovisuales con muy motivadores, tanto para alumnos como para docentes. En segundo lugar, proporcionan a los estudiantes un acercamiento contextualizado a los escenarios reales de la vida, donde los estudiantes pueden practicar los elementos paralingüísticos como gestos y entonaciones, dado que se trabaja con los recursos auténticos y los temas actuales. Bernardo Vila (2008:922) señala que, al utilizar los materiales audiovisuales, los estudiantes se encuentran ante una gran diversidad lingüística y sociocultural que proporciona una variedad de registros y dialectales. Además, tienen acceso a múltiples fuentes que mejora la comprensión. Según Corpas Viñals (2000) nos permiten trabajar elementos no verbales; se pueden observar las actitudes, los comportamientos, la distancia entre los interlocutores, etc. Por último, como ya hemos señalado, los alumnos jóvenes están muy acostumbrados a recibir información a través de imágenes. Por eso, los estudiantes tienen una actitud muy positiva hacia los materiales audiovisuales donde pueden trabajar muchos textos de una gran variedad con un valor lingüísticos (las películas, las noticias, etc.).

Sin embargo, aunque la cantidad de ventajas sea mucho más significativa, es igualmente crucial destacar los inconvenientes que los materiales audiovisuales pueden acarrear. En primer lugar, es muy importante ajustar los materiales apropiados al nivel de los alumnos, dado que la complejidad lingüística puede sobrepasar la capacidad de comprensión del estudiante. Asimismo, si los materiales audiovisuales no están suficientemente diseñados para aumentar la motivación y la participación por parte de los alumnos, esto puede provocar la pasividad en los estudiantes, explica Corpas Viñals (2000). Por eso, es fundamental elegir temas que motiven a los alumnos. Además, la utilización de materiales audiovisuales auténticos requiere muchas visualizaciones, transcripciones, toma de notas y la preparación de actividades ajustadas, lo que implica mucho trabajo de preparación y elaboración por parte de los docentes. En último lugar, según Bernardo Vila (2008) es importante evitar que los estudiantes se vuelvan pasivos al ver medios audiovisuales, dado que están acostumbrados a ver televisión y otros medios de forma

pasiva en casa. Por lo tanto, se recomienda tener la duración aproximada de 10 minutos, o sea, debe ocupar solo la parte de la clase, apoyando las enseñanzas del profesor. Igualmente, se debería evitar que los estudiantes pierdan la concentración.

### 3.4. El papel de los materiales audiovisuales en el desarrollo de la competencia comunicativa

Igualmente, ya que hemos explicado el marco teórico de la competencia comunicativa y de los materiales audiovisuales, ahora vamos a ver como combinarlos, que es objetivo de nuestro trabajo final. El objetivo es ver si es posible desarrollar y mejorar la competencia comunicativa de los estudiantes de ELE en las clases de español utilizando la tecnología, o sea, los materiales audiovisuales.

Standards for Foreign Language Learning, que es el marco curricular norteamericano, muy parecido al MCER, menciona el desarrollo de la competencia transcultural a través de las 5Cs (1996:3): Communication, Cultures, Connection, Comparison y Communities). Por lo cual, se propone implementación de estos procesos en las clases de las lenguas extranjeras a través de los materiales audiovisuales.

Los materiales audiovisuales desarrollan la competencia lingüística o la competencia comunicativa. Se ha mostrado que los medios, como las películas, son ideales para exponer a los estudiantes a diferentes acentos, dialectos y voces ya que ofrecen una diversidad lingüística y cultural. Dentro de todas las tecnologías que se pueden utilizar para el aprendizaje del español, el cine es la más utilizada en el aula, ya que tiene un potencial didáctico que ofrece contenidos lingüísticos y culturales. Por un lado, el cine es un material audiovisual muy atractivo y motivador, como ya hemos explicado, es algo muy familiar y cercano al estudiante. Por otro lado, según Vivas Márquez (2009), nos ofrece situaciones contextualizadas, es decir, nos brinda situaciones de lenguaje reales con apoyo visual, que nos ayuda muchísimo a superar las limitaciones lingüísticas de los aprendientes y lo que es importante para nuestro trabajo, desarrollar las competencias pragmáticas.

Asimismo, el cine como el material audiovisual apoya el enfoque de enseñanza orientado a la acción. Según la definición del MCER (2002:9) el enfoque orientado a la acción: «se centra en la acción en la medida que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no solo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto (...)». Por

lo tanto, como afirma Vivas Márquez (2009) los materiales audiovisuales, o sea, el cine, activan un aprendizaje dentro de un contexto social más amplio donde se desarrollan las competencias generales de los estudiantes y la competencia comunicativa en que se centra nuestro trabajo. Como observa Herrero (2011), el cine destaca entre todos recursos audiovisuales por su valor artístico y emocional. El cine ofrece a los alumnos una experiencia afectiva, llena de emociones y una empatía para los personajes. O sea, provoca una respuesta emocional.

Igualmente, los componentes de la competencia comunicativa que hemos explicado en capítulos anteriores, como por ejemplo la competencia gramatical (la entonación, la pronunciación, la gramática, etc.), se puede mejorar utilizando los materiales audiovisuales. Tal como observa Escudero (2009), la diversidad de registros lingüísticos en una película muestra que la comprensión depende más del entendimiento de una gramática descriptiva amplia, que en gramática prescriptiva. Es decir, unas palabras cambian el significado dependiendo del contexto y del hablante, que destaca la relación entre el idioma y la cultura que define el cine. Los materiales audiovisuales ayudan a los estudiantes contextualizar el léxico y visualizar su significado. Además, D'Abicco (1999) explica que los materiales audiovisuales como herramienta en las clases de ELE son la mejor manera de acercarse a fenómeno de la vida real y que eso debería ser la tarea de los docentes. Bernardo Vila (2008) lo confirma, especialmente si el tema se basa en la interculturalidad. Como ya hemos explicado, para tener la competencia comunicativa desarrollada, uno no solo posee conocimientos lingüísticos y culturales, sino también habilidades comunicativas para resolver los problemas de la manera efectiva. Como en la vida cotidiana combinamos las destrezas receptivas y productivas, como hablar y escuchar simultáneamente, también en la clase de ELE podemos combinarlas utilizando los recursos audiovisuales.

#### **4. LAS INVESTIGACIONES PREVIAS SOBRE EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA ENTRE LOS ALUMNOS**

Para continuar, dado que hemos explicado los términos de la competencia comunicativa y de los materiales audiovisuales, en este capítulo vamos a hacer una retrospectiva en el tema de las investigaciones que se han hecho hasta ahora sobre el tema del desarrollo de la competencia comunicativa en las clases de lengua extranjera. A pesar de que no existe una investigación concreta para el tema que trataremos aquí, hay unas investigaciones similares que nos pueden ayudar.

La primera investigación que vamos a describir en este capítulo es la investigación de Montes de Oca Oliva (2011). Se trata de una investigación donde se trata de conocer la efectividad de los materiales audiovisuales y de su efectividad en el aprendizaje de la lengua extranjera, en este caso inglés. La investigación se hizo en México en educación superior. Como la autora afirma, su objetivo era identificar áreas de mejora, implementar cambios y organizar formas de enseñanza para realizar un objetivo significativo en los alumnos. Asimismo, se trata de los alumnos mexicanos cuya lengua materna es español, la investigación se llevó a cabo dentro de un grupo de estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica (Secundaria). En esta investigación participaron 7 alumnos (4 de género masculino y 3 de género femenino) entre 20 y 23 años. Lo que destaca autora es que todos los alumnos son residentes de los municipios conurbados de la ciudad de Aguascalientes, o sea, tienen el acceso a todas las tecnologías modernas durante su educación. En cuanto a los profesores, se trata de solo 3 profesores que trabajaron con los alumnos desde semestres anteriores que están abiertos a la utilización de materiales innovadores. Como el instrumento de la investigación, la autora utilizó varias acciones. En primer lugar, utilizaron la observación, con la ayuda de que podían coleccionar los datos, describir los ambientes de aprendizaje lo que era muy importante para la investigación. Igualmente, podían observar cómo se utilizaban los materiales audiovisuales, como afirma autora, lo que pasa en el contexto de la investigación y la necesidad de un individuo que demuestre habilidades para reunir datos y esenciales. En segundo lugar, utilizaron la entrevista con un formato de respuestas cerradas donde los sujetos podían explicar sus opiniones de la importancia de los materiales audiovisuales. La entrevista se hizo para ver el porcentaje de utilización de los materiales dentro de las clases. Utilizaron tablas de frecuencia para entender el uso de medios audiovisuales, entrevistas con profesores y cuadros comparativos que se basaban en los resultados de aprendizaje apoyados por material audiovisual. Los resultados mostraron los docentes, principalmente utilizan el pizarrón y libros

de texto para enseñar, también las presentaciones de PowerPoint y sus ordenadores personales. Además, se puede notar una falta de preparación de los docentes para aprovechar la infraestructura de la institución. Después de la investigación, la autora concluye que el uso de las tecnologías TIC como un recurso de aprendizaje en el aula ha generado muchos cambios en las metodologías de enseñanza de los profesores. Además, ha influido en la actitud y la motivación de los estudiantes. Los docentes usan los materiales audiovisuales todo el tiempo para desarrollar habilidades específicas. Asimismo, los docentes que participaron en la investigación valoran el uso de materiales audiovisuales y quieren que los estudiantes los usen de la manera efectiva. Además, piensan que los materiales audiovisuales son esenciales para enseñar y aprender el idioma, dado que pueden facilitar el desarrollo de las habilidades en un contexto más real, o sea para el desarrollo de la competencia comunicativa. Por otra parte, los estudiantes también reconocen la efectividad de los materiales audiovisuales y demuestran interés en utilizarlos con el objetivo de mejorar sus habilidades, dado que se sienten más motivados cuando sus profesores presentan actividades con material audiovisual.

