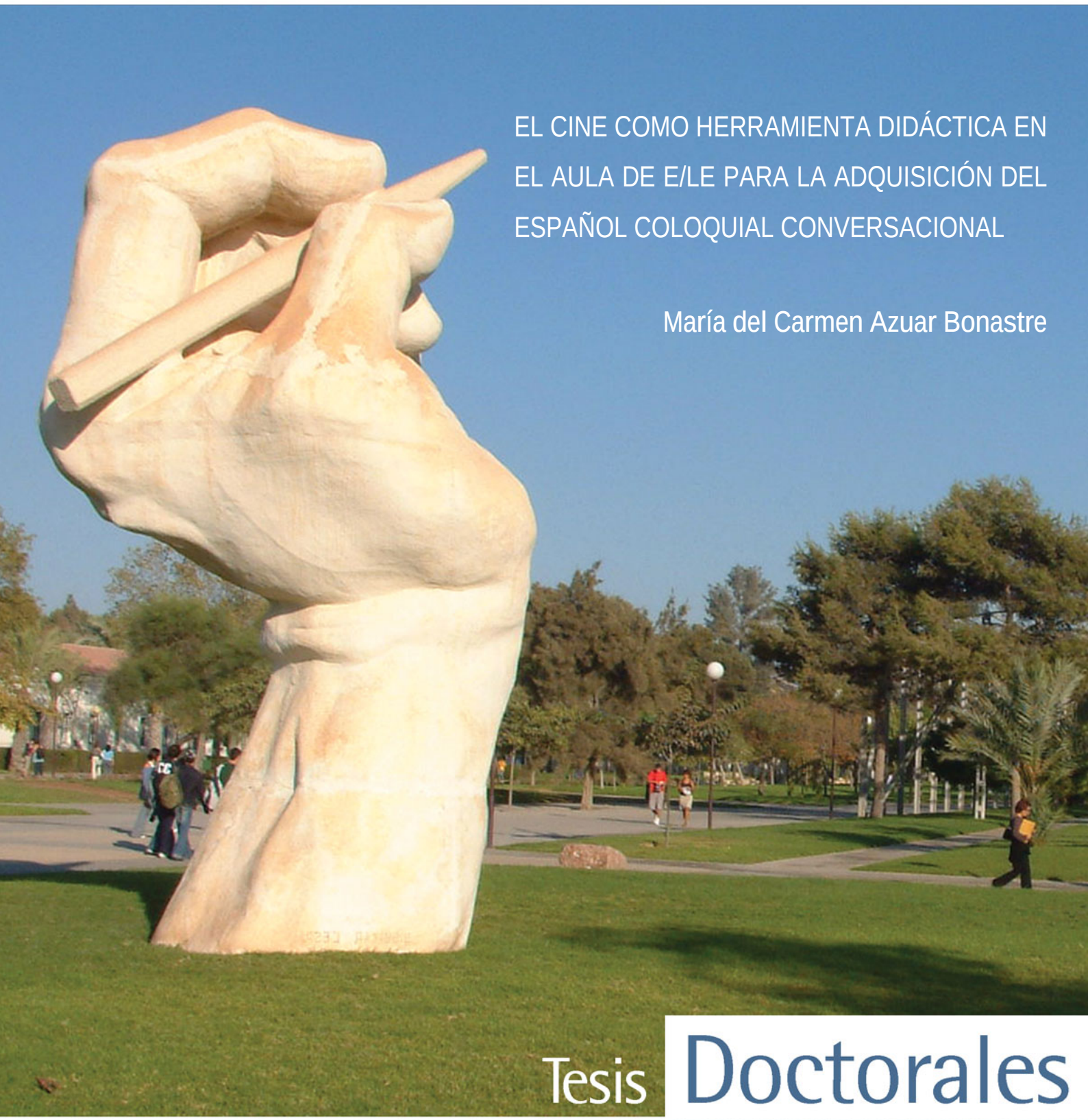
Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

EL CINE COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA EN EL AULA DE E/LE PARA LA ADQUISICIÓN DEL ESPAÑOL COLOQUIAL CONVERSACIONAL

