

LAS SERIES DE TV COMO INPUT PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUAS: EVALUACIÓN DE SU ADECUACIÓN Y CLASIFICACIÓN POR NIVELES DE COMPETENCIA

TV SERIES AS INPUT FOR LANGUAGE TEACHING: ASSESSING THEIR SUITABILITY AND CLASSIFICATION BY COMPETENCY LEVELS

Inés Lucas-Oliva¹

E-mail: ilucas@us.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7382-3775>

Gloria Toledo-Vega²

E-mail: gtoledo@uc.cl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1031-2844>

¹Departamento de Didáctica de la Lengua, Universidad de Sevilla. España.

²Departamento de Ciencias del Lenguaje, Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile.

*Autor para correspondencia

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Lucas-Oliva, I. y Toledo-Vega, G. (2024). El empleo de series para la enseñanza-aprendizaje de lenguas: cómo analizar su adecuación como input y clasificarlas por nivel de competencia *Revista Conrado*, 20(101), 521-533.

RESUMEN

El artículo propone un análisis detallado sobre la adecuación de series de televisión como recurso didáctico en la enseñanza de lenguas extranjeras. Se exploran las características narrativas y discursivas de distintos géneros telecinematográficos, con el fin de establecer una clasificación basada en la complejidad lingüística y la estructura narrativa de las series, y su idoneidad para los diferentes niveles de competencia comunicativa. Se examina la relevancia de factores como el género, el tipo de diálogos y la semántica visual, destacando la necesidad de seleccionar series que equilibren estos elementos para facilitar la comprensión y motivación de los estudiantes. A partir de una revisión teórica sobre el concepto de género y el análisis de varios subgéneros, se ofrecen recomendaciones específicas sobre qué tipos de series resultan más apropiados para niveles iniciales hasta avanzados, considerando aspectos como el ritmo del lenguaje, la complejidad narrativa y el uso de jergas profesionales. La propuesta incluye también una guía para el análisis individual de series, que ayudará a docentes y discentes a elegir material audiovisual que favorezca el aprendizaje efectivo de la lengua meta.

Palabras clave:

Enseñanza-aprendizaje de lenguas, Lengua española, Lenguas extranjeras, Análisis del discurso, Discurso multimodal, Telecinematografía.

ABSTRACT

The article presents a detailed analysis of the suitability of television series as a didactic resource for teaching foreign languages. It explores the narrative and discursive characteristics of various telecinematic genres to establish a classification based on the linguistic complexity and narrative structure of the series, and their appropriateness for different levels of communicative competence. The study examines the importance of factors such as genre, type of dialogues, and visual semantics, emphasising the need to select series that balance these elements to enhance student comprehension and motivation. Drawing on a theoretical review of genre and an analysis of several subgenres, specific recommendations are provided on which types of series are most suitable for learners from beginner to advanced levels, considering aspects such as language pace, narrative complexity, and the use of specialised jargon. The proposal also includes a guide for the individual analysis of series, which will assist teachers and learners in selecting audiovisual material that effectively supports language acquisition.

Keywords:

Language teaching and learning, Spanish language, Foreign languages, Discourse analysis, Multimodal discourse, Telecinematography.

INTRODUCCIÓN

La capacidad de comunicarse en una lengua extranjera es uno de los conocimientos más valorados, tanto a nivel personal como profesional. En este contexto, el español se posiciona como la segunda lengua más demandada a nivel global, después del inglés. Esta creciente demanda, unida a la rigidez de los currículos y la necesidad de respuestas rápidas en un entorno digital, ha impulsado la búsqueda de métodos de enseñanza-aprendizaje más eficientes, fáciles de integrar en la vida cotidiana y motivadores para docentes y estudiantes (Valeev et al., 2020).

El uso de material audiovisual ha pasado a ser un recurso habitual en la enseñanza de lenguas extranjeras, tanto en contextos formales como informales (Caruana, 2021). Desde los años 20 hasta los 70, tras el declive del Método Gramática-Traducción, surgieron propuestas como el Método Directo, el Enfoque Oral y el Método Audiolingüístico, que promovían el uso de textos multimodales, imágenes y grabaciones, adaptándose a los avances tecnológicos (Richards & Rodgers, 2014). Si bien inicialmente estos recursos carecían de prestigio, su aceptación creció con la popularización de la televisión en los años 60 y 80, y el potencial educativo que ofrecían (Howatt, 1984). Esta progresión ha continuado en la actualidad trasladándose a las series de televisión (sobre todo gracias a las plataformas de *streaming*) y está ampliamente aceptado y estudiado su uso en la enseñanza-aprendizaje de lenguas (Bonsignori, 2018; Ulker, 2019).

Para que el uso de estos recursos sea efectivo, es esencial considerar dos aspectos: el enfoque metodológico que guiará su integración y la selección adecuada del material audiovisual según el nivel de competencia de los estudiantes. Este estudio se centra en este segundo aspecto. Según el Enfoque Comunicativo y el Enfoque Emocional, basado en la Neurodidáctica (Lucas-Oliva et al., 2022), se debe ofrecer una enseñanza motivadora, vinculada a contextos comunicativos reales y que genere emociones positivas. Dado el auge de las series de televisión y las plataformas de *streaming*, emplearlas en la enseñanza de lenguas (Omar & Razi, 2022; Pattemore & Muñoz, 2020) e integrarlas como *input* multimodal (Bonsignori, 2018; Gesa & Miralpeix, 2023) se ha convertido en una alternativa habitual. Sin embargo, los distintos tipos de series ofrecen características distintas que las hacen más o menos adecuadas para su uso didáctico y para los distintos niveles de competencia (Bednarek,

2010, 2012, 2018; Quaglio, 2008; Wood-Borqué, 2022). La correcta selección de las series es clave para el éxito o fracaso del aprendizaje. Este trabajo tiene como objetivo analizar, desde una perspectiva discursiva, las características de las series telecinematográficas con el fin de evaluar su idoneidad como *input* didáctico y establecer una clasificación adecuada para los diferentes niveles de competencia en la enseñanza-aprendizaje de lenguas.

El *input* desde la perspectiva telecinematográfica y discursiva

Para seleccionar el material audiovisual (las series), resulta indispensable atender a una serie de factores clave que se encuentran en la intersección entre la Telecinematografía —comprendida como la ciencia que estudia el cine y su extensión hacia la televisión y las plataformas de *streaming*— y el Análisis del Discurso (Wood-Borqué, 2022). El propósito es establecer una tipología de géneros que permita interrelacionar las características narratológicas con los elementos discursivos y lingüísticos. Este enfoque articula conceptos provenientes de la Narratología, tanto en lo concerniente al discurso como a la estructura argumental, en diálogo con principios de la Lingüística y el Análisis del Discurso.

