

Estrategias de comprensión audiovisual para estudiantes sinohablantes

SANDRA IGLESIA MARTÍN
Centro de Estudios Hispánicos de la
Universitat Rovira i Virgili
sandra.iglesia@urv.cat

M.ª ISABEL GIBERT ESCOFET
Centro de Estudios Hispánicos de la
Universitat Rovira i Virgili
isabel.gibert@urv.cat

Resumen: En este estudio partimos de dos referencias básicas para la enseñanza del E/LE: el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (Consejo de Europa 2001) y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes 2006). El proyecto presentado obedece a la necesidad de subsanar los problemas de comprensión auditiva que presenta el alumnado chino. Como estos grupos-meta están poco acostumbrados a aprender con estrategias distintas a las implicadas en la memorización, partimos de la hipótesis de que el desarrollo de las estrategias de comprensión audiovisual y el trabajo cooperativo les haría, por una parte, más competentes en la comprensión auditiva y audiovisual, y, por otra, en la aceptación e interiorización de una metodología más comunicativa de aprendizaje. Así pues, el objetivo principal planteado es el desarrollar estas estrategias de comprensión audiovisual a través del trabajo cooperativo y, así, ayudar a los estudiantes a responsabilizarse de su propio aprendizaje.

Palabras clave: estrategias, comprensión audiovisual, sinohablantes.

Audiovisual comprehension strategies for Chinese-speaking students

Abstract: In this study we start from two basic references for the teaching of Spanish as a Foreign Language: *Common European Framework of Reference for Languages* (European Council 2001) and the *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes 2006). The present project due to the need to address the problems of listening comprehension presents in Chinese students. As these target groups are unaccustomed to learn without strategies involved in memorization, we start from the assumption that (1) developing strategies for visual understanding would make them more competent in these skills; and (2) developing cooperative work would make them more open to the accept of a more communicative methodology. So, the main objective of this project is to develop these strategies and help students to be more responsible of their own learning.

Key words: strategies, audiovisual comprehension, Chinese speakers.

1. Introducción

Cuando los estudiantes con los que trabajamos tienen como lengua materna (L1) una lengua tan distante del español como es el chino, fomentar el desarrollo de las estrategias de comprensión auditiva y audiovisual en clase de español se convierte en una de las metas prioritarias en el aula. En este estudio vamos a exponer la experiencia que los estudiantes chinos del «Curso universitario de Lengua Española», impartido por el Centro de Estudios Hispánicos de la Universidad Rovira i Virgili, en la asignatura «Comprensión auditiva y expresión oral», estuvieron llevando a cabo durante el primer cuatrimestre. Esta experiencia ayudó a los alumnos a desarrollar la competencia estratégica y a convertirse en aprendices más autónomos. En cada fase de la actividad, los alumnos pudieron poner en marcha estrategias distintas para hacer frente a las subtarefas que debían cumplir.

En este estudio partimos de dos documentos de referencia básicos para la enseñanza del español como lengua extranjera: el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (Consejo de Europa 2001) (*MCER*) y el *Plan Curricular* (Instituto Cervantes 2006) (*PCIC*). En ambos documentos aparece el concepto *estrategia*, el cual se presenta como uno de los términos clave de nuestro trabajo.

Desde los años 70, cuando aparecieron los primeros trabajos sobre estrategias relacionados con la actuación en interlengua del estudiante, el término fue variando en su concepción. Esta variabilidad ha dificultado que se establezca un marco teórico común que permita trabajar con él de forma práctica (Martín Leralta 2009: 13-14). Si nos basamos en la definición que el *MCER* (Consejo de Europa 2002) hace del concepto *estrategia*, podríamos decir que se trata de poner en práctica los medios, las destrezas y los recursos disponibles por parte del alumno para maximizar la eficacia de la comunicación en un contexto dado (*MCER* 2002: cap. 4). De la misma forma, el *PCIC*, siguiendo el *MCER*, indica que:

El enfoque adoptado [...] concibe los procedimientos de aprendizaje desde la perspectiva de su uso estratégico o condicionado al tipo de tarea al que el aprendiente se enfrenta en cada momento. Esto supone la selección, aplicación y evaluación de los procedimientos en virtud de las características y de las exigencias de la tarea o, lo que es lo mismo, el uso consciente e intencionado de los procedimientos con el fin de mejorar el aprendizaje y el uso de la lengua. (*PCIC* 2006: 473).