María del Carmen Azuar Bonastre



Tesis Doctorales

www.eltallerdigital.com

UNIVERSIDAD de ALICANTE

UNIVERSIDAD DE VARSOVIA
FACULTAD DE LENGUAS MODERNAS
INSTITUTO DE ESTUDIOS IBÉRICOS E IBEROAMERICANOS

UNIVERSIDAD DE ALICANTE
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DEPARTAMENTO DE LENGUA ESPAÑOLA

TESIS DOCTORAL

EL CINE COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA EN EL AULA DE E/LE PARA LA ADQUISICIÓN DEL ESPAÑOL COLOQUIAL CONVERSACIONAL

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

María del Carmen Azuar Bonastre

DIRECTORAS

Dra. Grażyna Grudzińska

Dra. Teresa Morell

Varsovia, 2010

AGRADECIMIENTOS

El presente trabajo no hubiera sido posible sin la orientación, ayuda y colaboración de personas e instituciones a las que deseo dar las gracias.

En primer lugar quisiera expresar mi más profundo agradecimiento a mis directoras de tesis: a la Dra. Grażyna Grudzińska y a la Dra. Teresa Morell por haberme apoyado en todo momento con sus orientaciones y consejos académicos y haberme alentado humanamente con su fe en mi trabajo.

A continuación quiero dar las gracias a las instituciones que han posibilitado la realización de esta investigación: a la Agencia Española de Cooperación Internacional del Ministerio de Asuntos Exteriores (AECID), la cual me otorgó una beca de doctorado que me permitió realizar gran parte del trabajo, a la Universidad de Varsovia y a la Universidad de Alicante que lo han hecho factible, a la Oficina de Cooperación Internacional de la Universidad de Varsovia y al Instituto Polaco de Cultura, organismos que, en esta última etapa, han subvencionado mis actividades, y al Instituto de Bachillerato Miguel de Cervantes de Varsovia, que proporcionó el marco de realización de las prácticas. De igual modo, quisiera dar las gracias a los aprendientes que, con su entusiasmo y trabajo, hicieron posible la aplicación de esta metodología.

Deseo agradecer, así mismo, la ayuda técnica de Martyna Dębicka, Paulina Kowalska y Magdalena Adamczyk así como la inestimable ayuda, profesional y humana, de Juana Martínez y de Luis Hernández. Sin todos ellos, seguramente, tampoco hubiera podido llevar a cabo este trabajo.

Y finalmente, en un plano más personal, aunque no por ello menos importante, quisiera agradecer profundamente a mis amigos y a mi familia el inmenso apoyo y confianza que siempre ponen en mí y, especialmente, a mi marido, Stefan, y a mis hijos, Irena y Víctor, a quienes dedico esta tesis, por la comprensión y la paciencia, y por las horas dedicadas a este trabajo en detrimento suyo.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN 1

PRIMER APARTADO PRELIMINAR 8

El punto de partida: análisis de las necesidades del alumnado intermedio de E/LE en Varsovia y el diagnóstico inicial. 8

SEGUNDO APARTADO PRELIMINAR 25

La metodología de investigación pedagógica y la opción escogida desde la perspectiva de este estudio. 25

1.La investigación pedagógica y sus métodos 25

a) Características de la investigación pedagógica. 25

b) Los métodos de la investigación pedagógica. 26

2.La opción escogida desde la perspectiva de este estudio. 28

CAPÍTULO I: EL MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN 30

1.El español coloquial: concepto y necesidad de su enseñanza/aprendizaje. 30

1.1.Aproximación al concepto de lenguaje coloquial 31

a)La dimensión funcional y sociocultural de la lengua; las variedades del lenguaje 31

b)La variedad de lo coloquial. 32

c)Características del lenguaje coloquial.....35

d)Manifestaciones del lenguaje coloquial; estrategias del español coloquial conversacional.....37