Así pues, se presenta aquí una selección de teorías y conceptos fundamentales que abarcan desde los aspectos más generales “como el concepto de género” hasta los más concretos “como las características específicas de una serie para su clasificación por niveles de aprendizaje”. La fortaleza de la narrativa cinematográfica «reside en ser la fusión de todas las artes en una sola tecnología: el filme [...] y su fuerza narrativa proviene de la literatura de todos los tiempos» (Vilches, 2014).

Revisión teórica sobre el concepto de género

Todo aquel que se haya acercado a un documento telecinematográfico, desde el más experto hasta el más profano, posee una noción relativamente uniforme sobre los conceptos que definen cada género; “hasta el espectador más ocasional demostrará tener una imagen mental de éste, mitad visual mitad conceptual” (Jameson & of Film Critics, N. S, 1994, p. 9). A pesar de que tradicionalmente se asumía que los géneros compartían características comunes, tanto en lo narrativo como en lo lingüístico —una idea que Aristóteles consolidó en su clasificación de géneros dramáticos—, esta distinción se ha ido difuminando con el tiempo. La aparición de géneros híbridos

y la contribución de autores como Goethe, Schiller, Polti, Melz y Friedman han propuesto ampliaciones o simplificaciones de las categorías de género, afectando tanto a la literatura, como al cine y la televisión. Una propuesta con gran aceptación es la clasificación en géneros, megagéneros y supragéneros —y sus subgéneros— que elabora McKee (2011). Sin embargo, “no se pueden señalar principios básicos de la teoría de los géneros” (Altman, 2000, p. 39)se trata del primer texto que relaciona de modo amplio los papeles que desempeñan la industria, la crítica y el público en la genesis y la redefinicion de los generos. Rick Altman se dedica a prestar atencion a las voces mas importantes en la historia de la teoria de los generos de Aristoteles a Wittgenstein y revela al lector cuales han sido las apuestas mas arriesgadas al respecto. Para empezar, reconoce que el propio termino genero conlleva en si mismo significados diferentes segun los distintos sujetos que lo enuncien. Luego, elabora una nueva teoria del genero basada en la relacion, dificil y competitiva, pero tambien complementaria entre sus diversos usuarios. Y, en fin, menciona y comenta una amplia variedad de ejemplos, desde Asalto y robo de un tren hasta La guerra de las galaxias, de El cantor de jazz a El juego de Hollywood. Los géneros cinematográficos-Altman (1999, puesto que su significado depende de múltiples factores y contextos provenientes de distintas esferas. A lo largo de milenios de relatos (desde la narración y el teatro hasta el cine y la televisión), se han desarrollado patrones narrativos muy diversos y, aunque se han elaborado sistemas para clasificar estas historias por género, nunca ha habido consenso sobre cuántos existen o cómo deben ser categorizados (McKee, 2011), ya que las similitudes entre ellos son complejas y se superponen de manera dinámica (Jameson & of Film Critics, N. S, 1994; Wittgenstein, 1999). Los géneros cinematográficos no son categorías científicas, sino construcciones legitimadas por la industria y compartidas por el público (Altman, 2000)se trata del primer texto que relaciona de modo amplio los papeles que desempeñan la industria, la crítica y el público en la genesis y la redefinicion de los generos. Rick Altman se dedica a prestar atencion a las voces mas importantes en la historia de la teoria de los generos de Aristoteles a Wittgenstein y revela al lector cuales han sido las apuestas mas arriesgadas al respecto. Para empezar, reconoce que el propio termino genero conlleva en si mismo significados diferentes segun los distintos sujetos que lo enuncien. Luego, elabora una nueva teoria del genero basada en la relacion, dificil y competitiva, pero tambien complementaria entre sus diversos usuarios. Y, en fin, menciona y comenta una amplia variedad de ejemplos, desde Asalto y robo de un

tren hasta La guerra de las galaxias, de El cantor de jazz a El juego de Hollywood.(1999, ampliamente influenciados por el discurso institucional —industria y prensa— (Neale, 2000).

Si bien los géneros no deben comprenderse como realidades absolutas, suponen una potente herramienta para la crítica literaria y telecinematográfica. En este contexto, Altman (2000) concluye que los géneros determinan las fórmulas de producción, las estructuras narrativas y las decisiones de programación, mientras que la interpretación de las películas de género está directamente influida por las expectativas del público.

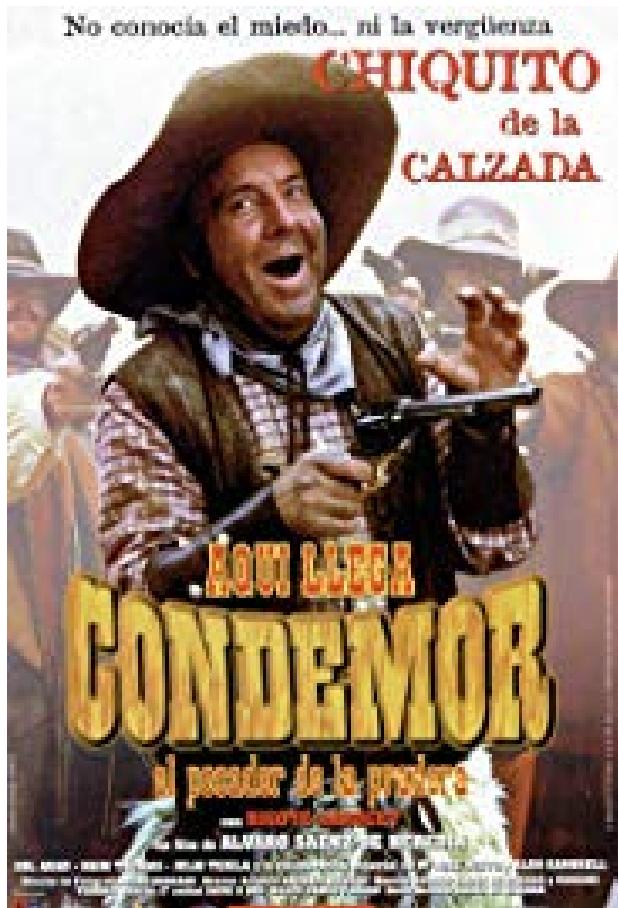
Aproximación semántica y sintáctica al género como estructura textual

El enfoque que basa su análisis de género en la estructura textual del documento filmico se divide a su vez en dos perspectivas que son «teóricamente opuestas»: una aproximación semántica y una aproximación sintáctica, cada una de ellas con claras virtudes y debilidades (Altman, 2000, pp. 127-129). Si bien el empleo de esta terminología no es uniforme en la literatura, la amplia mayoría comprende que el género se encuentra o bien en la primera o bien en la segunda de estas perspectivas.