Como los grupos de estudiantes chinos están poco acostumbrados a aprender con estrategias distintas a las implicadas en la memorización, partimos de la hipótesis de que el desarrollo de las estrategias de comprensión audiovisual y el trabajo cooperativo les haría, por una parte, más competentes en la comprensión auditiva y audiovisual y, por otra, les ayudaría a aceptar mejor una metodología más comunicativa de aprendizaje. Gibert y Gutiérrez-Colón (en prensa) afirman que:

El rol tradicional del estudiante chino es el de recoger y recordar todo lo que el profesor les da en las clases, [...] y, ante las preguntas del profesor, no está bien visto contestar, ya que es arriesgado equivocarse y puede parecer demasiado atrevido participar voluntariamente. El choque cultural surge en las clases de E/LE entre profesores y estudiantes, cuando el docente espera de ellos que contesten a sus preguntas de forma espontánea, y ellos se encuentran que su educación no se lo permite, cuando el docente juzga el comportamiento de sus estudiantes de pasivo, callado y poco participativo, y los alumnos juzgan al profesor de injusto por

pedirles que contesten de forma espontánea a preguntas que no han tenido tiempo para prepararse arriesgándose a equivocarse (Gibert Escofet y Gutiérrez-Colón Plana, en prensa).

Así pues, la idea de desarrollar las estrategias de comprensión a través del trabajo cooperativo en clase parece un buen punto de partida para solventar estas diferencias culturales y ayudar a los estudiantes a aceptar e interiorizar una forma más comunicativa de aprendizaje.

Moreno García (2011: 237) constata que la idea de que cuando hablamos de comprensión auditiva y audiovisual estamos hablando de una destreza pasiva en la que el estudiante debe limitarse a escuchar el mensaje ha sido desbancada por la psicolingüística desde hace ya algunos años. La ciencia ha demostrado que para poder comprender mejor los mensajes orales hay que desarrollar estrategias que permitan al oyente participar de la descodificación y comprensión de los textos. A este respecto Moreno García dice:

Todo este proceso supone la atención a lo que se oye y la adaptación a la velocidad, al acento de quien habla; reconstruir lo que se pierde, seleccionar lo relevante de lo que se considera ruido, y para todo ello, además de reconocer elementos lingüísticos, suprasegmentales o socioculturales, hay que aplicar el conocimiento previo del mundo que cada oyente lleva consigo; por lo tanto, no se puede decir que esta sea una destreza pasiva (Moreno García 2011: 237).

No obstante, hay que distinguir entre distintos mensajes orales: el mensaje puramente auditivo y el mensaje audiovisual. La comprensión audiovisual, a diferencia de la comprensión auditiva, se transmite a través de dos canales sensoriales (Ramos Álvarez 2011): el oído y la vista. De hecho, la realidad la percibimos y decodificamos a través de varios de nuestros sentidos simultáneamente. Sus características principales son según Guillermo Sierra (2013: 1):

- Es un sistema de comunicación mixto (visual y auditivo).
- Proporciona una experiencia unificada a partir del procesamiento global de la información visual y auditiva.
- Los elementos de este lenguaje solo tienen sentido en la medida en que se encadenen de una determinada manera y formen un conjunto.
- Moviliza la sensibilidad antes que el intelecto: suministra muchos estímulos afectivos que condicionan los mensajes cognitivos.

Es por ello, sin duda, que las estrategias que deben ponerse en marcha a la hora de comprender un texto de audio y un texto audiovisual son distintas. Además, hay que tener en cuenta que la combinación de imagen y sonido (como en el cine, en los cortos o en la televisión, entre otros) es solo una parte de muchas de las situaciones en las que nos relacionamos en nuestra vida cotidiana y representan la mayoría de nuestras interacciones diarias. Las situaciones en las que percibimos la información solo a través del canal auditivo son más limitadas que las audiovisuales. Algunos ejemplos serían hablar por teléfono, la información que podemos recibir a través de megafonía, escuchar la radio, canciones o hablar «en directo» con una persona que se encuentra, por ejemplo, en otra habitación fuera de nuestra vista.

Por otra parte, el aprendizaje cooperativo supone trabajar en equipos reducidos de alumnos para asegurar al máximo una participación igualitaria y una interacción

simultánea entre los participantes. El aprendizaje cooperativo intenta conseguir que todos los miembros del grupo puedan adquirir los contenidos propuestos y alcanzar los objetivos fijados hasta el máximo de sus posibilidades (Pujolàs 2009).