La segunda investigación que vamos a mencionar en este capítulo es un trabajo de Calderón y Fuentes Bayona que se realizó en el mismo año como la investigación anterior (2011). La investigación tomó lugar en Bucaramanga en Colombia. El trabajo investigó cómo se usa el cine colombiano para enseñar elementos léxicos y pragmáticos en las clases de español como lengua extranjera (ELE). Las actividades fueron creadas para un grupo de más de cinco personas del nivel avanzado. Sin embargo, en estudio al final participaron solo dos extranjeros, un francés (no se sabía el nivel) y un italiano (nivel C2). En primera parte de investigación el objetivo era que los estudiantes identificaran variantes del español correspondientes al contexto colombiano, incluyendo expresiones, dialectos y el lenguaje informal. De este modo, los estudiantes podían comprender aspectos culturales y contextos comunicativos de Colombia a través de las variaciones geográficas, situacionales y sociales. Asimismo, la primera clase se hizo con el estudiante italiano que tenía un buen manejo de español donde él explicó que era profesor del inglés para extranjeros y que se acercó a la lengua española gracias a autores como Gabriel García Márquez y similares. No obstante, el estudiante francés no era muy fluido y tenía un acento bastante fuerte que venía de su lengua materna. Por consiguiente, unos días después, los autores hicieron dos clases particulares con dos estudiantes donde explicaron en breve la historia del cine colombiano donde los estudiantes destacaban cosas interesantes sobre lo que se enseñaba. La tercera clase estaba creada para ver el cortometraje *La cerca* donde se podían ver y escuchar los diálogos del registro rural con el objeto de que los estudiantes

reconocieran y tradujeran las palabras desconocidas. Después de esta actividad, se desarrolló otra actividad donde los estudiantes veían el video de la canción *Las reglas* de un grupo colombiano que consistía en que los estudiantes emparejaran refranes y los interpretaran. Los autores Calderón y Fuentes Bayona (2011) concluyeron que el cine es un material útil en la enseñanza tanto para estudiantes avanzados como para principiantes dado que, con la ayuda de los profesores, los estudiantes pueden identificar algunos elementos lexicales, expresiones y temas culturales a través del contexto. Sin embargo, había unos defectos durante la investigación. Primero, el número de estudiantes no era suficientes ya que las actividades fueron creadas para los grupos de mínimo 5 personas; por ejemplo, el estudiante francés era tímido y no podía relajarse solo sin ayuda de sus compañeros. Por lo tanto, los estudiantes necesitaban la ayuda de profesor para realizar sus interpretaciones ya que no tenían un compañero para desarrollar habilidades comunicativas. Segundo, los autores no prepararon las actividades de acuerdo con el nivel de conocimiento de español de los extranjeros y eso fue el factor agravante durante la investigación. Finalmente, se puede concluir (2011) que actividades de este tipo ayudan mucho para el desarrollo de las competencias a pesar de que en este caso había muchos errores con el diseño de la investigación.

La última investigación que vamos a describir es la que hizo Mijić en 2015 con el objetivo de investigar las actitudes del profesorado y de los estudiantes sobre la competencia comunicativa en las clases de ELE en Croacia. La investigación se realizó entre 36 profesores croatas de ELE y 288 estudiantes croatas de la lengua española. La mayoría de los alumnos tenían entre 16 y 21 años, mientras que la minoría era mayor de 21 años y menor de 16 años. Para llevar a cabo la investigación, se diseñaron varios objetivos cuya tarea era mostrar las actitudes. Se hizo una encuesta entre estudiantes y profesores entre varias escuelas (Zagreb, Varaždin, Čakovec, Split, Rijeka). Para esta investigación se hizo el cuestionario con el que se investigaron las actitudes de los estudiantes y los comportamientos de los profesores hacia la competencia comunicativa en las clases de español como lengua extranjera con la ayuda de la escala Likert con valores de 1 a 5 (1=no estoy de acuerdo, 5= estoy completamente de acuerdo) donde los participantes tenían que evaluar la medida en la que están de acuerdo con las constataciones. Los resultados se dividieron en dos partes; los resultados de los estudiantes y los resultados de los profesores. Tal como afirma la autora, los resultados muestran que los estudiantes reconocen que solo el componente lingüístico no es suficiente para tener un dominio de español. Sin embargo, las afirmaciones muestran que dedican la mayoría de su tiempo a aprendizaje de gramática y vocabulario. Además, según los resultados de los profesores se puede concluir que los

profesores reconocen la importancia de todas las competencias (y de las competencias lingüísticas y de las importancias que no son lingüísticas). Sin embargo, según la autora, los profesores admiten siempre predomina el desarrollo de la competencia lingüística. Muchos profesores explican que, tratan de traer los materiales auditivos y audiovisuales para desarrollar otras competencias, como la competencia estratégica y discursiva, pero no tienen suficiente tiempo. Al final, la autora concluye que muchos profesores están conscientes de la competencia comunicativa y poseen un nivel avanzado de conocimiento sobre las teorías relacionadas con este concepto. Sin embargo, las conclusiones indican que no siguen al modelo de Canale y Swain (1980) y dan más importancia en el desarrollo de la competencia gramatical. Asimismo, los profesores no dan mucha importancia a otras competencias, como la competencia sociolingüística, sociocultural y discursiva en sus actitudes y prácticas. La conclusión es que el lugar donde se aprende español (el tipo de la escuela) en Croacia es el factor determinante en el desarrollo de la experiencia de aprendizaje de ELE, o sea hay problemas en el sistema que pertenecen o en el deseo o en la profesionalidad de los docentes.

Es importante destacar que todas las tres investigaciones nos ayudaron como la base para hacer nuestra investigación. En esta parte teórica hemos visto la explicación de la competencia comunicativa y de los materiales audiovisuales, como las investigaciones previas sobre el tema. A continuación, hacemos la investigación donde vamos a examinar las actitudes de los estudiantes de ELE del papel de los materiales audiovisuales en el desarrollo de la competencia comunicativa. Por lo tanto, esperamos obtener resultados que reflejen las actitudes positivas relacionadas con el uso de los materiales audiovisuales en las clases de ELE.

## **5. LA INVESTIGACIÓN SOBRE LAS ACTITUDES DE LOS ESTUDIANTES DE ELE SOBRE EL PAPEL DE LOS MATERIALES AUDIOVISUALES EN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA**

### 5.1. Los objetivos de la investigación

El objetivo principal de esta investigación es analizar las actitudes de los estudiantes respecto a la importancia de los materiales audiovisuales para el desarrollo de la competencia comunicativa en las clases de español como lengua extranjera (ELE) en Croacia. Aunque, los conceptos de *la actitud y del comportamiento* son dos aspectos diferentes, están estrechamente relacionados en el contexto del aprendizaje de ELE. En este contexto, la actitud puede influir en la motivación y el enfoque de los estudiantes hacia el proceso de enseñanza y aprendizaje, mientras que el comportamiento abarca varias acciones, como participar en la clase, estudiar fuera del aula, etc. Esta investigación se centrará en ambos aspectos de la enseñanza de una lengua extranjera. Es crucial averiguar si los estudiantes están adquiriendo todos los componentes de la competencia comunicativa mediante la utilización de una variedad de materiales audiovisuales de manera simultánea. Además, es importante saber si los estudiantes creen que algunos aspectos de una lengua extranjera son más importantes que otros.

En esta investigación nos interesa determinar en qué medida los estudiantes consideran que los materiales audiovisuales favorecen al desarrollo de la competencia comunicativa, o sea, de sus habilidades lingüísticas. Asimismo, nos interesa si los estudiantes piensan que aspectos del aprendizaje de idioma español son suficientes, desde la gramática hasta la cultura y las normas sociales, para poseer un dominio completo del idioma. Por ejemplo, en primera parte de la investigación vamos a averiguar si, según la opinión de los estudiantes, el conocimiento de las reglas gramaticales y del léxico son suficientes para comunicarse con fluidez y eficacia en español, sin enfrentar dificultades. Además, nos interesa explorar si los estudiantes consideran que los recursos que se utilizan en las clases de ELE proporcionan una experiencia completa para aprender y entender diversos aspectos de un idioma, incluyendo la cultura, el lenguaje formal e informal, las normas sociales, etc.

Otro objetivo de nuestra investigación era investigar si existe la diferencia en las actitudes

de los estudiantes de tercer y cuarto grado respecto a la utilización de los materiales audiovisuales para el desarrollo de la competencia comunicativa. Es decir, si las actitudes y los comportamientos varían según la edad de los estudiantes y de los años que llevan estudiando español. Como la edad siempre ha sido una de las variables muy discutidas cuando se habla del proceso del aprendizaje de las segundas lenguas, nuestro objetivo era determinar si incluso pequeñas diferencias de edad podrían influir en las actitudes. Los adolescentes tienden a aprender vocabulario y gramática con facilidad si la exposición es continua, explica Alonso Alonso (1995). Como el tema de nuestra investigación son los materiales audiovisuales, nos dedicaremos específicamente a examinar su efectividad y utilidad como recursos en las clases de ELE. En la parte teórica hemos explicado 3 modelos de la competencia comunicativa. Sin embargo, como hemos explicado anteriormente vamos a centrarnos en el modelo de la competencia comunicativa de Canale y Swain (1980) y de Canale (1983) que divide la competencia comunicativa en cuatro componentes; la competencia gramatical, la competencia sociolingüística, la competencia estratégica y la competencia discursiva. Finalmente, comprobaremos si cada una de estas competencias está integrada en la enseñanza del español.

## 5.2. Metodología

Para este trabajo hemos realizado una encuesta para los estudiantes. Han participado los estudiantes de la escuela secundaria de Dubrovnik en la que se aprende español como lengua extranjera. La parte de los estudiantes empezó a aprender español en la escuela primaria y otra parte en la escuela secundaria como otra lengua extranjera.

### 5.2.1. Participantes

En esta investigación participaron 35 estudiantes croatas de ELE. La mayoría de ellos son estudiantes femeninas (57,1 %) y la minoría son estudiantes masculinos (42,9 %). También se pueden diferenciar los estudiantes según la edad; la mayoría de estudiantes tienen 18 años (77%) y otros tienen 17 años de edad. Todos los estudiantes que participaron en la encuesta son estudiantes de una escuela secundaria en Dubrovnik, el 37,1 % son los estudiantes de cuarto grado, y la mayoría son los estudiantes de tercer grado (62,9 %).