La **aproximación semántica**, que se enfoca en los aspectos más superficiales y visuales, permite identificar el género por sus elementos más evidentes. En este sentido, un género puede definirse por su entorno y contexto, ya que todas las producciones que comparten un mismo marco espacio-temporal y aborden temas similares con recursos comunes de una misma realidad histórica pueden agruparse dentro de un mismo género (Company y Esteve, 1981).

Siguiendo este planteamiento, la mayoría de personas reconocería inmediatamente como wéstern un film ubicado en paisajes del Oeste estadounidense, donde aparecen **cowboys**, revólveres y caballos; generalmente no requeriremos ver la película completa para asimilar estas características al mencionado género y probablemente nos bastará con ver el cartel. Sin embargo, al clasificar un filme únicamente a partir de su semántica —lo que incluye lo visual y toda su iconografía, como una banda sonora específica o una tipografía— se corre el riesgo de caer en errores de categorización. Por ejemplo, quien no conozca al personaje y protagonista de la película del humorista Chiquito de la Calzada, *Aquí llega Condemor, el pecador de la pradera* (Figura 1), podría clasificar equivocadamente como un wéstern, cuando se correspondería con el género cómico.

Fig 1: Cartel de la película Aquí llega Condemor el pecador de la pradera (1996), protagonizada por el humorista español Chiquito de la Calzada



Fuente: Extraída de IBDM, https://www.imdb.com/title/tt0115563/?ref_=nv_sr_1

Por su parte, la *aproximación sintáctica* se centra en analizar y comprender los aspectos profundos de la película, los conceptos fundamentales que la constituyen y cómo se relacionan entre sí; «aporta una comprensión del funcionamiento textual y, con ello, de las estructuras profundas que subyacen a la afiliación genérica» (Altman, 2000, p. 128). Así pues, siguiendo con el mismo ejemplo, cuando hablamos del wéstern, una aproximación sintáctica explicaría que se trata de una lucha entre la comunidad y la naturaleza (Altman, 2000), donde probablemente un duro *cowboy* con excelente manejo del revolver luchará por defender su territorio de invasores forajidos. La debilidad que se desprende de este tipo de acercamiento sintáctico al género como estructura textual es que estas características, al surgir de un análisis más profundo “y lento” de la película, podrían llevar a englobar bajo un concepto

de género obras que desde el punto de vista semántico no lo estarían, dando lugar a falta de consenso.

Podemos ilustrar este conflicto con el ejemplo de la *Guerra de las galaxias*, de George Lucas, la cual muchos críticos optaron por clasificar como wéstern basándose en los aspectos recién comentados, tales como la caracterización del personaje principal como un quasi *cowboy* de temperamento duro y ducho en el empleo de armas que, seguido siempre de su leal e infalible compañero de idiosincrasia animal, luchaba por defender a los suyos de invasores provenientes de otros territorios. Para acompañar esta concepción de *Star Wars* como wéstern, Altman nos muestra una imagen de Han Solo (Figura 2) muy similar al fotograma de la película que presentamos a continuación (extraída de la web SyFy-Wire dedicada a la ciencia ficción).

Fig 2: Imagen de Han Solo, de Star Wars (1977), con actitud y vestimenta propias del wéstern



Fuente: Extraída de <https://www.syfy.com/syfywire/why-george-lucas-almost-didnt-cast-harrison-ford-and-more-insights-from-star-wars-icons-han>

Fig 3: Cartel de la película Star Wars (1977) de semántica de ciencia ficción



Fuente: Extraída de https://www.imdb.com/title/tt0076759/?ref_=fn_al_tt_1

Es relativamente sencillo identificar elementos simbólicos que conectan esta película con el género del wéstern; sin embargo, esta clasificación, defendida por diversos críticos, no logró consolidarse entre el público y no trascendió. Al analizar el cartel de la película (Figura 3) resulta evidente que la semántica del filme se desvincula claramente del wéstern y se alinea de manera inequívoca con el género de la ciencia ficción. Este fenómeno refleja un problema central: aunque los estudios contemporáneos sobre géneros cinematográficos —en consonancia con Altman (2000)— reconocen la influencia decisiva de la industria y las instituciones afines en la definición y consolidación de los géneros, la aceptación por parte del espectador es igualmente crucial. En general, tanto el público como los críticos tienden a reconocer un género solo cuando existe una coincidencia clara entre el tema y la estructura narrativa. En palabras de Altman (2000): “la esencia del género reside en una fusión específica de tema y estructura (o ‘semántica’ y ‘sintaxis’)” (p. 47). En línea con esto, Altman (2000) desarrolla un enfoque semántico-sintáctico, que más tarde extiende hacia un enfoque semántico-sintáctico-pragmático. No obstante, no profundizaremos en dicha propuesta, ya que los aspectos de relevancia para nuestro estudio radican precisamente en la separación conceptual entre semántica y sintaxis dentro de la estructura textual del género. El interés del presente estudio se focaliza principalmente en los elementos vinculados a la sintaxis, más que en los aspectos puramente semánticos. Esto se debe a que la complejidad narrativa juega un papel crucial en el análisis y clasificación del material “la serie”, mientras que los aspectos semánticos, es decir, los componentes iconográficos a través de los cuales se articula dicha sintaxis, adquirirán relevancia únicamente en la medida en que contribuyan a la coherencia narrativa desde la perspectiva de la mentalidad y expectativas de los estudiantes.

Los géneros cinematográficos

Para abordar posteriormente el análisis de las series de televisión, es imprescindible contar con una concepción amplia sobre Cinematografía, puesto que “la narrativa cinematográfica constituye la matriz de todas las narrativas de ficción posteriores, incluyendo la televisión y las nuevas narrativas en línea o webseries” (Vilches, 2014, p.1).

En su obra *El guion. Sustancia, estructura, estilo y principios de la escritura de guiones*, McKee (2011) analiza de forma concisa la evolución histórica de los géneros cinematográficos y propone un modelo que incluye once géneros principales, cuatro megagéneros y diez supragéneros, cada uno con posibles subgéneros con distintos grados de autonomía (Tabla 1).

Este sistema de clasificación ofrece un “sistema de géneros y subgéneros utilizado por los guionistas, un esquema que ha evolucionado a partir de la práctica, más que de la teoría, y que contempla las diferencias en cuanto a tema, ambientación, roles, acontecimientos y valores” McKee (2011, s/p. cap. 4).