1.2.La necesidad de la enseñanza/aprendizaje del español coloquial.....43

2.El cine, herramienta didáctica en el aula de E/LE.....46

2.1.El cine como lenguaje y como fenómeno social.....46

a)El lenguaje cinematográfico y sus conexiones con otros lenguajes.....47

b)El lenguaje cinematográfico y su especificidad.....49

2.2.El cine como herramienta didáctica en el aula de E/LE.....50

a)El cine como herramienta didáctica en E/LE.....50

b)El cine como herramienta didáctica del español conversacional.....53

c)El cine como herramienta didáctica de las competencias comunicativas del MCER.....56

d)Conclusión.....56

3.Historia de la Metodología de la enseñanza/aprendizaje de E/LE, del español coloquial y del cine como herramienta didáctica.....58

Aclaraciones previas.....58

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

3.1.Desde los inicios de la enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas hasta el primer tercio del siglo XX.....58

a)Del método tradicional de gramática y traducción al método directo.....58

b)Del método directo a las nuevas investigaciones del primer tercio del siglo XX.....60

3.2.El siglo XX: desde los años treinta hasta el enfoque comunicativo en los años sesenta.....62

a)De los años treinta a la revolución de los sesenta.....62

b)La revolución cognitiva de los sesenta.....65

3.3.Los años setenta: el enfoque comunicativo.....70

3.4.La década de los ochenta y más allá.....77

a)La instrucción basada en contenidos.....78

b)El enfoque por tareas.....82

c)El método de interacción estratégica.....86

d)El aprendizaje intercultural.....87

d)La era post-métodos.....90

3.5.El Marco Común Europeo de Referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas.....93

a)¿Qué es el Marco de Referencia europeo?.....93

b)El enfoque adoptado por el MCER.....94

c)Las competencias del usuario o el alumno.....95

d)Algunas opciones metodológicas para el aprendizaje.....98

3.6.Historia de la Metodología de la enseñanza/aprendizaje del español coloquial.....103

3.7.Historia de la utilización del cine como herramienta didáctica.....109

CAPÍTULO II: EL MARCO PRÁCTICO DE LA INVESTIGACIÓN: La Metodología de la enseñanza/aprendizaje del español coloquial conversacional a través del cine..... 114

1.El contexto de enseñanza/aprendizaje.....115

1.1.El concepto de contexto de enseñanza/aprendizaje.....115

1.2.El contexto de enseñanza/aprendizaje en el que operamos.....116

2.Factores que inciden en el proceso de enseñanza/aprendizaje (opciones metodológicas desde la perspectiva de este estudio).....122

2.1.El enfoque o enfoques escogidos.....122

2.2.El papel y responsabilidad del alumno y del profesor en el proceso de enseñanza/aprendizaje.....124

a)El papel del alumno.....124

b)El papel del profesor.....125

2.3.El proceso de negociación del significado y de las prácticas en el aula.....126

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

2.4.Los contenidos y los materiales: el lenguaje coloquial conversacional a través del cine español....127

2.5.Las actividades y tareas para la adquisición del español coloquial a través del cine....135

2.6.El tratamiento del error y la evaluación en el aula de español coloquial a través del cine....142

2.7.Conclusión....143

CAPÍTULO III: LA INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA: LA EXPERIMENTACIÓN EN EL AULA....144

1.El diseño de la propuesta metodológica....145

1.2.Los sujetos: los grupos de aprendientes a priori....145

1.2.Los contenidos y la selección de los materiales....148

2.La aplicación de la propuesta metodológica....152

2.1.El inicio de las prácticas: negociación de los materiales y presentación de las actividades en el aula....152

2.2.Especificidad de cada grupo de aprendientes y acción del profesor....156

2.3.Sistematización de las actividades y tareas realizadas respecto al desarrollo de las estrategias del español coloquial y las competencias del MCER. Descripción e interpretación de las observaciones derivadas de su aplicación....162

a)Actividades y tareas de comprensión....164

a.1.De comprensión lectora....164

a.2.De comprensión auditiva....170

a.3.De comprensión audiovisual....172

b)Actividades y tareas de expresión....177

b.1.De expresión oral....177

b.2.De expresión escrita....188

c)Actividades y tareas de interacción....194

c.1.De interacción oral....194

c.2.De interacción escrita....205

CAPÍTULO IV: LOS RESULTADOS....212

1.Descripción, análisis e interpretación de los resultados....212

1.1.Descripción, análisis e interpretación de las observaciones en el aula....213