### 5.2.2. Instrumento

Para la investigación se preparó un cuestionario donde se investigaron las actitudes y las opiniones de los estudiantes sobre la importancia de los materiales audiovisuales en el desarrollo de la competencia comunicativa en las clases de ELE con la ayuda de la escala de Likert con valores de 1 a 5 (1=no estoy de acuerdo; 5= estoy completamente de acuerdo) (Ver Apéndice). Los participantes debían expresar su grado de acuerdo con las constataciones según su opinión. Es importante destacar que el objetivo era deducir las conclusiones concretas y válidas así que los valores han sido ajustados para que se eviten las respuestas neutrales.

Al principio se pregunta por los datos demográficos, se pregunta también por el grado que asistan, el número de años que aprenden español y el nivel de su conocimiento de español. Por consiguiente, el cuestionario contiene 19 constataciones sobre aspectos diferentes de cada componente de la competencia comunicativa y una pregunta abierta donde ellos tienen que responder cuáles materiales audiovisuales consideran más útiles y por qué.

### 5.2.3. El procedimiento de la investigación

El cuestionario se hizo basándose en los marcos teóricos e investigaciones discutidos en este trabajo. El cuestionario se presenta en la forma de *Google Forms* y se hizo un análisis analítico de las respuestas.

El promedio de duración del cuestionario para los estudiantes entre 5 y 10 minutos. Durante el cuestionario no se preguntaba por los nombres, solamente los datos como el sexo y la edad de los participantes, así pues, la investigación fue anónima.

Después de recopilar los datos, se hizo un análisis estadístico. Se ha usado el programa estadístico SPSS. Asimismo, en los resultados de demuestran los datos descriptivos, el promedio de las actitudes que se calculó a través de la media aritmética (M) con desviaciones correspondientes. Hemos usado t-test para analizar las diferencias entre dos grupos.

## 5.3. Resultados

En los capítulos que siguen presentaremos los resultados de la investigación. Vamos a analizar los resultados de las respuestas de los estudiantes croatas de ELE. Todos los datos se presentarán en las tablas con explicaciones. En primer lugar, vamos a analizar los datos

descriptivos sobre la competencia comunicativa. En segundo lugar, presentaremos los resultados de las actitudes de los estudiantes según el grado.

### 5.3.1. Las actitudes generales de los estudiantes

En primer lugar, vamos a analizar las actitudes generales de los estudiantes sobre el papel de los materiales audiovisuales para el desarrollo de la competencia comunicativa. O sea, vamos a ver qué es, según su opinión, lo más importante. Con las observaciones proporcionadas buscamos explorar como los estudiantes conceptualizan los materiales audiovisuales y si piensan que son útiles para cada componente de la competencia comunicativa. Hemos estructurado las observaciones en cuatro secciones; correspondientes a cada una de los componentes de la competencia comunicativa (la competencia gramatical, la competencia sociolingüística, la competencia discursiva y la competencia estratégica). Sin embargo, hemos optado por no nombrar explícitamente cada componente, sino que hemos explicado todas de manera que estudiantes pueden entender.

**Tabla 1: Los datos descriptivos de las actitudes de los estudiantes ante el uso de los materiales audiovisuales para el desarrollo de la competencia comunicativa**

	M	S
<b>a) La competencia gramatical</b>		
1. El conocimiento del vocabulario y de la gramática es suficiente para comunicarse eficiente en español.	3,67	0,924
2. Dedico la mayoría de mi tiempo al aprendizaje de la gramática y del vocabulario, dado que son fundamentales para tener un dominio completo y fluido de un idioma.	4,02	1,940
3. Creo que he aprendido todas las reglas morfológicas, léxicas y sintácticas de español gracias a los ejercicios gramaticales que resolvemos en clases.	3,08	1,024
4. Durante la proyección de los materiales audiovisuales mi enfoque son las reglas gramaticales, morfológicas y sintácticas (los tiempos verbales, la pronunciación, los tipos de palabras, etc.).	2,85	1,245
<b>b) La competencia sociolingüística</b>		
5. Es muy importante tener la comprensión de la cultura hispánica/española y de las normas sociales para comunicarse eficiente en español.	3,51	1,250
6. La profesora presenta en las clases materiales audiovisuales que simulan situaciones auténticas de la vida en la cultura hispana.	4,42	0,8
7. El uso de los materiales audiovisuales ayuda tanto al desarrollo de mi comprensión de las normas sociales y culturales de español, como a la habilidad de adaptar el lenguaje a diferentes situaciones, grupos de personas y contextos de comunicación, dado que los ejercicios se presentan en un contexto específico que facilita el entendimiento y la expresión en español.	4,37	0,759
8. Al hablar con los hablantes nativos de español, no me di cuenta las diferencias significativas en comparación con el idioma que hemos aprendido en los manuales, independientemente de si la comunicación fue en el nivel más formal o informal	3,41	1,149

9. Pienso que el uso de materiales audiovisuales proporciona una visión auténtica de las diferencias entre el idioma formal e informal (saludos, disculpas, agradecimientos, etc.).	4,51	0,806
<b>c) La competencia discursiva</b>		
10. No he oído muchas expresiones y frases en las clases de español, pero sí las he oído en materiales audiovisuales auténticos.	3,57	0,934
11. Creo que tengo suficiente conocimiento léxico y gramatical para expresarme en español, pero en el momento de hablar no puedo articular mis pensamientos de una manera organizada o expresarme completamente de manera clara durante una conversación.	3,62	1,071
12. Creo que el uso de los materiales audiovisuales durante las clases de español mejora la cohesión y la coherencia de mis presentaciones orales y de mis textos escritos en las clases.	4,05	0,790
13. Creo que la exposición al español fuera del aula (la televisión, las películas, Netflix, etc.) influye en la calidad de mis presentaciones orales y textos escritos en clase de español.	4,6	0,834
<b>d) La competencia estratégica</b>		
14. Creo que es importante tener la habilidad de aplicar diferentes estrategias, como cambiar la forma de expresarse si surge algún obstáculo durante la comunicación (por ejemplo, no acordarse de una palabra o forma verbal).	4,42	0,728
15. Si no puedo recordar de una palabra en español, utilizo un sinónimo o una palabra con un significado similar.	3,57	1,076
16. No siempre puedo expresarme de la manera que deseo o que el profesor requiere, pero puedo parafrasear o evitar unas estructuras gramaticales asignadas, lo que he aprendido a través de diversos materiales audiovisuales en las clases de español.	3,74	0,936
17. Cuando no puedo acordarme de una estructura en español, lo muestro con las expresiones faciales, gestos corporales y frases coloquiales que he observado en diferentes materiales audiovisuales cuando hablan los hablantes nativos.	3,62	1,220
<b>e) La opinión</b>		
18. Mi motivación para aprender español es mayor cuando el profesor utiliza materiales audiovisuales en las clases	3,85	0,930

Después de analizar los datos descriptivos, se puede concluir que los estudiantes no están completamente de acuerdo con la constatación que afirma que saber solamente la gramática y el vocabulario es suficiente para comunicarse en español ( $M=3,67$ ). No obstante, es obvio que piensan que el componente lingüístico no es suficiente para tener un dominio de español. De todos modos, reconocen que son fundamentales y están de acuerdo que la mayoría de tiempo se dedican al aprendizaje de la gramática y del vocabulario ( $M=4,02$ ). Los estudiantes no piensan que han aprendido todas las reglas morfológicas, léxicas y sintéticas de español gracias a los ejercicios gramaticales que resuelven en las clases ( $M=3,08$ ). Además, según su opinión, durante la visualización de los materiales audiovisuales no se dan cuenta principalmente de las reglas gramaticales, morfológicas y sintéticas ( $M=2,85$ ).

En segundo lugar, en cuanto a las afirmaciones sobre la competencia sociolingüística, los estudiantes no reconocen tanto la importancia de la comprensión de la cultura hispánica/española y de las normas sociales para comunicarse eficiente en español ( $M=3,51$ ).

Sin embargo, creen que la profesora presenta los materiales audiovisuales que simulan las situaciones auténticas de la cultura hispana (M=4,42) y están de acuerdo con la constatación que los materiales audiovisuales ayudan tanto al desarrollo de la comprensión de las normas sociales y culturales de español, como a la habilidad de adaptar el lenguaje a diferentes situaciones, grupos de personas y contextos de comunicación, porque se presentan en los contextos específicos (M=4,37). Asimismo, están totalmente de acuerdo que no hay diferencias entre el idioma español que se aprende en los manuales y el idioma de la vida real (M=3,41). El uso de materiales audiovisuales proporciona una visión auténtica de las diferencias entre el idioma formal e informal, según su opinión (M=4,51). Los estudiantes afirman que han tenido poco contacto con expresiones y frases en las clases de español, pero si durante la visualización de materiales audiovisuales auténticos (M=3,57).

A continuación, vamos a analizar las afirmaciones sobre la competencia discursiva. Los estudiantes admiten que a veces, a la hora de expresarse en español, no pueden articular sus pensamientos de una manera organizada o clara (M=3,62). Además, están de acuerdo que el uso de los materiales audiovisuales durante las clases de español mejora la cohesión y la coherencia de las presentaciones orales y de los textos escritos (M=4,05). La constatación con la que están de acuerdo más es que los materiales audiovisuales fuera del aula, como las películas, la televisión, Netflix, etc.) influyen muchos en la calidad de su expresión oral y escrita (M=4,6).

En cuarto lugar, los estudiantes están de acuerdo con la constatación que es importante saber aplicar diferentes estrategias, como cambiar la forma de expresarse si surge algún obstáculo durante la comunicación (M=4,42). En cuanto a su competencia estratégica, ellos piensan que a veces pueden utilizar unos sinónimos o unas palabras similares para sustituir una palabra (M=3,57) y que pueden parafrasear o evitar unas estructuras gramaticales asignadas, lo que han aprendido a través de diversos materiales audiovisuales en las clases de español (M=3,74). Por último, de vez en cuando, son capaces de utilizar las expresiones faciales, gestos corporales y frases coloquiales que he observado en diferentes materiales audiovisuales cuando hablan los hablantes nativos (M=3,62).