Tabla 1. Clasificación de géneros telecinematográficos según McKee (2011)

Géneros	Megagéneros	Supragéneros
<p>1. Historia de amor La salvación del colega 2. Película de terror Género misterioso Género sobrenatural Género supermisterioso 3. Épica moderna 4. Película de vaqueros 5. Género bélico Proguerra Antiguerra 6. Trama de la madurez 7. Trama de redención 8. Trama punitiva 9. Trama de pruebas 10. Trama educativa 11. Trama de desilusión</p>	<p>1. Comedia Sátira Comedia de situación Romance Comedia loca Comedia negra 2. Policiaca Detectives Gánsteres Relato de venganza Tribunales Periodístico Espionaje Drama de prisión Cine negro 3. Drama social Drama doméstico Drama político Ecodrama Drama médico 4. Acción/Aventura Gran aventura Desastre/supervivencia</p>	<p>1. Drama histórico 2. Biografía 3. Docudrama 4. Falso documental 5. Musical 6. Ciencia ficción 7. Género deportivo 8. Fantasía 9. Animación 10. Películas de arte y ensayo</p>

Fuente: Tabla de elaboración propia en base a McKee (McKee, 2011).

El autor McKee (2011) diferencia tres categorías cinematográficas, basándose en la amplitud y diversidad de variaciones que pueden integrarse en cada una de ellas. El *supragénero*, la categoría más amplia, incorpora aspectos como la ambientación, el estilo interpretativo y las técnicas de representación, lo que le permite englobar «los géneros básicos, subgéneros o cualquier combinación entre ellos» (McKee, 2011, s/p. cap. 4) con plena autonomía. Dado que, para nuestros propósitos didácticos, la clasificación de una obra como animación o biografía no influye en su idoneidad, esta categoría no será aquí objeto de análisis. En un nivel intermedio se encuentran los *megagéneros*, que, si bien no incluyen subgéneros con total autonomía, presentan conceptos lo suficientemente amplios para admitir variaciones que justifican una consideración especial. Esta categoría resulta especialmente valiosa para este estudio por su potencial para adaptarse a las distintas necesidades educativas. Por último, los *géneros*, constituyen la categoría más específica y detallada, pues se centra en el contenido atendiendo al tipo de historia y personajes que la componen. Aunque este nivel de análisis excede en cierta medida los intereses didácticos del presente estudio, se tomarán en cuenta algunos de sus conceptos a fin de enriquecer la propuesta metodológica.

MATERIALES Y MÉTODOS

Para alcanzar los objetivos propuestos, nuestro enfoque metodológico se enmarca dentro de los parámetros que Bunge (2012, 2013) define como ciencia formal o ideal. Según el autor, el conocimiento formal busca lograr consistencia externa, es decir, establecer interrelaciones entre ideales y principios que, a partir de una coherencia racional y lógica, ofrezcan respuestas mediante la abstracción y la generalización de los hechos de la realidad, generando así

nuevas ideas. Las contribuciones de esta investigación se alinean con los tres principios que definen el conocimiento formal: a) es racional, basado en conceptos, juicios y razonamientos, con las ideas como punto de partida y de llegada; b) se fundamenta en la inferencia deductiva, en la cual un conjunto de reglas se interrelaciona lógicamente para producir nuevas ideas; y c) dichas ideas se organizan de manera sistemática, generando conjuntos ordenados de proposiciones, es decir, nuevas teorías. De este modo, se realiza en primer lugar una revisión crítica de la teórica, la cual se desarrolla siguiendo las etapas del enfoque de síntesis de marcos (Esterhazy et al., 2021; Gough et al., 2017; Thomas et al., 2012).

Si bien el estudio se rige por los parámetros de la ciencia formal, también busca cumplir con una de las principales características de la ciencia fáctica: el conocimiento que ofrece la ciencia tiene un valor práctico (Bunge, 2013). En otras palabras, “es eficaz en la provisión de herramientas” (Bunge, 2013, p. 26) que influyen en los hechos de la realidad y constituyen la base de un conocimiento orientado a mejorar la sociedad.

RESULTADOS-DISCUSIÓN

Tras el análisis de la literatura especializada aquí referida, resulta oportuno asumir que no existe consenso respecto a la concepción y clasificación de los géneros telecinematográficos y que, por lo tanto, procede elaborar una propia propuesta de clasificación. Para ello, se parte de la aproximación semántica y sintáctica al género como estructura textual, que propone (Altman, 2000); la propuesta de clasificación de géneros, basada en la que usan extendidamente los guionistas, de McKee (2011); el recopilatorio de *Teorías narrativas* de Vilches, (2017) y la visión sobre narrativa audiovisual de Bednarek (2018). Se busca dar respuesta así al objetivo de evaluar la idoneidad de los distintos tipos de series como *input* didáctico para los diferentes niveles de aprendizaje a raíz de la clasificación que permite el análisis de su complejidad lingüística y narratológica.

Cabe destacar en primer lugar una serie de aspectos clave resultantes del análisis realizado:

1. Es necesario excluir, o al menos analizar separadamente, las series de autor, es decir, aquellas que no pueden ser clasificadas estrictamente como series de género debido a su incapacidad para integrar de manera coherente el tema con la estructura narrativa (Company & Esteve, 1981: 58-60). Este tipo de producciones no se ajusta a las convenciones de los géneros establecidos, lo que dificulta su categorización. Algunas series como *The Young Pope* (2016), dirigida por el cineasta italiano Paolo Sorrentino, o *Crisis in*

Six Scenes (2016), una miniserie dirigida por Woody Allen, constituyen ejemplos representativos de series de autor.