1.2.Descripción, análisis e interpretación de las consultas abiertas....218

1.3.Descripción, análisis e interpretación de los cuestionarios y encuestas....223

a)Los cuestionarios (tests subjetivos)....223

b)Las encuestas (tests objetivos)....234

b.1.Encuesta de Opinión sobre la Metodología, Evaluación de destrezas..235

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

b.2.Valoración de Adqusición Lingüística.....239
b.3.Encuesta de Opinión sobre la Metodología, Indice Global de Satisfacción.....242
2.Las ventajas y los inconvenientes de la propuesta metodológica.....249
2.1.Las ventajas de la propuesta metodológica.....249
a)Ventajas para el cumplimiento de los objetivos planteados.....249
b)Otras ventajas.....252
2.2.Los inconvenientes de la propuesta metodológica.....256
2.3.El balance entre las ventajas y los inconvenientes.....259
CONCLUSIONES.....262
ANEXOS.....272
Anexo I: Encuestas y cuestionarios.....272
Anexo II: Opciones de trabajo y presentación de materiales.....277
Anexo III: Secuenciación y procedimientos de las actividades y tareas desarrolladas en las prácticas.....283
BIBLIOGRAFÍA.....335

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Resumen: La presente tesis, que consta de una parte preliminar y cuatro capítulos, es una investigación didáctica teórica y empírica sobre la enseñanza/aprendizaje del español coloquial conversacional a través del material cinematográfico para alumnos de español lengua extranjera (E/LE). La parte preliminar establece el problema de partida por medio de un diagnóstico inicial de las carencias, necesidades y preferencias del alumnado intermedio de E/LE en Varsovia, así como plantea los objetivos, hipótesis e interrogantes del estudio y la elección de las pautas pedagógicas de investigación. El capítulo I es el marco teórico de la investigación y, tras el análisis de la bibliografía, propone una clasificación de las constantes y estrategias del español coloquial conversacional susceptibles de explotación didáctica en el aula, investiga de qué forma puede el material cinematográfico contribuir a transmitir estos fenómenos y lleva a cabo una revisión histórica de los métodos que han abierto el camino al estudio del registro coloquial y al uso de los medios audiovisuales en el aula. El capítulo II es el marco práctico de la investigación y define las opciones metodológicas planteadas para la propia experimentación en el aula. El capítulo III es la investigación didáctica empírica con tres grupos de aprendientes y el IV se ocupa del análisis de los resultados gracias al cual se determinan las ventajas, inconvenientes y el balance final, lo que permite, a su vez, determinar las conclusiones, validar las hipótesis, comprobar el cumplimiento de los objetivos así como abrir el camino para nuevas investigaciones.

Streszczenie: Niniejsza praca doktorska, składająca się z części wstępnej i czterech rozdziałów, jest badaniem dydaktyczno-teoretycznym i empirycznym, dotyczącym nauczania języka hiszpańskiego potocznego konwersacyjnego, przy użyciu materiałów kinematograficznych, wykorzystywanych do nauki tego języka. Część wstępna definiuje zagadnienie wyjściowe poprzez ustalenie braków, potrzeb i upodobań średnio zaawansowanych uczniów w Warszawie, wyznacza cele, hipotezy i pytania oraz metodykę badań pedagogicznych. Rozdział I zawiera zarys teoretyczny badań oraz, po dokonaniu analizy bibliografii, proponuje klasyfikację cech stałych i strategii stosowanych w języku hiszpańskim potocznym konwersacyjnym, bada w jaki sposób kino może przyczynić się do przekazu tych czynników i wykonuje przegląd historyczny metod, które otwierały drogę do nauki języka potocznego i do wykorzystania materiałów audiowizualnych jako narzędzia w nauczaniu. Rozdział II zawiera zarys praktyczny badań i określa opcje metodologiczne, przeznaczone do wykorzystania w doświadczeniach dydaktycznych. Rozdział III przedstawia badania dydaktyczno-empiryczne w trzech grupach uczniów, a rozdział IV poświęcony jest analizie wyników badań, która pozwala określić korzyści, niedoskonałości oraz bilans końcowy, co z kolej stwarza możliwości, poprzez wyciągnięcie określonych konkluzji, potwierdzenia hipotez założonych na wstępie, udowodnienia, że osiągnięty zostały cele niniejszej pracy, która toruje tym samym drogę do przeprowadzanie dalszych prac badawczych.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