El objetivo de este artículo es presentar un proyecto de activación de estrategias de comprensión auditiva y comprensión audiovisual llevado a cabo con alumnado chino en la asignatura «Comprensión auditiva y expresión oral» del «Curso universitario de Lengua Española», del Centro de Estudios Hispánicos de la Universidad Rovira i Virgili.

2. Metodología

2.1. Contexto de enseñanza y perfil del grupo

El proyecto se desarrolló dentro del programa formativo para alumnado chino que ofrece el Centro de Estudios Hispánicos (CEH) de la Universitat Rovira i Virgili (URV). Se trabajó dentro del «Curso universitario de Lengua Española», un curso extensivo de 9 meses de duración en el que los estudiantes tienen la posibilidad de completar en España los estudios de español que están realizando en China. En concreto, la asignatura en la que se desarrolló el proyecto fue «Comprensión auditiva y expresión oral». El objetivo principal de esta asignatura es capacitar a los alumnos para comprender y expresarse oralmente dentro de su nivel de dominio lingüístico (B2 del *MCER*).

Los participantes en estas clases son chicos y chicas procedentes de distintas universidades chinas que tienen convenio con la URV. Tienen entre 20 y 23 años y pertenecen a un estatus social acomodado. La mayoría de estos alumnos intentan prepararse para un futuro laboral en empresas multinacionales establecidas en China con contactos comerciales con España y Latinoamérica.

2.2. Objetivos del proyecto

Los objetivos del proyecto se basan en la consecución de los siguientes objetivos estratégicos de la asignatura, extraídos del *PCIC* (Instituto Cervantes 2006):

- La toma de decisiones sobre los procedimientos para la movilización de recursos.
- Anticiparse a los procedimientos que resultan más adecuados a cada una de las subtareas correspondientes a cada fase, al propio estilo de aprendizaje, al de los compañeros...
- Adaptarse a la tarea con el fin de adecuarla a las propias necesidades y capacidades.
- Escucha activa:
 - Activar indicadores de escucha: comunicación no verbal, paraverbal y verbal [...]
 - Esfuerzo psicológico: concentración en el mensaje del interlocutor, comprensión [...], resumen interno del mensaje, confirmación e información de retorno respecto a la comprensión.

2.3. Desarrollo del proyecto

El proyecto obedece a la necesidad de subsanar los problemas de comprensión auditiva que presentan los alumnos chinos de la asignatura de «Comprensión auditiva y expresión oral en español».

En el desarrollo normal de una parte de la clase en la que los alumnos debían escuchar un audio y realizar una actividad clásica de comprensión del mismo (VV. AA. 2008: 34), las profesoras pudieron constatar que el problema que presentaban los alumnos para poder llevar a cabo con éxito la tarea era de tipo estratégico, no tanto de tipo comunicativo; es decir, no se trataba del hecho de que los alumnos no entendieran absolutamente nada de lo que se decía en el audio, sino que el problema era cómo se enfrentaban ellos a la tarea desde el punto de vista estratégico. Fue por ello que se decidió realizar un cambio en la forma de afrontar el audio para desarrollar la estrategia siguiente:

- Esfuerzo psicológico: concentración en el mensaje del interlocutor, comprensión [...], resumen interno del mensaje, confirmación e información de retorno respecto a la comprensión (Instituto Cervantes 2006).

El procedimiento que se llevó a cabo para trabajar con dicha estrategia fue el siguiente: en una primera audición se pidió a los alumnos que, en grupo, establecieran las ideas generales que podían extraer del audio. Una vez establecidas esas ideas generales, el audio se escuchó en varias ocasiones (a demanda de los alumnos) para que los alumnos pudieran identificar palabras relacionadas con la idea general que habían establecido al principio. Estas palabras se anotaban en la pizarra en forma de nubes de palabras. Por último, a partir de la idea general y de las nubes de palabras, se les pidió que establecieran, en grupo también, la información concreta que se les pedía en la tarea que tenían que realizar. En este primer momento, pudimos constatar que la tarea de comprensión auditiva en grupo podría ser mucho más motivadora y beneficiosa que la tarea individual.