2. Resulta recomendable seleccionar, en la medida de lo posible, superproducciones estadounidenses (o en algunos casos también británicas). Con base en los índices de audiencia se puede afirmar que este tipo de producciones de gran escala, diseñadas para atraer a audiencias globales y alcanzar un éxito masivo, se construyen en torno a un universo narrativo fácilmente accesible para espectadores de diferentes culturas y contextos. Esto garantiza que, independientemente del origen de los estudiantes, las probabilidades de captar su interés sean significativamente altas desde una perspectiva estadística. Además, al estar orientadas hacia un público internacional, estas series suelen evitar referencias locales específicas —ya sean alusiones culturales, personajes históricos o expresiones idiomáticas— que podrían no ser comprendidas por espectadores de otras regiones o culturas, facilitando así su comprensión y disfrute a nivel global.
3. Como beneficio adicional de seleccionar este tipo de grandes series comerciales destaca que generalmente su acceso resulta bastante más sencillo que el de otras producciones locales de menor presupuesto, dado que suelen estar disponibles a través de una amplia variedad de plataformas y medios. Asimismo, es más probable que estas producciones se encuentren dobladas o subtituladas al español, lo que facilita su utilización en contextos educativos.
4. Consideramos fundamental, según nuestra experiencia, no centrar la búsqueda de series en aquellas cuyo contenido argumental aporte específicamente elementos culturales de interés para la lengua meta. El objetivo principal es que el estudiante disfrute de la exposición a la lengua de manera natural, incorporando el visionado de series en la lengua meta como una actividad de ocio en su vida cotidiana, del mismo modo que lo haría en su lengua materna. Por ello, la prioridad en cuanto al contenido de la serie debe centrarse en su capacidad para entretenir al estudiante, ajustarse a sus preferencias y despertar su interés por continuar con la historia, sin la necesidad de atender estrictamente a contenidos culturales del currículo académico.
5. La oferta de series que podemos considerar para nuestro fin docente no hace diferencia entre las series diseñadas para emitirse en antena a través de canales tradicionales, o por televisión por cable, y aquellas producidas para plataformas de contenido audiovisual bajo demanda, comúnmente conocidas como *video on demand* (VOD, por sus siglas en inglés), que operan mediante suscripción mensual, como Netflix, Amazon Prime Video o la plataforma de HBO. No

obstante, consideramos esencial que el contenido esté disponible sin interrupciones publicitarias, con la opción de pausar, rebobinar y visualizar en cualquier momento. Esto es crucial para que el estudiante pueda decidir cuándo le resulta más conveniente dedicar tiempo a la actividad, sin estar condicionado por los horarios de la programación televisiva. Cabe destacar que, en muchos casos, las propias cadenas de televisión disponen de plataformas VOD, e incluso algunas ofrecen contenido gratuito.

6. Es igualmente relevante asegurarse de que la serie cuente con un número suficiente de episodios en función de la planificación didáctica. Esto excluye, por tanto, aquellas series que solo se emiten en antena en horarios específicos o las series web recién lanzadas, salvo en los casos en los que se haya estrenado la temporada completa, permitiendo su consumo bajo el modelo de *pinch viewing* (Vilches, 2017). Este modelo ofrece al espectador la posibilidad de acceder a todos los episodios de una temporada de manera simultánea, brindándole la libertad de decidir cómo y cuándo visualizarlos; ya sea viendo un episodio al día, uno por semana o consumiendo toda la temporada en un solo fin de semana, por ejemplo. Este enfoque resulta particularmente ventajoso en el contexto educativo, dado que proporciona al alumno una flexibilidad que facilita la integración de la actividad en su ritmo de aprendizaje y vida diaria.

Para seleccionar series como input para la enseñanza-aprendizaje de L2 es clave promover la motivación del alumno evitando en la medida de las posibilidades todo tipo de fricción, tanto en relación con su contenido como con su accesibilidad. En este sentido se recomienda priorizar superproducciones estadounidenses, por su accesibilidad global y disponibilidad en español, y centrarse en series libres de restricciones horarias o publicidad, y que cuenten con suficientes episodios emitidos que otorguen libertad tanto a docente como a discente para adaptar el visionado a los ritmos de aprendizaje.

CLASIFICACIÓN DE GÉNEROS SERIALES

Tras el análisis teórico sobre los géneros narrativos desde la perspectiva telecinematográfica, y una vez aplicados los filtros que hemos explicado en el apartado anterior sobre los formatos que resultan menos apropiados para el fin didáctico que perseguimos, resulta pertinente ofrecer una selección propia que se amolde al propósito perseguido en este estudio. La propuesta que hacemos toma en consideración las clasificaciones más habituales ya mencionadas y la complejidad narrativa y lingüística más representativa en cada tipo de serie. Y es que, si bien es importante comprender que cada serie tiene sus propias características y que la propuesta de géneros que ofrecemos supone una guía (y por tanto cada serie debe

ser analizada individualmente); discrepamos con Vilches (2017) cuando dice que “los géneros no tienen en los diálogos un elemento diferenciador” (p. 311) y que solo el cine negro y la comedia tienen un lenguaje característico. Por el contrario, compartimos la visión de (Bednarek, 2018) y (Mittell, 2015) cuando explican que existen diferentes *tipos de series*, así como series diferentes *individualmente* y que, por tanto, las series ofrecen diferentes formas de contar historias, desde las más convencionales a las más sofisticadas y con mayor complejidad narrativa.

Ofrecemos a continuación nuestra propuesta de géneros ordenados en base a su adecuación con el nivel de competencia comunicativa del alumno. Comenzamos esta clasificación presentando los géneros recomendados para niveles más iniciales y avanzamos gradualmente hasta las recomendadas para niveles de mayor competencia comunicativa (Figura 4).

Acción y aventuras

El género o *megagénero* (McKee, 2011) de acción engloba desde aventuras del tipo *Indiana Johns*, hasta las policiacas. Para los niveles iniciales, son recomendables series donde la trama se desarrolla basándose en la acción (imágenes y música) más que en los diálogos. En las series de acción, los diálogos frecuentemente buscan transmitir estados emocionales o presentar personajes, pero su comprensión no resulta indispensable para comprender el hilo argumental. En este tipo de series podríamos apagar el volumen y aun así ser capaces de comprender su trama principal y diferenciar a los personajes *buenos* de los *malos*. Los giros argumentales o saltos temporales (anacronías) se presentan habitualmente mediante recursos audiovisuales como la música, la iluminación, la gesticulación, etc., sin necesidad de diálogo, y es común que aparezcan en pantalla informaciones como fechas, horas o lugares. Este *guion mudo* supone evitar diálogos cuando una expresión visual puede sustituirlos (McKee, 2011) y constituye un apoyo fundamental para los aprendientes iniciales.

Ejemplos de este tipo de series, como *Quantico*, *24*, *Jack Ryan* o *Blindspot*, mantienen una estructura similar: inician con un evento disruptivo que capta la atención del espectador y desarrollan la trama a través de acción intensa y diálogos sencillos, con oraciones cortas y repetitivas. Lo mismo aplica a las series de terror, las cuales no suelen mostrar un alto nivel de dificultad narrativa o lingüística.

No deben confundirse esta categoría con las series de detectives o cine negro, como *Sherlock* o *True Detective*, donde los diálogos rápidos y llenos de detalles son

esenciales para seguir la trama, y que, por su complejidad, son más adecuadas para niveles avanzados.

Suspense e intriga

Muy de la mano con la categoría anterior en cuanto a temática y nivel incluimos las series de *suspense e intriga*. Estas pueden tratar temas muy variados, pero siempre se desarrollan en torno a un misterio o problema (que pueden implicar asuntos policíacos, robos, pasados ocultos, temas familiares o cotidianos o incluso ciencia ficción) que hay que descubrir o resolver. No se caracterizan por las persecuciones y explosiones como ocurre con las series de acción/aventuras, aunque es frecuente su existencia, pero sí comparten con estas la característica de basarse más en las imágenes que en los diálogos para transmitir la información. En esta categoría incluiríamos series como *Orphan Black*, *Stranger Things* o *Homeland*.