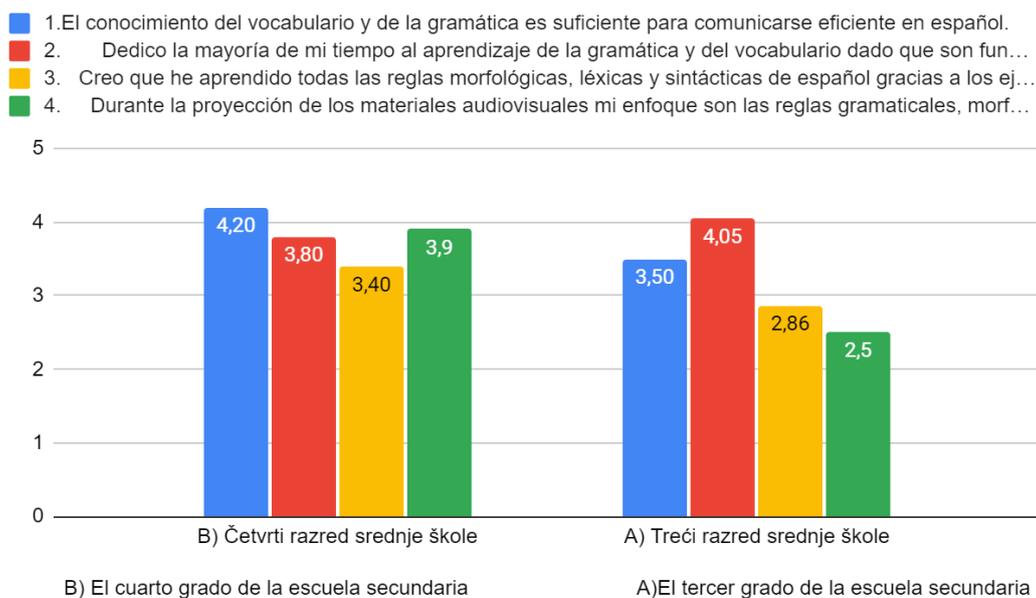
En último lugar, los estudiantes están de acuerdo que los materiales audiovisuales son importantes para el desarrollo de la competencia comunicativa y, sobre todo, cuando se le pregunta sobre la atmosfera en las clases. Ellos indican que el uso de los materiales audiovisuales influye en su motivación para aprender español (M=3,85).

Finalmente, nos queda examinar la pregunta abierta donde hemos intentado averiguar cuáles son los materiales audiovisuales que los estudiantes reconocen como más útiles y por qué. Asimismo, la mayoría de los estudiantes afirman que las series (74%) y las películas (71%) son recursos beneficiosos para aprender español. Por consiguiente, un pequeño porcentaje de estudiantes (14%) consideran que los cortometrajes son buena opción para el aprendizaje de español. Además, una pequeña parte de los estudiantes mencionan la utilidad de los podcasts (14%). Por lo tanto, muchos estudiantes explican que con la ayuda de las series y las películas es más fácil aprender y entender muchas palabras, ya que se les presentan en un contexto específico. Algunos estudiantes argumentan que las series disponibles en Netflix son muy útiles, ya que se pueden aprender muchas expresiones coloquiales mientras se ven. También, una estudiante escribe que las telenovelas son muy útiles, dado que proporcionan un español más simple y más fácil para entender.

### 5.3.2. Las diferencias entre actitudes según el grado de los estudiantes

En este apartado vamos a analizar los resultados que demuestran diferentes actitudes ante el uso de los materiales audiovisuales para el desarrollo de la competencia comunicativa entre los estudiantes del tercer y cuarto grado. Analizaremos cada de las cuatro componentes de la competencia comunicativa según Canale y Swain (1980) y Canale (1983) comparando las actitudes de los estudiantes de dos grados diferentes. Vamos a empezar con la competencia gramatical (Gráfico 1).

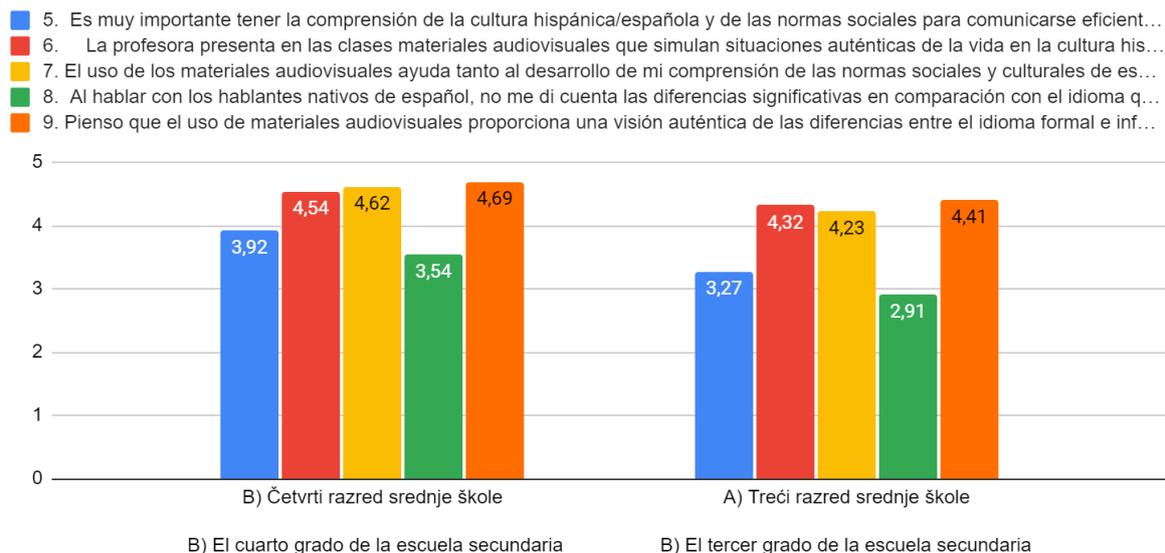
Gráfico 1. La competencia gramatical



Este gráfico muestra que los estudiantes de cuarto año de la escuela secundaria consideran que el conocimiento del vocabulario y de la gramática es suficiente para comunicarse de manera eficaz en español ( $M=4,20$ ). Sin embargo, los estudiantes de tercer grado no están totalmente de acuerdo con la afirmación ( $M=3,5$ ). A continuación, ambos grupos dedican la mayoría de su tiempo a aprendizaje de las reglas gramaticales y del léxico, el cuarto grado ( $M=3,80$ ) y el tercer grado ( $M=4,05$ ). Los estudiantes de cuarto año consideran que han aprendido todas las reglas morfológicas, léxicas y sintácticas debido a los ejercicios gramaticales que resuelven en las clases de español ( $M=3,40$ ) en mayor medida que los estudiantes de tercer grado ( $M=2,86$ ), aunque ambos grupos no están totalmente del acuerdo. Por último, basado en los resultados de test-t, la diferencia es estadísticamente significativa ( $p < 0,05$ ) para la última afirmación sobre la competencia gramatical. El promedio de los estudiantes de cuarto grado ( $M=3,9$ ) es significativamente mayor que el promedio de los estudiantes de tercer grado ( $M=2,5$ ). Por lo tanto, los estudiantes de cuarto grado prestan más atención a las reglas gramaticales, morfológicas y sintácticas durante la visualización de los materiales audiovisuales en comparación con los estudiantes de tercer grado.

El gráfico 2 presenta los resultados relativos a las actitudes de los alumnos de la competencia sociolingüística.

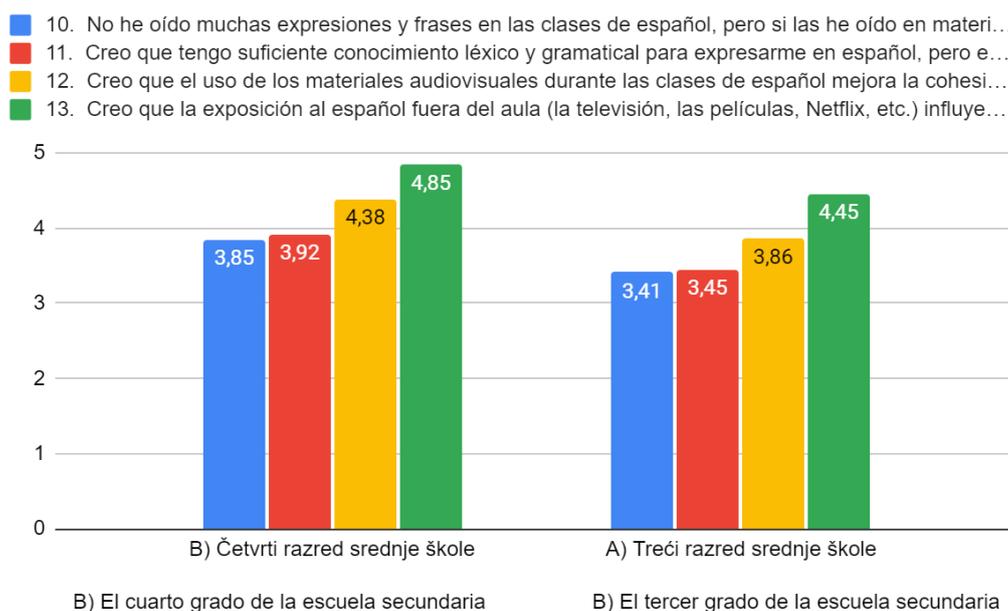
Gráfico 2. La competencia sociolingüística



A continuación, este gráfico ilustra las actitudes de los estudiantes con respecto a la competencia sociolingüística. Para empezar, los estudiantes de cuarto grado de la escuela secundaria están más de acuerdo ( $M=3,92$ ) con la afirmación que es muy importante comprender la cultura hispánica para comunicarse eficazmente en español que los estudiantes de tercer grado ( $M=3,27$ ), aunque ambos grupos no están totalmente de acuerdo con la afirmación. Además, ambos grupos confirman que la profesora presenta en las clases de español los materiales auténticos de la cultura hispana(española), los estudiantes de cuarto grado en mayor medida ( $M=4,54$ ) que los del tercer grado ( $M=4,32$ ). Por consiguiente, los estudiantes del cuarto grado ( $M=4,62$ ) y los estudiantes del tercer grado ( $M=4,23$ ) consideran que el uso de los materiales audiovisuales contribuye al desarrollo de comprensión de las normas sociales y la cultura, así como a la habilidad de adaptarse a diferentes situaciones y contextos de la comunicación. Sin embargo, los estudiantes del tercer grado notan una mayor diferencia entre el lenguaje de los manuales y el lenguaje de los hablantes nativos ( $M=2,91$ ) en mayor medida que los estudiantes del cuarto grado ( $M=3,54$ ). Casi todos los estudiantes opinan que el uso de los materiales audiovisuales proporciona una visión auténtica de las diferencias entre el idioma formal e informal, el tercer grado( $M=4,41$ ) y el cuarto grado( $M=4,69$ ). Para concluir, los resultados muestran que no hay una diferencia estadísticamente significativa ( $p>0,05$ ) entre los estudiantes de tercer y cuarto grado en cuanto a las constataciones que se refieren a la importancia de los materiales audiovisuales para el desarrollo de la competencia sociolingüística.