Además, puesto que se pudo constatar que el trabajo estratégico para conseguir la tarea de comprensión era básico para este tipo de alumnos, se decidió poner en marcha el *Proyecto de trabajo estratégico para comprensión audiovisual*. Se partía de la idea de que las imágenes ayudarían a los alumnos en la comprensión del texto auditivo, por lo que se optó por comprensión audiovisual y no por la meramente auditiva. Las estrategias que se iban a trabajar con este proyecto fueron las siguientes:

- Anticiparse a los procedimientos que resultan más adecuados a cada una de las subtareas correspondientes a cada fase, al propio estilo de aprendizaje, al de los compañeros...
- Adaptarse a la tarea con el fin de adecuarla a las propias necesidades y capacidades (Instituto Cervantes 2006).

El procedimiento de trabajo en el aula con los alumnos fue el siguiente: se les pidió a los estudiantes que continuaran trabajando en grupos, aunque en esta ocasión debían trabajar de forma cooperativa. Debido a que el grupo-clase estaba compuesto de 32 alumnos y ese era un número demasiado grande para trabajar con esta metodología, se dividió el mismo en dos grupos de 16 personas. A su vez, en cada grupo de 16 se crearon grupos de 4 o 5 personas.

2.4. Descripción de las fases del proyecto

El proyecto consta de 3 fases:

- a) Selección del vídeo.
- b) Explotación del vídeo y resolución de las preguntas.
- c) Evaluación del proyecto por parte de los alumnos.

a) Fase 1: Selección del vídeo

En una primera fase, cada uno de estos pequeños grupos tenía que seleccionar un vídeo de la red que fuera del agrado de todos los miembros del grupo. El objetivo de la selección de dicho vídeo era el defenderlo ante el resto de la clase como opción para trabajar con él durante el proyecto. Se trataba de convencer al resto de compañeros de que el vídeo era suficientemente interesante para trabajar en clase. Las únicas restricciones que los alumnos tenían a la hora de seleccionar el vídeo eran que no durara más de 10 minutos, que estuviera íntegramente en español y que no estuviera subtulado.

Para poder seleccionar el vídeo que se iba a llevar al aula, cada grupo presentó ante los compañeros los motivos por los cuales consideraba que se debería trabajar con ese vídeo en clase. Mientras cada grupo defendía su propio vídeo, los demás alumnos estaban llevando a cabo una escucha activa de la exposición. Debían evaluar las intervenciones de los compañeros con la ayuda de una ficha¹ en la que tenían que anotar varios aspectos de la defensa de cada vídeo.

Finalmente, el último paso para la selección fue la votación del vídeo que preferían trabajar en el proyecto. Para ello, debían justificar su voto con las notas que habían tomado en el formulario de escucha activa de las exposiciones de sus compañeros.

b) Fase 2: Explotación del vídeo y resolución de las preguntas

Una vez seleccionado el vídeo, empezaba la segunda fase del proyecto: la explotación personal/grupal del vídeo. A partir de la práctica con la comprensión auditiva, se pusieron en marcha estrategias personales y grupales para la comprensión del texto audiovisual. Así, los alumnos siguieron trabajando de forma cooperativa usando el iPad, smartphone u ordenador portátil. Cada grupo gestionaba el visionado del vídeo de forma adecuada a la resolución de la tarea por parte de cada integrante del grupo. Una vez consideraban que todos los integrantes habían comprendido el vídeo, empezaba la explotación del mismo.

Para la fase de explotación, se estableció que cada grupo estableciera cuatro preguntas sobre el vídeo. Las opciones para las preguntas no eran cerradas y, por tanto, podían redactar preguntas de respuesta abierta, preguntas de sí/no, preguntas de respuesta de opción múltiple².... Una vez redactadas las preguntas, estas se corregían en clase. La fórmula elegida para la corrección fue la siguiente: se escribían las preguntas en la pizarra y se discutía si las preguntas eran correctas o no en parejas, pequeños grupos y grupo-clase. En caso de que tuvieran algún error, se corregía el error entre todos. De este trabajo surgió un cuestionario de 16 preguntas sobre el vídeo que los alumnos tenían que resolver. Esta fase terminó con la puesta en común de las respuestas a las preguntas en grupo clase.

¹ Véase anexo 1.