Romance

Aunque el *romance* incluye una gran variedad de estilos y tipos de lenguaje, empleamos aquí el término para referirnos específicamente a series centradas en relaciones amorosas (y en menor medida, de amistad) desde una perspectiva seria, alejada de la comedia, lo cual no es tan frecuente. En este tipo de series, aunque los diálogos adquieren mayor relevancia, es habitual que se apoyen en un lenguaje visual. Tras los diálogos, suelen aparecer escenas sin texto, acompañadas únicamente por música, que ilustran lo discutido o lo complementan (paseos, bodas, entierros, escenas de sexo, etc.), sirviendo para mostrar el paso del tiempo. Este tipo de series es más adecuado para niveles intermedios, y ejemplos como *The Outlander*, *Sex and the City* o *Love* resultan representativos de esta categoría.

Drama

En el *drama* sí es generalizada la predominancia del diálogo sobre las imágenes. Aunque los diálogos no suelen ser excesivamente rápidos o complejos, resultan importantes para comprender la trama y estos no suelen ilustrarse siempre con información no verbal. Abordan frecuentemente problemáticas profundas, como conflictos familiares, drogadicción, maltrato, asesinatos o cuestiones carcelarias, lo que puede dificultar el seguimiento del argumento para los estudiantes. Ejemplos de esta categoría serían *Big Little Lies*, *The Night Of*, *Orange is the new black*, *Sharp Objects*, *Por trece razones*, o *Broadchurch*.

Investigación/Detectives

Bajo la categoría de *investigación/detectives* englobamos todas las series cuya trama se centra en la resolución de un enigma o problema, desde una perspectiva detectivesca,

aunque no necesariamente protagonizada por un detective. Como mencionábamos en la categoría de acción/aventuras, el argumento de este tipo de producciones se basa en la búsqueda y análisis de pruebas para avanzar en una investigación. Aquí predominan diálogos rápidos y agudos, con un léxico elevado y/o especializado, que resultan esenciales para seguir la trama, ya que la narrativa depende más de lo expresado verbalmente por los personajes (o en ocasiones por una *voz en off*) que de lo mostrado en las imágenes. Aunque estas series suelen estar vinculadas al mundo detectivesco o policial, la investigación argumental puede centrarse tanto en asesinatos o robos, como en traiciones, amantes ocultos, o los planes de un jefe o antagonista. Asimismo, se incluyen en esta categoría las series de investigación periodística. Ejemplos paradigmáticos incluyen *Sherlock*, *The Wire*, *True Detective*, así como *The Newsroom*, *Damages*, *Mr. Robot*, *Mindhunter*, *The Knick* o *The Alienist*.

En muchas de estas series, es común el uso del *understatement*, una técnica en la que se alude a un tema hablando en realidad de otro. Este recurso es característico del cine negro, donde predominan escenarios nocturnos y un marco social corrupto y cínico, ideal para personajes ambiguos y antihéroes, con diálogos cortantes, ingeniosos y dinámicos. Las series de esta categoría comparten muchos de estos rasgos distintivos (Vilches, 2014, p. 312).

Comedia

Dentro de los supragéneros (McKee, 2011), la comedia es, sin duda, la que exige una mayor competencia lingüística. A excepción del *slapstick*, basado en un humor más visual (físico) y básico, la comedia se construye sobre la ruptura de esquemas culturales y la sorpresa respuestas distintas de las esperadas. Esto dificulta su comprensión a estudiantes no familiarizados con la cultura representada; además, lo que resulta gracioso en una cultura, puede no serlo en otra.

La comedia se caracteriza por el uso de un lenguaje específico, lleno de juegos de palabras, ironías, dobles sentidos y contradicciones, acompañado de ritmos rápidos y pausas antinaturales, lo que dificulta enormemente la comprensión para un aprendiz sin un nivel avanzado de la lengua. La palabra es la principal encargada de hacer reír; la ambigüedad en los diálogos favorece el juego entre lo que dice el locutor y entiende el interlocutor rompiendo los códigos establecidos que provocan comedia. La rapidez y chispa características del lenguaje cómico complican aún más su comprensión (Vilches, 2014).

Un claro ejemplo de la dificultad de este género es la técnica de la inversión, donde lo secundario se enfatiza en lugar de lo principal. En una escena de *Friends* (S7E12),

Phoebe, al ser acusada por Rachel de comparar a su hija con una rata, responde destacando lo secundario (la cantidad de ratas) en lugar de lo principal (la comparación ofensiva). Destaca también como aspecto negativo que muchas comedias incluyen risas enlatadas, que indican cuándo el espectador debe reír, lo que puede generar frustración en el estudiante al evidenciar los chistes o bromas que no comprende.

Comedia de situación (*Situation comedy o sitcom*)

Mención especial merece el subgénero de la *sitcom*, dada la atención que ha recibido en la literatura especializada en Lingüística Aplicada, tanto desde una perspectiva discursiva, traductológica como didáctica didáctica (Baños, 2014; Bednarek, 2012; Quaglio, 2008; Valdeón, 2011), entre muchos otros. Como subgénero de la comedia, las mismas recomendaciones aplican para la *sitcom*. Entre las características lingüísticas que justifican recomendarla para niveles avanzados destacan las conversaciones de tono surrealista (Vilches, 2017) y la relevancia de los diálogos en la construcción tanto de la trama como de los personajes (Petrucci, 2012), lo que contrasta con géneros como la acción, que se caracteriza por un menor volumen de diálogo y un ritmo más pausado en el habla.

Ofrecemos a modo ilustrativo el recuento de palabras mencionadas en los primeros cinco minutos del primer capítulo de la serie de acción *Jack Ryan* y de la *sitcom The Big Bang Theory*, cuyos resultados ilustran significativamente lo expuesto. Mientras que en los primeros cinco minutos de *Jack Ryan* se contabilizan 76 palabras, en *The Big Bang Theory* el diálogo asciende a 575 palabras, lo que implicaría que en la *sitcom* el espectador-discente debería procesar 7,5 veces más lenguaje verbal por minuto que en una serie de acción.