En el gráfico 3 vamos a presentar los resultados de las actitudes de los estudiantes hacia la competencia discursiva.

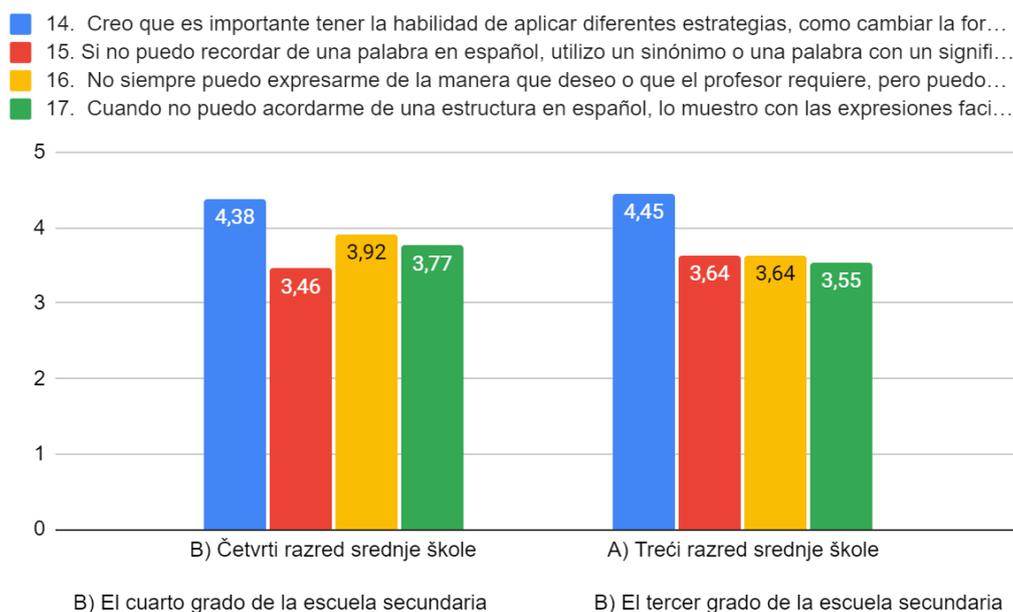
Gráfico 3. La competencia discursiva



Ambos grados comparten muchas opiniones similares. En primer lugar, los estudiantes de cuarto grado ( $M=3,85$ ) reportan haber escuchado más expresiones durante la utilización de los materiales audiovisuales auténticos que en las clases de español, mientras que los estudiantes de tercer grado están de acuerdo en menor medida ( $M=3,41$ ). Asimismo, consideran que la utilización de los materiales audiovisuales mejora la cohesión y la coherencia de presentaciones orales y textos escritos, los estudiantes del cuarto grado ( $M=4,38$ ) más que los estudiantes del tercer grado ( $M=3,86$ ). Por último, ambos grupos comparten la opinión que la exposición fuera del aula influye en la calidad de la expresión en idioma español, el cuarto grado ( $M=4,85$ ) y el tercer grado ( $M=4,45$ ). Según el gráfico, se puede observar que, otra vez, no existe una diferencia estadísticamente importante ( $p>0,05$ ) entre los estudiantes de tercer y de cuarto grado respecto a las afirmaciones sobre la importancia de los materiales audiovisuales para el desarrollo de la competencia discursiva.

En último lugar, nos queda analizar las actitudes de los alumnos del tercer y cuarto grado sobre la competencia estratégica (gráfico 4).

Gráfico 4. La competencia estratégica



Este gráfico muestra que los estudiantes de tercer grado están de acuerdo con las afirmaciones en las que se analiza la competencia estratégica. Ambos grupos consideran importante emplear diversas estrategias cuando surge un obstáculo durante la comunicación ( $M=4,38$  y  $M=4,45$ ). Además, los estudiantes no siempre son capaces de utilizar sinónimos con significados similares, lo que se refleja en la investigación con promedios de ( $M=3,46$ ) para cuarto grado y de ( $M=3,64$ ) para tercer grado. Por consiguiente, los estudiantes del cuarto grado ( $M=3,92$ ) a veces pueden parafrasear o utilizar diferentes estructuras aprendidas a través de materiales audiovisuales en mayor medida que los estudiantes del tercer grado ( $M=3,64$ ). Finalmente, los estudiantes no siempre pueden expresar con claridad sus intenciones mediante expresiones faciales, gestos corporales y frases coloquiales que han observado en diferentes materiales audiovisuales cuando interactúan con hablantes nativos, que muestran los promedios de  $M=3,77$  y de  $M=3,55$ . Para terminar, como en casos anteriores, no existe una diferencia estadísticamente significativa ( $p>0,05$ ) en cuanto a la competencia estratégica y el uso de los materiales audiovisuales.

#### 5.4. Discusión

Antes de hacer esta investigación, nuestro objetivo ha sido averiguar si los materiales audiovisuales pueden ayudar a los alumnos para desarrollar la competencia comunicativa y para poseer un dominio completo del idioma. Por lo tanto, nuestra intención ha sido investigar si los recursos audiovisuales en las clases de ELE proporcionan una experiencia completa para entender el idioma, entender diversos aspectos de idioma (las normas sociales, la cultura, etc.). Finalmente, nuestro objetivo ha sido averiguar si cada uno de los cuatro componentes de la competencia comunicativa según el modelo de Canale y Swain (1980) y de Canale (1983) está integrado en la enseñanza del español.

Analizando los resultados descriptivos, podemos concluir que los estudiantes generalmente reconocen que aprender un idioma extranjero implica más que simplemente estudiar la gramática y el vocabulario. Sin embargo, los resultados demuestran un desacuerdo entre sus opiniones y sus acciones, ya que la mayoría del tiempo dedican al aprendizaje de la gramática y el vocabulario. Por lo tanto, no disminuyen el papel fundamental de la gramática y el vocabulario en el desarrollo de las competencias lingüísticas, o sea, de la competencia comunicativa. De todos modos, los alumnos no consideran que los ejercicios gramaticales son totalmente responsables del desarrollo de las reglas morfológicas, léxicas y sintácticas de español. Por ejemplo, durante la visualización de los materiales audiovisuales, la mayoría de los alumnos no hace caso a la gramática y a las reglas fonológicas. Tal como afirman Canale y Swain(1980) y Canale (1983) no se debería solo investigar la competencia gramatical y no es más importante que otros dos aspectos resaltados (la competencia sociolingüística y la competencia estratégica). Por un lado, muchos autores, como Savignon (2002) están de acuerdo con sus opiniones. Por otro lado, entre otros autores, como Bagarić (2007), existe la tendencia de poner otras dos competencias (la estratégica y sociolingüística) en segundo lugar y priorizar la competencia gramatical. Los estudiantes no hacen caso a las formas gramaticales durante la visualización de los audiovisuales, lo que no importa, como observa Escudero (2009), las películas presentan una variedad de estilos lingüísticos, lo que sigue que entender el español no significa solo entender y saber la gramática, sino que implica entender el uso del lenguaje en diferentes situaciones de la vida real. Lo que alumnos destacan es la importancia del componente sociolingüístico en el proceso de aprendizaje de ELE. Ellos consideran que los materiales audiovisuales ayudan al desarrollo de la competencia sociolingüística, es decir, a la habilidad de adaptar el lenguaje a diferentes situaciones, grupos de personas y contextos de

comunicación, dado que se presentan en un contexto específico. Eso confirma a las afirmaciones de Vivas Márquez (2009) que el cine nos ofrece situaciones contextualizadas, proporciona situaciones de lenguaje reales con un apoyo visual. Además, los materiales audiovisuales activan un aprendizaje en contexto social más amplio, lo que estudiantes consideran importante y confirman que la profesora presenta en las clases materiales audiovisuales que simulan situaciones auténticas de la vida en la cultura hispana. Así pues, hemos afirmado que hay una relación entre el aprendizaje en contextos específicos y la utilización del idioma de manera adecuada en situaciones concretas. Por lo tanto, cuando Canale y Swain (1980) explicaron las normas de discurso, afirmaron que sirven para relacionar los enunciados gramaticalmente y combinarlos de manera adecuada en términos de comunicación. Los estudiantes consideran que el uso de materiales audiovisuales proporciona una visión auténtica de las diferencias entre el idioma formal e informal, lo que es muy útil para relacionar los enunciados de manera apropiada. Como explica Herrero (2009), los materiales audiovisuales permiten observar diferentes registros, como el registro formal, informal, culto, etc. Por lo tanto, está claro que los estudiantes entienden que para comunicarse con éxito no es suficiente solo conocer la gramática y el vocabulario sin saber usar las estructuras de manera adecuada en una situación dada. Nuestros resultados confirman que el aprendizaje dentro de un contexto sociocultural es muy afectivo. Es decir, se ha comprobado una correlación entre el aprendizaje contextualizado y el uso apropiado de ELE. Así que, los resultados de la investigación favorecen un aprendizaje mediante los recursos audiovisuales, más que el aprendizaje tradicional a través de los ejercicios gramaticales, que desarrolla la competencia sociolingüística.