² Véase anexo 2.

c) Fase 3: evaluación del proyecto por parte de los estudiantes

Como la asignatura de «Comprensión auditiva y expresión oral en español» es una asignatura curricular, los alumnos debían tener una nota al final del cuatrimestre. Para poder establecer esta nota, al terminar el trabajo, los alumnos realizaron un examen de comprensión audiovisual. El examen se diseñó para que fuera coherente con todo el desarrollo de la asignatura. Así, quince días antes del examen, se les proporcionó a los alumnos el enlace al vídeo que debían ser capaces de explotar de forma autónoma (individual o en grupo) siguiendo las pautas del proyecto de comprensión audiovisual que habían realizado en el aula. Naturalmente, en este caso, las preguntas sobre el vídeo las realizamos las profesoras.

Una vez corregidos los exámenes, se recogieron notas muy dispares, y ello nos llevó a resolver que los resultados de dicho examen no eran concluyentes. Esta disparidad podría explicarse por varios motivos: la poca preparación del vídeo por parte de los alumnos, el nivel desigual de competencia lingüística del grupo, la baja motivación ante el proyecto o la realización de las preguntas por parte de las profesoras.

Si profundizamos un poco más en el análisis de los motivos, vemos que, por una parte, el examen se llevó a cabo justo después de un periodo vacacional (a la vuelta de las vacaciones de Navidad). Al tratarse de alumnos chinos que están por primera vez en Europa, muchos de ellos aprovechan estas fechas para marcharse de viaje por varios países europeos y ello podría haber dificultado la preparación del vídeo con suficiente antelación y profundidad. Por otra parte, a pesar de que el curso esté ubicado en un nivel B2.2-C1.1, los grupos no son del todo homogéneos y hay algunos alumnos que tienen un nivel un poco más bajo y que se podrían estar todavía aclimatando al nivel en el primer semestre. Además, también existe un grupo de estudiantes en los que se observó una baja motivación ante el proyecto, especialmente porque no están acostumbrados a trabajar de esta manera. Algunos de los alumnos manifestaron su sorpresa ante el hecho de que fueran ellos los que tuvieran que realizar la explotación del vídeo, incluso en grupo, cuando están habituados a estar en clase de una forma más pasiva; anotando y trabajando de forma individual. Por último, no fueron los alumnos los que realizaron las preguntas dependiendo de su comprensión del vídeo, sino que tuvieron que responder a preguntas establecidas por las profesoras y que, de ningún modo, habían podido preparar.

3. Resultados y discusión

Como dice el *Diccionario de Términos Clave de E/LE* en su entrada para «Estrategias comunicativas»:

Las estrategias comunicativas constituyen un grupo de estrategias de aprendizaje (los otros tres grupos son las estrategias cognitivas, las metacognitivas y las socioafectivas). Consisten en todos aquellos mecanismos de los que se sirven los aprendientes para comunicarse eficazmente, superando las dificultades derivadas de su insuficiente dominio de la lengua meta.

A pesar de los resultados poco concluyentes de la evaluación de los alumnos, nuestra evaluación del proyecto ha sido positiva, ya que damos por alcanzado el objetivo que nos habíamos planteado al inicio: ayudar a los estudiantes a desarrollar las estrategias de comprensión audiovisuales, básicas para la comunicación. Con el proceso de selección y defensa del vídeo ante los compañeros se han conseguido los objetivos

de «adaptarse a la tarea con el fin de adecuarla a sus necesidades y capacidades», así como de «adaptarse a los procedimientos más adecuados para las subtareas de cada fase y a su propio estilo de aprendizaje»; con el proceso de explotación individual/grupal del vídeo se ha conseguido que los alumnos «activaran los indicadores de escucha» y realizaran un «esfuerzo psicológico, de concentración en el mensaje, de comprensión y de confirmación» de aquello que tenían que entender.

Como ya se ha comentado, el alumnado chino está poco acostumbrado a aprender utilizando estrategias comunicativas que se apartan de las estrategias de memorización sobre las que siempre ha trabajado. Tampoco están habituados a participar en actividades en las que se conviertan en el centro de aprendizaje y que les ayuden a desarrollar su autonomía como aprendientes. Estas características nos llevan a pensar que la introducción de nuevas estrategias debe ser paulatina y que se debe trabajar con los estudiantes de forma explícita, haciéndoles totalmente conscientes del uso de las mismas.

Finalmente, cabe mencionar que para poder llevar a cabo una evaluación completa del proyecto, necesitábamos saber qué valoración hacían los alumnos del trabajo que habían estado realizando. Para ello, nos encontramos diseñando una encuesta de evaluación para administrarla a los alumnos que resultará muy útil a la hora de mejorar algunos aspectos del proyecto.