Profesionales

Incluimos en esta categoría todas aquellas series que muestran de manera precisa el funcionamiento de una profesión, las cuales son especialmente útiles para la enseñanza de español con fines específicos, además de ser recomendables para niveles avanzados. Esta clasificación se basa en el uso de jergas o tecnolectos propios de comunidades profesionales concretas. Dentro de esta categoría se incluyen series de ámbito judicial (*Suits, How to Get Away with Murder*), médico (*The Knick, House*), forense (*Bones, Dexter*), periodístico (*The Newsroom*), tecnológico (*Silicon Valley, StartUp*), así como series sobre narcotráfico (*Narcos, The Wire, Breaking Bad*), cárceles (*Orange is the New Black, Prison Break*) o la mafia (*Los Soprano, Boardwalk Empire*).

Es esencial distinguir entre las series que se desarrollan en estos contextos, pero no profundizan en el funcionamiento de la comunidad profesional, y aquellas que sí lo hacen. En las primeras, el uso de jerga o un campo semántico especializado puede ser anecdótico (por ejemplo, una serie médica centrada en un romance), mientras que, en las segundas, el tecnolecto tiene un rol relevante en la trama. Cabe señalar que estas series también podrían encuadrarse dentro de los grandes megagéneros mencionados, como comedia, acción, drama, etc.

De época

Mención aparte merecen las series ubicadas en épocas pasadas y que por dicho motivo emplean un habla enmarcada en una variedad diacrónica distinta de la actual. Como es lógico, si el habla empleada no es la que el alumno podrá emplear con los hablantes nativos, este tipo de serie no será adecuada para llevar a cabo nuestro método. Ejemplos de esto los encontramos en *Los Tudor* o en *Juego de Tronos*.

Sobre las series de base semántica

Este último punto no pretende describir un género serial o tipo de serie, sino englobar todos aquellos documentos telecinematógraficos en los que los aspectos semánticos prevalecen sobre los sintácticos. Al hablar, por ejemplo, de ciencia ficción, fantasía o superhéroes, la pertenencia de una serie a uno de estos géneros se determina principalmente por el mundo en el que se desarrolla la historia —es decir, la estética y la iconografía— más que por las estructuras profundas de la narrativa. En estos casos, la semántica adquiere mayor relevancia que la sintaxis para definir el género.

A lo largo de nuestra clasificación se expone que, aunque lo habitual y recomendable es que semántica y sintaxis vayan de la mano para evitar confusión en los estudiantes (especialmente en este tipo de series *de género*, no de autor), la clave para identificar la complejidad narrativa y lingüística y, por tanto, el nivel para el cual es recomendable, radica en la sintaxis. Podemos ilustrar lo dicho con el caso de las series de superhéroes, donde la semántica incluye héroes de doble identidad, villanos y ciudades corruptas, la sintaxis puede convertirlas en comedias, romances, aventuras, dramas o series policiacas, siendo esta estructura la que determinará cómo clasificar la serie. Esto mismo ocurre con series de género (*Girls, Big Little Lies*), que abordan la situación de la mujer desde distintas perspectivas, o con series distópicas o futuristas (*The Handmaid's Tale, The Man in the High Castle*). Dependiendo de la estructura narrativa, es decir, de su sintaxis, podrán clasificarse dentro de unos géneros previamente propuestos u otros.

Fig. 4: Propuesta de géneros seriales en función de su adecuación al nivel de competencia comunicativa



Fuente: Infografía de elaboración propia.

Analizar series individualmente para su clasificación por nivel

Como ya se ha indicado, si bien la clasificación por géneros o tipos de series que hemos presentado más arriba puede suponer una ayuda para comprender en qué aspectos debemos fijarnos, además de una guía muy práctica, para clasificar las series grosso modo, es fundamental comprender que cada serie es distinta y debe ser analizada individualmente. Para ello resumimos las diez características principales que hacen de una serie un input de más fácil comprensión, incluyendo cinco características de carácter narratológico y cinco características de carácter lingüístico (Tabla 2). Cuantas más características de las expuestas a continuación sume una serie, más recomendable será esta para su implementación en niveles iniciales.

Tabla 2. Recurso para la clasificación individual de series por nivel de competencia

Características narratológicas	Características lingüísticas
<ol style="list-style-type: none"> Evita anacronías, o, si las incluye, son muy obvias y/o explícitas. Evita demasiados personajes o, al menos, cuenta con protagonista y antagonista claros. Evita la figura del narrador, bien como voz en off o bien desde la voz de un personaje que vaya explicando o analizando los hechos¹. Evita muchos giros en la trama y que estos no sean sutiles sino estén claramente marcados. Se basa en el guion mudo; comunica más información por medio de las imágenes y el lenguaje no verbal más que a través del diálogo. 	<ol style="list-style-type: none"> Prevalecen las frases cortas, sencillas y directas (evitando monólogos o diálogos largos). Evita ironías, sarcasmos y cualquier tipo de juegos de palabras o dobles sentidos. Evita variedades diastráticas como el slango jergas especializadas como la jurídica, la médica o del mundo de las drogas; diatópicas como ciertos regionalismos y/o diacrónicas de épocas pasadas. Evita "jugar" con los ritmos del habla, buscando diálogos a gran velocidad. Evita conceptos abstractos o inventados/fantásticos (propios de la ciencia ficción como el Replicante en Blade Runner o el Demogorgon de Stranger Things).

¹ Vemos ejemplo de esto en series como How I met your mother, House of cards o Desperate Housewives.

2 Estrategia empleada en la comedia, sirva como ejemplo modélico los guiones de Woody Allen.

Fuente: Elaboración de autores

CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo se ha realizado una revisión crítica sobre las teorías tanto clásicas como actuales que se han preocupado por el estudio del género y el discurso telecinematográfico. Se ha podido concluir que no existe consenso en cuanto a la definición y conceptualización del género, lo que ha impulsado, producto de los resultados del análisis teórico, a elaborar una clasificación propia. Esta se ha desarrollado poniendo el foco en la sintaxis del documento audiovisual sobre la semántica a fin de identificar la complejidad narrativa y lingüística propia de cada tipo de serie. De esta manera se han establecido ocho categorías o géneros, incluyendo un subgénero, que guiarán a docentes y discentes en la recomendación de series para su implementación como input en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Organizados en nivel de competencia comunicativa ascendente, de más inicial a más avanzado, los géneros propuestos son acción y aventuras, suspense e intriga, romance, drama, investigación/detectives, comedia (y *sitcom*, como subgénero), profesionales, y de época. Esta propuesta se acompaña de una guía para el análisis individual de series que a fin de determinar su nivel de complejidad y su idoneidad para los distintos niveles de aprendizaje.