En cuanto a la competencia discursiva, los estudiantes son conscientes de que, a veces, aunque tengan suficiente conocimiento léxico y gramatical, tienen los problemas en el momento de expresarse, o sea, les cuesta articular sus pensamientos. Ya hemos explicado que Canale (1983) amplió el modelo de la competencia comunicativa de Canale y Swain(1983) distinguiendo la competencia sociolingüística de la competencia discursiva. Asimismo, la competencia comunicativa se entiende como la capacidad de los alumnos para usar las estructuras y significados del idioma de manera efectiva con el objetivo de expresarse (de manera escrita y oral). El objetivo es que la expresión oral y escrita tenga sentido. Esto se puede alcanzar empleando diferentes recursos coherentes para lograr la cohesión (las preposiciones, conjunciones, sinónimos, etc.) y la coherencia (la repetición, la progresión, la consistencia y la relevancia de las ideas). Lo que estudiantes consideran más útiles para mejorar la calidad de sus

presentaciones orales y textos escritos en clase de español, es la exposición al español fuera del aula mediante diferentes recursos audiovisuales (la televisión, las películas, *Netflix*, etc.). Igualmente, el podcast es un recurso audiovisual muy útil para el desarrollo de la competencia comunicativa, ya que transmite la información de manera práctica. Por lo tanto, una de las estudiantes responde a la pregunta abierta sobre cuáles son los materiales audiovisuales que reconoce como más útiles y por qué, mencionando los podcasts, sobre todo si se trata de los podcasts didácticos ya que hablan más despacio y son fáciles de entender. Asimismo, Herrero (2009) explica que a la hora de seleccionar materiales audiovisuales un criterio muy importante es el tipo de las destrezas comunicativas que se quieren practicar. Así pues, Herrero (2009) añade que un fragmento audiovisual, aunque breve, puede ser útil para ilustrar elementos pragmáticos, como el turno de las palabras, el uso de fórmulas de cortesía, la interpretación de referencias culturales, etc., que es más difícil para integrar en clases de una lengua extranjera. Un extracto puede mostrar modelos para narrar y crear una coherencia y precisión en la expresión oral.

En el momento de expresarse en español, pueden pasar unos obstáculos y entonces es necesario superarlos. Estos obstáculos son provocados por las limitaciones en la comunicación real. Por lo cual, es necesario utilizar varias estrategias para evitar los problemas en comunicación; la paráfrasis, la repetición, la vacilación, el cambio de registro y estilo, modificaciones en el mensaje, etc. (Bagarić, 2007). Se trata de unas estrategias necesarias para la comunicación en todos los idiomas. Estas estrategias los estudiantes utilizan a la hora de no acordarse de una estructura en español que desean o que el profesor quiere. Por lo tanto, los estudiantes dan la importancia a la competencia estratégica, dado que admiten a veces utilizar los sinónimos, las expresiones faciales, gestos corporales y frases coloquiales que han observado en diferentes materiales audiovisuales. Según su opinión, es importante tener la habilidad de aplicar diferentes estrategias, como cambiar la forma de expresarse si surge algún obstáculo durante la comunicación. Herrero (2009) explica que mediante la visualización de los recursos audiovisuales se expone a los estudiantes de L2 a unos elementos que no se pueden ejemplificar a través de los textos escritos, como la cinésica, el componente gestual y el lenguaje corporal, que son los aspectos muy importantes de la comunicación. Según Bachman (1980) la competencia estratégica se divide en tres componentes; el componente evaluativo, el componente de planificación y el componente de ejecución. Es decir, para el autor, la competencia estratégica no se entiende solo como el conocimiento de una lengua extranjera, sino que se trata de las habilidades que cada estudiante posee. Sin embargo, Canale y Swain

(1980) no explican la competencia estratégica de manera tan detallada, sino la relacionan con la competencia gramatical (los hechos de parafrasear formas gramaticales) y la competencia sociolingüística (estrategias de juego de roles). Lo que es importante para nuestra investigación es la influencia de los materiales audiovisuales. Los estudiantes deberían tener la habilidad para resolver los problemas de la manera efectiva, lo que se puede mejorar utilizando los audiovisuales. Como explica Bernardo Vila (2008) los materiales audiovisuales proporcionan a los estudiantes los recursos auténticos y los temas actuales, donde los estudiantes pueden practicar los elementos paralingüísticos como gestos y entonaciones. Por ejemplo, ya hemos explicado las series y las ventajas que proporcionan si se utilizan en las clases de español. Shechter (2018) numera las ventajas y entre otras, explica que preparan a los alumnos para utilizar el idioma en las situaciones de la vida cotidiana en las cuales va a ser posible usar los gestos y las expresiones del interlocutor para comprender el mensaje. Como resultado, en la sección de investigación en la que hemos formulado una pregunta abierta con el objetivo de determinar cuáles son los materiales audiovisuales que los estudiantes reconocen como más beneficiosos y por qué, la mayoría de los estudiantes ha mencionado la importancia de las series dado que brindan una visión de cómo se expresan los hablantes nativos y cómo responden a diferentes situaciones de la vida real. Muchos autores, como Savignon (2002) consideran que para el desarrollo de la competencia comunicativa lo más importante es el aprendizaje contextualizado. Los materiales audiovisuales son una herramienta perfecta para proporcionar las situaciones de la vida real.

Por último, vamos a referirnos a los resultados de nuestra investigación cuando hablamos de grado de los estudiantes. Hemos hecho la investigación entre los alumnos del tercer y del cuarto grado. Asimismo, ambos grados destacan y priorizan la importancia de la competencia gramatical para el desarrollo de las capacidades comunicativas. Tanto los estudiantes de tercer grado como los estudiantes de cuarto grado tienen un nivel muy alto de la conciencia sobre la importancia de todas los componentes de la competencia comunicativa y de los recursos audiovisuales. Basado en los resultados de test-t, existe una diferencia estadísticamente significativa ( $p < 0,05$ ) entre los estudiantes de tercer y cuarto grado. Lo que se destaca como una diferencia importante, es que los estudiantes del cuarto grado, más que sus compañeros del tercer grado, se enfocan más en las reglas gramaticales durante la visualización de los materiales audiovisuales ( $M=3,9$ ) mientras que sus compañeros del tercer grado no hacen tanto caso ( $M=2,5$ ). Los resultados sugieren que los estudiantes de cuarto grado tienen una mayor conciencia sobre la importancia de estos aspectos lingüísticos. A lo mejor han recibido más contenido educativo que destaca la importancia de estos elementos. Los estudiantes en las escuelas reciben un aprendizaje acumulativo, que los ayuda desarrollar una mayor conciencia y atención hacia los detalles del lenguaje conforme avanzan en su educación. Asimismo, los resultados muestran que no existe una diferencia estadísticamente significativa ( $p > 0,05$ ) entre los estudiantes del tercer grado y los estudiantes de cuarto grado en cuanto a las afirmaciones que se refieren a la importancia de los materiales audiovisuales para el desarrollo de la competencia comunicativa en las clases de ELE. Así pues, no hay una diferencia significativa cuando hablamos de la competencia discursiva. Muchos estudiantes piensan que la utilización de los materiales audiovisuales mejora la cohesión y la coherencia de presentaciones orales y textos escritos, los estudiantes del cuarto grado ( $M=4,38$ ) más que los estudiantes del tercer grado ( $M=3,86$ ). Ambos grados confirman que están expuestos a diferentes materiales audiovisuales que proporcionan situaciones auténticas de la vida cotidiana. Además, no tienen siempre la capacidad de utilizar diversas estrategias (las expresiones faciales, los gestos corporales, las frases coloquiales) para expresarse de otra manera en el momento de no recordar de la estructura que el docente requiere. Muchos estudiantes de ambos grados coincidieron en que los recursos audiovisuales facilitan el uso de estas estrategias ( $M=3,92$  y  $M=3,64$ ). Como hemos visto, la diferencia no es significativa. Esto indica que, además del enfoque en las reglas gramaticales durante la visualización de materiales audiovisuales, no hay otros aspectos en los que se pueda observar una diferencia significativa de las actitudes entre estos dos grupos de los estudiantes. Probablemente, la razón es que comparten la misma profesora, lo que los ha habituado a las mismas fuentes de enseñanza del idioma español.

## 6. CONCLUSIÓN

El aprendizaje de una lengua es un proceso complejo que cambia continuamente según los objetivos. Conforme pasa el tiempo, se nota que los métodos en la enseñanza y el aprendizaje de idiomas han cambiado mucho. Desde los métodos tradicionales que se basaban solamente en la enseñanza de la gramática y que no permitían mucha libertad, hasta los enfoques de enseñanza orientados a la acción que se enfocaban, y todavía se enfocan más en los alumnos. Hoy en día, los estudiantes de lenguas extranjeras tienen más libertad para poner el aprendizaje en sus manos. Este enfoque permite a los alumnos desarrollar la competencia comunicativa, que es el concepto fundamental en el proceso de aprendizaje y adquisición de una segunda lengua.

Durante los últimos años del uso de la tecnología en la enseñanza de español como lengua extranjera han aparecido muchos programas y servicios digitales que se pueden integrar en el aprendizaje de español. En consecuencia, los materiales audiovisuales facilitan la enseñanza y el aprendizaje porque motivan a los alumnos, lo que les permite comprender los mensajes con más facilidad y en menos tiempo. Por lo cual, el enfoque de nuestra tesis es el papel de los materiales audiovisuales en el desarrollo de la competencia comunicativa de español como segunda lengua.

Nuestra tesis ofrece una revisión teórica del proceso de adquisición de lenguas extranjeras y del papel de los materiales audiovisuales en este proceso. Los resultados de nuestra investigación muestran que los estudiantes consideran que los materiales audiovisuales son muy beneficiosos el aprendizaje de español. La investigación ha sido organizada en cinco secciones donde se presentan las opiniones de los estudiantes sobre cada componente de la competencia comunicativa y la utilización de los materiales audiovisuales según el modelo de Canale y Swain(1980) y de Canale(1983). Los estudiantes consideran que la gramática y el vocabulario son fundamentales para el aprendizaje de español. Sin embargo, admiten que no es suficiente saber solo la gramática para tener un dominio de español. Por esto, reconocen la importancia de la cultura hispánica y el papel de los materiales audiovisuales que desempeñan las situaciones contextualizadas de la vida real. La mayoría de los estudiantes considera que los materiales audiovisuales proporcionan una visión auténtica de cómo se expresan los hablantes nativos y cómo responden a diferentes situaciones de la vida real, lo que consideran muy útiles. Los estudiantes admiten que no siempre son capaces de expresarse de manera que el profesor requiere a de utilizar diferentes estrategias si surge un problema en la comunicación. Según su opinión, los materiales

audiovisuales, especialmente las series y las películas, son los recursos muy importantes y útiles dado que durante la visualización es más fácil aprender y entender muchas palabras que se les presentan en un contexto específico.