A modo de conclusión, se puede afirmar que la hipótesis de la cual se partía se valida: el desarrollo de las estrategias de comprensión audiovisual y el trabajo cooperativo provoca, por una parte, que los alumnos chinos sean más competentes en la comprensión auditiva y audiovisual, y, por otra, les acerca a la mejor aceptación e interiorización de una metodología más comunicativa de aprendizaje. Conseguimos, también, alcanzar los objetivos estratégicos de la asignatura. En estos momentos se está trabajando en una última fase para la evaluación del proyecto, en la que se espera recoger datos significativos a través de la encuesta administrada a los alumnos a final del curso.

Bibliografía

- Cassany, D. (2004). «Aprendizaje cooperativo para E/LE». *Actas del programa de formación para profesorado de español como lengua extranjera 2003-2004*. Instituto Cervantes de Múnic (Alemania). p. 11-30.
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes-MECD-Grupo Anaya. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>.
- Diccionario de términos clave de E/LE*. Disponible en http://cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele/.
- Gibert Escofet, M. I. y Gutiérrez-Colón Plana, M. (en prensa). «Estudiantes sinohablantes de español en programas de inmersión lingüística: ¿fusión de metodologías?» En *Revista Gramma*. Buenos Aires : Universidad del Salvador.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/.
- Martín Leralta, S. (2009). *Competencia estratégica para la comprensión auditiva en español como lengua extranjera*. ASELE. Col. Monografías 12.

- Moreno, García C. (2011): Materiales, estrategias y recursos para la enseñanza del español como 2/L. Madrid: Arco Libros.
- Pujolàs Maset, P. (2009). «Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes». *VI jornadas de cooperación educativa con iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago). Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001931/193130s.pdf>.
- Ramos Álvarez, A (2011). «La comprensión audiovisual: una nueva “visión”». Comprofes.es. Disponible en <http://comprofes.es/videocomunicaciones/la-comprensi%C3%B3n-audiovisual-una-nueva-C2%ABvisi%C3%B3n%C2%BB>.
- Sierra, G. (2013). *Principios básicos de lenguaje audiovisual. Conectar Igualdad. Competencias en TIC*. Fascículo 6. Producción audiovisual. Cuaderno 2. Argentina: Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. Disponible en http://competenciastic.educ.ar/pdf/produccion_audiovisual_2.pdf.
- VV. AA. (2008), *Español lengua viva 4. Libro del alumno*. Salamanca: Santillana.

ANEXO 1

Ficha para la escucha activa y justificación del voto.

ALUMNO/A QUE REALIZA LA OBSERVACIÓN: _____

FICHA DE OBSERVACIÓN DE EXPOSICIÓN

GRUPO :	SÍ	NO	MÁS O MENOS
¿Hablan todos los compañeros?			
¿El vídeo dura 10 o 15 minutos?			
¿Explican con claridad el tema del vídeo?			
¿Leen su exposición o es una exposición preparada para parecer espontánea?			
¿Siguen un esquema estructurado en la presentación o cambian de tema rápidamente?			
¿Entiendes las justificaciones de tus compañeros?			
¿Crees que han dado buenas razones para convencerte?			

PREGUNTAS:

¿Cuál es el tema del vídeo?

¿Por qué consideran tus compañeros que debéis trabajar con este vídeo en clase?

¿Encuentras algún motivo para no trabajar con este vídeo en clase?

ANEXO 2**Ejemplos de las preguntas preparadas por los estudiantes:**

1. ¿Tarragona fue una ciudad importante en la época romana? ¿Por qué?
2. ¿Cómo se bebe el vermut?
3. ¿Por qué Tarragona es pura historia?
4. ¿Dónde se realizan las actividades más tradicionales?
 - a. En la Rambla
 - b. En la Catedral
 - c. En la plaza del Rey
5. ¿Cómo se elabora el chocolate?
6. ¿Qué beneficios tiene la manteca de cacao para el cuerpo humano?
7. ¿Con qué palabra se confunde siempre *cacao*? ¿Por qué?
8. ¿Qué función tiene el jabón según el vídeo?
 - a. Aromatizar la casa
 - b. Ayudar a personas con psoriasis
 - c. Curar los labios secos