Lo expuesto permite afirmar que se ha dado respuesta al objetivo propuesto en este trabajo. Sin embargo, es necesario tener presentes ciertas limitaciones del estudio. Para garantizar la eficacia de la propuesta, que se sustenta en principios teóricos, sería oportuno complementar este estudio con investigaciones mixtas, cuantitativas y cualitativas, donde se analizaran pormenorizadamente un número significativo de series que permitiera extraer conclusiones basadas también en datos empíricos que acompañara a los teóricos. Así mismo, acompañar estos estudios con análisis de corpus y con investigaciones que analizaran su viabilidad directamente con alumnado aportaría solidez a la categorización propuesta. Las propias limitaciones muestran las diversas vías de investigación que abre el presente estudio.

En definitiva, este estudio aporta una guía para analizar series telecinematográficas, tanto a nivel de género como a nivel individual, con el fin de determinar en qué niveles de aprendizaje será idóneo su implementación como input. La selección del input adecuado redundará en una adquisición lingüística más eficaz y satisfactoria por parte de los aprendientes. Esto supondrá una gran ayuda para docentes y discentes que deseen incorporar este tipo de documento audiovisual en su rutina de enseñanza-aprendizaje de lenguas; situación cada vez más común en concordancia con las tendencias pedagógicas, los hábitos de ocio y los ritmos de vida actuales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altman, R. (2000). *Los géneros cinematográficos*. Paidós.
- Baños, R. (2014). Orality Markers in Spanish Native and Dubbed Sitcoms: Pretended Spontaneity and Prefabricated Orality. *Meta: Journal Des Traducteurs*, 59(2), 406–435. <https://doi.org/10.7202/1027482ar>
- Bednarek, M. (2010). *The Language of Fictional Television: Drama and Identity*. Continuum.
- Bednarek, M. (2012). 'Get us the hell out of here': Key words and trigrams in fictional television series. *International Journal of Corpus Linguistics*, 17(1), 35–63. <https://doi.org/10.1075/ijcl.17.1.02bed>
- Bednarek, M. (2018). *Language and Television Series: A Linguistic Approach to TV Dialogue*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1007/978-981-10-7620-6_2
- Bonsignori, V. (2018). Using films and TV series for ESP teaching: A multimodal perspective. *System*, 77. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.01.005>
- Bunge, M. (2012). The correspondence theory of truth. *Semiotica*, 188, 65–75. <https://doi.org/DOI 10.1515/sem-2012-0004>
- Bunge, M. (2013). *La ciencia: su método y su filosofía*. DeBolsillo.
- Caruana, S. (2021). An Overview of Audiovisual Input as a Means for Foreign Language Acquisition in Different Contexts. *Language and Speech*, 64(4). <https://doi.org/10.1177/0023830920985897>
- Company, J. M. y Esteve, P. (1981). Los géneros cinematográficos. *Cuadernos de Cine*, 1, 55–60.
- Esterhazy, R., de Lange, T., Bastiansen, S., & Wittek, A. L. (2021). Moving Beyond Peer Review of Teaching: A Conceptual Framework for Collegial Faculty Development. In *Review of Educational Research* (Vol. 91, Issue 2). <https://doi.org/10.3102/0034654321990721>
- Gesa, F. & Miralpeix, I. (2023). Extensive viewing as additional input for foreign language vocabulary learning: A longitudinal study in secondary school. *Language Teaching Research*. <https://doi.org/10.1177/13621688231169451>
- Gough, D., Oliver, S., & Thomas, J. (2017). *An Introduction to Systematic Reviews* (2nd ed). Sage. <https://doi.org/10.1002/9781118280249.ch19>
- Howatt, A. P. R. (1984). *A history of English language teaching*. Oxford University Press.
- Jameson, R. T. & of Film Critics, N. S. (1994). *They Went Thataway: Redefining Film Genres: a National Society of Film Critics Video Guide*. Mercury House. <https://books.google.es/books?id=vQMnAQAAIAAJ>
- Lucas-Oliva, I., Toledo-Vega, G., & Núñez-Román, F. (2022). From Neurodidactics to Language Teaching and Learning: The Emotional Approach. *Theory and Practice in Language Studies*, 12(8), 1457–1467.
- McKee, R. (2011). *El guion. Sustancia, estructura, estilo y principios de la escritura de guiones* (5^a ed.). Alba.

- Mittell, J. (2015). *Complex TV: The Poetics of Contemporary Television Storytelling*. New York University Press.
- Omar, F. R. & Razi, Ö. (2022). Impact of instruction based on movie and TV series clips on EFL learners' pragmatic competence: Speech acts in focus. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.974757>
- Pattimore, A. & Muñoz, C. (2020). Learning L2 constructions from captioned audio-visual exposure: The effect of learner-related factors. *System*, 93. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102303>
- Petrucci, P. (2012). The translation of cinematic discourse and the question of character equivalence in Talk to me. *Multilingua*, 31(2), 231–251. <https://doi.org/10.1515/multi-2012-0011>
- Quaglio, P. (2008). Television dialogue and natural conversation: Linguistic similarities and functional differences. In A. A. And & R. Reppen (Eds.), *Corpora and Discourse: The Challenges of Different Settings* (Vol. 31, pp. 189–210). John Benjamins.
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed.). Cambridge University Press.
- Thomas, J., Gough, D., & Oliver, S. (2012). Synthesis: Combining results systematically and appropriately. In D. Gough, S. Oliver, & J. Thomas (Eds.), *An Introduction to Systematic Reviews* (pp. 179–226). Sage.
- Ulker, M. (2019). The approach of learning a foreign language by watching TV series. *Educational Research and Reviews*, 14(17). <https://doi.org/10.5897/err2019.3839>
- Valdeón, R. A. (2011). Dysfluencies in simulated English dialogue and their neutralization in dubbed Spanish. *Perspectives: Studies in Translatology*, 19(3), 221–232. <https://doi.org/10.1080/0907676X.2011.573079>
- Valeev, A. A., Tararina, L. I., Khvatova, M. A., & Shalamova, O. O. (2020). Formation of the foreign language training system in the context of its conceptuality. *XLinguae*, 13(4). <https://doi.org/10.18355/XL.2020.13.04.1510>
- Vilches, L. (2014). Los tres tiempos de la narrativa audiovisual. *VI Congreso Internacional Latina de Comunicación Social. Universidad de La Laguna*.
- Wittgenstein, L. (1999). *Investigaciones filosóficas*. Altaya.
- Wood-Borque, P. (2022). Compiling a Corpus of Audiovisual Materials for EFL Learning: Selection, Analysis, and Exploitation. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 24(1). <https://doi.org/10.15446/profile.v24n1.91448>

Conflictos de intereses:

Los autores declaran no tener conflictos de intereses.

Contribución de los autores:

Los autores participaron en el diseño y redacción del trabajo, y análisis de los documentos.