Además, los resultados de nuestra investigación indican que no se observa una diferencia estadísticamente significativa en la opinión de los estudiantes de tercer y cuarto grado de la escuela secundaria. No obstante, se nota una diferencia significativa en el enfoque hacia la gramática entre los estudiantes del cuarto grado en comparación sus compañeros más jóvenes. Sin embargo, ambos grupos concuerdan en que los materiales audiovisuales desempeñan papel fundamental en el desarrollo de muchas competencias lingüísticas, dado que ofrecen situaciones contextualizadas. Asimismo, destacan la importancia de las series y películas como recursos beneficiosos para el aprendizaje de español.

Para concluir, a pesar de los problemas con los que estudiantes se encuentran al estudiar el español como lengua extranjera, los estudiantes muestran un gran interés por la lengua española y la cultura hispánica. Los resultados de la investigación informan que los alumnos reconocen la importancia del aprendizaje en contextos situacionales que los materiales audiovisuales pueden ofrecer. De este modo, los estudiantes pueden desarrollar la capacidad de aplicar diversas estrategias durante la expresión oral y escrita en idioma español. Considerando esta actitud positiva de los estudiantes hacia el uso de materiales audiovisuales, los docentes deberían explorar métodos de enseñanza e integrarlos en diferentes ejercicios y temas, facilitando así el desarrollo de la competencia comunicativa. Por consiguiente, los docentes pueden averiguar si este tipo de enseñanza contribuye al desarrollo de la competencia comunicativa y la posibilidad de los estudiantes para interactuar en español fuera del aula, incluyendo la comunicación con los hablantes nativos.

## BIBLIOGRAFÍA

1. Adamé Tomás, A. (2009), «Medios audiovisuales en el aula». Disponible en: [http://online.aliat.edu.mx/Desarrollo/Maestria/TecEducV2/Sesion5/txt/ANTONIO\\_ADAME\\_TOMAS01.pdf](http://online.aliat.edu.mx/Desarrollo/Maestria/TecEducV2/Sesion5/txt/ANTONIO_ADAME_TOMAS01.pdf)
2. Almeida Calderón, J. E., & Fuentes Bayona, A. Y. (2011). «El uso de materiales audiovisuales en la clase de Español como Lengua Extranjera: implementación de una propuesta didáctica». *Docencia Universitaria*, 12, 81-132. Recuperado de: <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/view/2449/2776>
3. Alonso Alonso, M. R. (1995). «El factor edad en el aprendizaje de la segunda lengua». En J. M. Oro Cabanas & J. Varela Zapata (Coords.), *Adquisición y aprendizaje de lenguas segundas y sus literaturas*, (pp. 45-48). Recuperado de: [https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/11444/1/pg\\_047-050\\_cc102adquis.pdf](https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/11444/1/pg_047-050_cc102adquis.pdf)
4. Azaryad Shechter, D. (2018). «Overcoming the Grammar Barrier in Foreign Language Learning: The Role of Television Series», *Journal of Language and Education*, 4(2), 92-104.
5. Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests* (Vol. 1). Oxford University Press. <https://octovany.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/12/language-testing-in-practice-bachman-palmer.pdf>
6. Bagarić Medve, V. (2012), *Komunikacijska kompetencija- Uvod u teorijske, empirijske i primijenjene aspekte komunikacijske kompetencije u stranome jeziku, Osijek: Filozoski fakultet*. Recuperado de: <Komunikacijskakompetencija.pdf>
7. Bagarić, V. i Mihaljević Djigunović, J. (2007). «Definiranje komunikacijske kompetencije», *Metodika*, 8 (14). 84-93. s <https://hrcak.srce.hr/26943>
8. Bazzocchi, G. (2006). «El uso de la televisión en la clase de español como lengua extranjera». Pp.365.
9. BEGOTTI, P. (2008). «Dalla pubblicità alle canzoni: didattizzare materiale autentico per insegnare l'italiano a stranieri», *Rivista ITALIS* pp.33-50. Recuperado de [https://cutt.ly/PyYhrpq\\_ele\\_04.pdf](https://cutt.ly/PyYhrpq_ele_04.pdf) (cervantes.es)
10. Benedetti, L. A., & Starc, M. K. (2011). «La utilización de las TIC en la clase de español como lengua extranjera», Universidad del Salvador, Buenos Aires. Recuperado de <http://pad.usal.edu.ar/archivos/pad/docs/starcbenedetti.pdf>
11. Bernardo Vila, N. (2008).« Los medios audiovisuales: Las destrezas a través de la "Explotación" didáctica de un telediario en el aula de E/LE». Recuperado de: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/19/19\\_0915.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0915.pdf)
12. Byram, M. (1997). *Teaching and assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
13. Cabero, J. (1998). «Impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en las organizaciones educativas». En Lorenzo, M. y otros (Coords.), *Enfoques en la organización y dirección de instituciones educativas formales y no formales* (pp. 197-206). Granada: Grupo Editorial Universitario. Recuperado de: <https://cmapspublic2.ihmc.us/rid=1MZF0MGPJ-DW0C5J-NB1S/TICS%20EN%20EDUCACION.pdf>
14. Canale, M. & M. Swain (1989). «The Acquisition of Second Language Communicative Competence». *Applied Linguistics*, Oxford University Press, Vol.10, Number 2.
15. Canale, M. (1983). «De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje». En Llobera, M. et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 63-83.

16. Canale, M. and Swain, M. (1980). «Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing». *Applied linguistics*. 1. 1. 1
17. Carrillo-López, C. (2021). «Dimensiones de la competencia intercultural en el aprendizaje de lenguas extranjeras». Universidad Autónoma de Tlaxcala (Tlaxcala, México), pp.93
18. Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press, Pp. 13-18
19. Comité Nacional de Normas de Proficiencia en Lenguas Extranjeras. (1996). *Standards for Foreign Language Learning: Preparing for the 21st Century*. Washington, DC: American Council on the Teaching of Foreign Languages, pp.3-4
20. Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional, para la edición impresa en español: Madrid. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)
21. Corpas Viñals, J. (2000). «La utilización del vídeo en el aula de E/LE». El componente cultural. En M. A. Martín et al. (Eds.), *Actas del XI Congreso Internacional de ASELE* (pp. 785-791). Zaragoza: Universidad de Zaragoza, Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/11/11\\_0785.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0785.pdf)
22. D'Abicco, L. (1999). *La televisione in classe: percorsi di media education*. Brescia, Italia: La scuola.
23. Delić, D. (2021). «Uso de los alumnos de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la enseñanza de ELE». Universidad de Zagreb, Recuperado de: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:063461>
24. Edmondson, R. y los miembros de la AVAPIN (1998). *Filosofía y principios de los archivos audiovisuales*. París: Unesco.
25. Fernández López, M. S. (2010). «La competencia discursiva». *En Antología de los encuentros internacionales del español como lengua extranjera*. Las Navas del Marqués: marcoELE, (nº11). pp. 351-383
26. Fernández Riaño, A. & Quintero Vargas, P. (2002). *Desarrollo de la competencia semántica a través de la música en niños de básica primaria* (Doctoral dissertation, Universidad de la Sabana)
27. Galán Camacho, F. (2018). «Aplicaciones del podcast en el aula de ELE». *E-eleando*, (8), 1-86. <http://hdl.handle.net/10017/34682>
28. Grenfell, M., & Harris, V. (2012). «Making a difference in language learning: the role of sociocultural factors and of learner strategy instruction». *Original Articles*, 121-152. <https://doi.org/10.1080/09585176.2012.744326>
29. Gómez, Fedor Simón José. (2016). *La Comunicación*. *Salus*, 20(3), 5-6. Recuperado de: [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-71382016000300002&lng=es&tlng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-71382016000300002&lng=es&tlng=es).
30. Herrera Jiménez, F. J. (2007). «Web 2.0 y didáctica de lenguas: un punto de encuentro». *La Janda International House. Revista Electrónica Internacional*. Recuperado de: [02herrera.pdf](#)

31. Herrero, C. (2018). «Medios audiovisuales». In *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*. (pp. 3-12) Routledge.
32. Hymes, D.H. (1972). «On Communicative Competence». In J.B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected Readings* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin. Recuperado de: <https://wwwhomes.uni-bielefeld.de/sgramley/Hymes-2.pdf>
33. Hymes, D. H. (1996). *Acerca de la competencia comunicativa*. En Llobera et al. (Eds.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 25-47). Madrid: Edelsa. Recuperado de [file:///C:/Users/Korisnik/Downloads/fch\\_editorial,+17051-53847-1-CE%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Korisnik/Downloads/fch_editorial,+17051-53847-1-CE%20(1).pdf)
34. Keddie, J. (2014). *Bringing Online Video into the Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
35. Laaser, W., Jaskilioff, S. L., & Rodríguez Becker, L. C. (2010). «Podcasting: ¿Un nuevo medio para la Educación a Distancia?». Instituto de Educación Superior Belén, Catamarca, Argentina. Recuperado de: [https://tuaulavirtual.educatic.unam.mx/pluginfile.php/77823/mod\\_resource/content/0/pdfs/laaser.pdf](https://tuaulavirtual.educatic.unam.mx/pluginfile.php/77823/mod_resource/content/0/pdfs/laaser.pdf)
36. Linares Bernabeu, E. (2016). «La publicidad como recurso en el aula de E/LE. Foro de Profesores de E/LE», Universidad de Alicante. Recuperado de: <https://ojs.uv.es/index.php/foroele/article/view/9176/8694>
37. Llobera Cànaves, M. (Coord.). (1995). *Competencia comunicativa: Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Edelsa. [BACHMAN.pdf](#)
38. Torres Maldonado, H., & Girón Padilla, D. A. (2011). «Didáctica general» (1ª ed.). *Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana*. Recuperado de: <http://biblioteca.univalle.edu.ni/files/original/048f0d04714fb8a0135ebed2cf0dae8f78e9ecd9.pdf>
39. Márquez, M. S. (2009). *Ways of Encouragement for Successful Study Habits*. *Modern Teacher*, p. 13.
40. Mecías, J., & Rodríguez, M. (2009). «Diseño de materiales audiovisuales para la clase de ELE». *Marco ELE*, 10, 1-16. Recuperado de [http://marcoele.com/descargas/enbrape/mecias\\_rodriguez-diseno-materiales.pdf](http://marcoele.com/descargas/enbrape/mecias_rodriguez-diseno-materiales.pdf)
41. Mijić, H. (2015). *Komunikacijska kompetencija na nastavi španjolskog kao stranog jezika- stavovi nastavnika i učenika*. Zagreb, Hrvatska: Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet, Odsjek za romanistiku, Katedra za hispanistiku.
42. Montes de Oca Oliva, V. I. (2011). «El Uso Efectivo del Material Audiovisual en el Aprendizaje del Idioma Inglés en estudiantes de Educación Superior». Universidad Virtual, Escuela de Graduados en Educación, México. Recuperado de: [https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/570869/DocsTec\\_11834.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/570869/DocsTec_11834.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
43. OXFORD, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
44. Rivera Niño, J.C. & Rodríguez Mogollon, X. (2012). «Utilización de cortometrajes para el mejoramiento de la habilidad de escucha en inglés en los estudiantes de tercer ciclo de educación básica en un colegio público de Bogotá». Universidad Libre de Colombia, Bogotá. Recuperado de [CORTOMETRAJES.pdf](#)
45. Ruzieva, H. (2021). *El material audiovisual como recurso del desarrollo de la competencia intercultural de los estudiantes de ELE/EL2 en Uzbekistán*. Valladolid: Facultad de Filosofía y Letras. Recuperado de : [TFM\\_F\\_2021\\_141.pdf](#)