NOTA PRELIMINAR:

Para facilitar la lectura de esta tesis doctoral se incluyen a continuación, por orden alfabético, las siglas usadas a lo largo de la misma con sus correspondientes significados:

AICLE: Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras.

ECL: Enseñanza comunicativa de la lengua.

E/LE: Español lengua extranjera.

IBC: Instrucción basada en contenidos.

IGS: Indice global de satisfacción.

LE: lengua extranjera.

L1: Primera lengua (lengua materna).

L2: Segunda lengua (lengua meta).

MCER o *Marco*: Marco común europeo de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas.

Universidad de Alicante

INTRODUCCIÓN

A lo largo de estas páginas nos proponemos reflexionar sobre la necesidad de la enseñanza del español coloquial conversacional en el aula de E/LE intermedio y lo adecuado de llevarlo a cabo a través del material cinematográfico. Nuestra investigación se sitúa, por tanto, en el campo de la metodología de la enseñanza de segundas lenguas.

El tema surgió de la experiencia personal en el aula de español durante un período de diez años y de la observación de una fase de crisis que, con gran frecuencia, tiene lugar en el nivel intermedio. Esto nos llevó al planteamiento de las causas de dicha crisis (carencias y necesidades de este alumnado), planteamiento que obedece a las recomendaciones del MCER[1] (documento al que, en nuestra opinión, debe atender todo investigador europeo actual). Tanto el seguimiento realizado como, posteriormente, un diagnóstico inicial llevado a cabo a través de consultas y encuestas en Varsovia, nos revelaron las necesidades y preferencias (no satisfechas) de estos aprendientes intermedios: la adquisición del lenguaje coloquial para la comunicación efectiva con los nativos, la práctica conversacional en la clase, temas relevantes que motivaran a la discusión y el debate y la inclusión del cine en el aula. Junto a las necesidades y preferencias expresadas, la mayoría de estos alumnos manifestó no participar activamente en las clases a causa del miedo a cometer errores y de la falta de temas de interés sobre los que discutir. Advertimos, así, una situación de bloqueo importante en la que la actuación de los alumnos entraba en clara contradicción con sus necesidades, conduciendo a la ineficacia de la práctica didáctica, a un descenso del nivel de satisfacción y a una crisis, en este caso, predecible y lógica. Consideramos, pues, esta situación como un problema esencial y urgente a resolver (es, así mismo, una de las causas del abandono del estudio del español en este nivel).

En un acercamiento inicial a la bibliografía observamos que, a pesar de que esta crisis

[1] "Marco Común Europeo de Referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas", Consejo de Europa, 2002.

es un fenómeno constatado por diferentes investigadores[2] (lo cual se ve reflejado, al mismo tiempo, en las opiniones de muchos docentes), no se encuentran trabajos que lo analicen, existiendo una absoluta falta, por tanto, de indicaciones o directrices para superarla (lo cual, dada la importancia del problema, es una laguna incomprensible). Esta carencia, unida a la urgencia de la cuestión, fue la motivación principal de investigar sobre los contenidos (español coloquial conversacional) y materiales (películas de cine) que los aprendientes requerían para aumentar las intervenciones en el aula, elevar el nivel de satisfacción y, así, solventar la crisis.