46. Salinas, J. (2004). «Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria». *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 1(1), 1-16. Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona, España. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/780/78011256001.pdf>
47. Savignon, S.J. (2002). «Communicative language teaching: Linguistic theory and classroom practice». En: Savignon, S.J. (coord.) (2002): *Interpreting Communicative Language Teaching: Contexts and Concerns in Teacher Education*. New Haven. Yale University Press. Recuperado de: [https://www.academia.edu/7630071/E\\_D\\_I\\_Interpreting\\_Communicative\\_Language\\_Teaching](https://www.academia.edu/7630071/E_D_I_Interpreting_Communicative_Language_Teaching)
48. Schachter, J. (1990). *Communicative competence revisited*. In B. Harley, P. Allen, J. Cummins, and M. Swain (Eds.).
49. Solano Fernández, I. M., & Amat Muñoz, L. M. (2008). «Integración de podcast en contextos de enseñanza: Criterios para el diseño de actividades». Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Murcia. Recuperado de: [https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/14623/1/Edutec\\_08\\_SA.pdf](https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/14623/1/Edutec_08_SA.pdf)
50. Soliman, M. (2021). «La competencia comunicativa en español como L2/LE: una reflexión a partir del aula». Mikarimin. *Revista Científica Multidisciplinaria*, (100-103), ISSN 2528-7842. Recuperado de: <soliman.pdf>
51. Talaván, N., et al. (2016). *Traducción y accesibilidad audiovisual*. Barcelona: Editorial UOC.
52. Toro Escudero, J. I. (2009). «Enseñanza del español a través del cine hispano: marco teórico y ejemplos prácticos.» *MarcoELE*, 8(Suplemento). Recuperado de [http://marcoele.com/descargas/china/ji.toro\\_cinehispano.pdf](http://marcoele.com/descargas/china/ji.toro_cinehispano.pdf).
53. Van Dijk, T. A. (Ed.). (1997). «Discourse as social interaction: Discourse studies: A multidisciplinary introduction», Vol. 2. *Sage Publications, Inc.*
54. Van Ek, J. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning*. Strasbourg: Council of Europe.
55. Vivas Márquez, J. (2009). «El cortometraje como recurso didáctico en niveles iniciales (A1-A2) de LE/L2», *Revista Electrónica de Didáctica ELE*, (17), 5. Universidad de Debrecen. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3188444>
56. Widdowson, H. G. (1995). *Discourse analysis*. Oxford, England: Oxford University Press. Pp. 35-39
57. Wong, W. (2005). *Input enhancement: From theory and research to the classroom*. New York: McGraw-Hill.

## 8. ANEXO

Cuestionario para los estudiantes:

### ISTRAŽIVANJE STAVOVA UČENIKA O KOMUNIKACIJSKOJ KOMPETENCIJI NA NASTAVI ŠPANJOLSKOG KAO STRANOG JEZIKA

1. **SPOL:**    M        Ž
  
2. **ŽIVOTNA DOB:**  
A) Do 17 godina  
B) Od 18 godina
  
3. **TRENUTAČNO POHAĐAM:**  
A) Treći razred srednje škole  
B) Četvrti razred srednje škole
  
4. **BROJ GODINA KOJI UČIM ŠPANJOLSKI:**  
A) do 3 godine  
B) 3 do 5 godina  
C) više od 5 godina
  
5. Španjolski jezik mi je \_\_\_\_ strani jezik po redosljedju učenja ili onaj koji govorim (napisati brojkom).
6. **STUPANJ ZNANJA ŠPANJOLSKOG:**  
A) A1  
B) A2  
C) B1  
D) B2  
E) C1  
F) C2

Molim Vas da u tablici koja slijedi zaokružite za svaku tvrdnju broj s obzirom na stupanj slaganja s navedenom tvrdnjom. Molim Vas da budete svjesni da nema točnih ili netočnih odgovora, kao ni poželjnih ili nepoželjnih. Zaokruživanjem broja izričete vlastiti stav o nekoj tvrdnji. Stupnjevi slaganja sa svakom tvrdnjom se tumače na sljedeći način:

**1= uopće se ne slažem ; 2=uglavnom se ne slažem; 3= djelomično se slažem; 4= uglavnom se slažem;5=**

**u potpunosti se slažem**

<b>a) gramatička kompetencija</b>	1	2	3	4	5
1. Znanje gramatike i vokabulara je dovoljno za sporazumijevanje na španjolskom jeziku.	1	2	3	4	5
2. Najviše vremena posvećujem učenju upravo gramatike i vokabulara jer su najvažniji za znanje jezika.	1	2	3	4	5
3. Smatram da sam savladao/la sva morfolološka, leksička i sintaktička pravila španjolskog jezika zahvaljujući gramatičkim vježbama koje vježbamo na satu španjolskog jezika	1	2	3	4	5
4. Tijekom gledanja audiovizualnih materijala usretodočim se prvenstveno na gramatiku, morfološka i fonološka pravila (glagolska vremena, izgovor, vrste riječi, itd.).	1	2	3	4	5
<b>b) sociolingvistička kompetencija</b>					
5. Vrlo je važno imati razumijevanje španjolske/hispanske kulture i društvenih običaja kako bismo ostvarili uspješnu komunikaciju na španjolskom jeziku	1	2	3	4	5
6. Profesor/ica prikazuje na satu audiovizualne materijale za rad koji autentično prikazuju ili simuliraju situacije iz života u hispanskoj kulturi.	1	2	3	4	5
7. Korištenje audiovizualnih materijala pomaže razvoju mog shvaćanja društvenih i kulturnih normi španjolskog jezika, kao i sposobnosti prilagođavanja jezika različitim situacijama, skupinama ljudi i kontekstima komunikacije jer su zadatci zadani u određenom kontekstu što vrlo olakšava razumijevanje i izražavanje na španjolskom jeziku.	1	2	3	4	5
8. Prilikom razgovora s izvornim govornicima španjolskog jezika, nisam primijetio/la značajne razlike u odnosu na jezik koji smo učili iz udžbenika bez obzira na to jesmo li komunicirali na formalnijem ili neformalnijem nivou.	1	2	3	4	5
9. Smatram da korištenje audiovizualnih materijala pruža autentičan uvid u razlike između formalnog i neformalnog govora (pozdravi, isprike, zahvale, itd.)	1	2	3	4	5
10. Mnoge izreke i fraze nisam čuo/la na satu španjolskoga jezika ali jesam kod izvornih audiovizualnih materijala.	1	2	3	4	5
<b>c) diskursna kompetencija</b>					
11. Mislim da imam dovoljno leksičkog i gramatičkog znanja za izražavanje na španjolskom jeziku, ali u trenutcima razgovora i izražavanja nisam u stanju artikulirati svoje misli na organiziran način, odnosno, izjasniti se u potpunosti, vrlo jasno.	1	2	3	4	5
12. Smatram da korištenje audiovizualnih materijala tijekom nastave španjolskog poboljšava koherenciju i koheziju mojih usmenih izlaganja i pismenih tekstova prilikom izražavanja na španjolskom jeziku.	1	2	3	4	5

13. Smatram da izloženost španjolskome jeziku izvan nastave (televizija, filmovi, Netflix, itd.) igra ulogu kod kvalitete pisanih uradaka i usmenih prezentacija na nastavi	1	2	3	4	5
<b>d) strategijska kompetencija</b>					
14. Mislim da je za jezik vrlo bitna sposobnost primjene različitih strategija kao što je izražavanje na drugačiji način ukoliko dođe do prepreka prilikom izražavanja (primjerice: ne mogu se sjetiti određene riječi ili glagolskog oblika).	1	2	3	4	5
15. Ako se ne mogu sjetiti kako se neka riječ kaže na španjolskom jeziku, upotrijebim drugu riječ istog ili sličnog značenja.	1	2	3	4	5
16. Ne uspijem se uvijek izraziti na način na koji ja želim ili profesor zahtijeva, no pomogne mi korištenje parafraziranja ili izbjegavanje zadanih gramatičkih struktura što sam ih usvojio/la kroz razne audiovizualne materijale na satu španjolskog jezika	1	2	3	4	5
17. Kada se ne mogu sjetiti kako se određena struktura kaže na španjolskom jeziku, pokažem to izrazom lica, pokretima tijela i poštalicama koje sam uočio kod izvornih govornika španjolskog jezika kroz razne audiovizualne materijale.	1	2	3	4	5
18. Moja motivacija za učenje španjolskog jezika je veća kada profesor/ica koristi audiovizualne materijale u nastavi.	1	2	3	4	5
19. Koje vrste audiovizualnih materijala smatrate najkorisnijima za učenje španjolskog jezika i zašto? (npr. filmovi, serije, promidžbeni program, kratkometražni filmovi, podcasti)					