La revisión de los estudios realizados sobre el español coloquial pronto nos reveló la relativa escasez y breve historia de los mismos así como algunas omisiones de importancia: en primer lugar, existe confusión, incluso, a la hora de definir el fenómeno, los estudios se basan, con frecuencia, en la descripción de listas léxicas y fraseológicas omitiendo otros fenómenos del lenguaje coloquial (sobre todo, las constantes y estrategias pragmáticas de su uso) y, por último, la gran mayoría de ellos no incluye propuestas didácticas para su enseñanza (y, cuando se hace, éstas tienen o un carácter muy general e impreciso o no son resultantes de experiencias reales en el aula). Del mismo modo, los estudios y manuales que recomiendan el uso del cine en el aula son recientes[3] y, excepto dos[4], son imprecisos o fragmentarios. Además de todo esto, hasta donde hemos podido averiguar, no existen propuestas didácticas, y mucho menos investigaciones rigurosas, que aúnen los contenidos y los materiales que propone este trabajo y que, por tanto, acometan la enseñanza/aprendizaje del español coloquial conversacional a través del uso didáctico del cine en el aula. La presente investigación es, por lo tanto, novedosa y necesaria.

Llegados a este punto, procederemos a explicar con más detalle la naturaleza del

[2] S.Bailini y M. Morelli; A.I. Blanco Picado, entre otros.
[3] J.C.Díaz Pérez, 1994; J.Gómez Vilches, 1994; P. Martínez Díaz, 1997, se encuentran entre los primeros trabajos.
[4] C.Herrero, 2006; R. Duerto y I. Lerner, 2008.

presente trabajo, exponiendo la hipótesis, los objetivos, los interrogantes, la metodología y la estructuración interna.

Primeramente, para resolver el problema planteado, y propiciar en el alumnado intermedio la adquisición de los contenidos que precisan por medio de los materiales a los que aluden, partimos de dos hipótesis entrelazadas: en primer lugar, presuponemos que el material cinematográfico puede ser el transmisor más idóneo del lenguaje conversacional coloquial y de los temas relevantes y de interés que los alumnos requieren; y en segundo lugar, presuponemos que la aportación y asimilación de estos contenidos a través de este material puede propiciar, efectivamente, el aumento de la participación oral y, en definitiva, el aumento del nivel de satisfacción y la superación de la crisis.

Por lo tanto, el objetivo fundamental que nos planteamos es encontrar el modo más adecuado de explotar didácticamente las películas de cine en el aula de E/LE intermedio para la transmisión y adquisición del español coloquial conversacional oral, y comprobar (como objetivos asociados) si esto conduce al aumento de la participación e interacción oral en el aula y, así, a un incremento del nivel de satisfacción que indique que la crisis ha sido superada. De este modo, podremos confirmar o negar la validez de nuestras hipótesis.

A fin de alcanzar los objetivos expuestos, nos planteamos una serie de interrogantes para, encontrando las respuestas, llegar, paso a paso, al logro de los objetivos y comprobar lo acertado de las presuposiciones. Estos interrogantes son: cuáles son los rasgos y las manifestaciones del español coloquial conversacional; de qué manera puede contribuir el material cinematográfico a transmitir dichos rasgos; qué enfoques metodológicos, a lo largo de la historia, han propiciado la enseñanza del español coloquial conversacional y/o han utilizado los recursos audiovisuales; qué acción del profesor (elección del enfoque metodológico y sus factores) lleva a la consecución de los objetivos planteados; cuáles son las actividades y tareas que facilitan o posibilitan el trabajo de los contenidos a través de los

materiales; qué resultados se obtienen de la aplicación de estas actividades y tareas; cuáles son las ventajas e inconvenientes que se derivan y el balance final.

La metodología de investigación utilizada sigue las premisas del método sociocrítico, que emplea técnicas tanto cuantitativas como cualitativas, pero poniendo un mayor acento en los aspectos cualitativos y en la comunicación personal; de este modo, a través del seguimiento evaluativo basado en este tipo de datos, se busca soluciones a los problemas que se plantean y, por medio de la acción, se va transformando la práctica educativa. Las fases que se atraviesan son: fase de observación (reconocimiento y diagnóstico de la situación inicial por medio del que se identifica el problema y necesidades a resolver -llevado a cabo en el primer apartado preliminar del presente trabajo), fase de planificación (recogida de información crítica para la planificación orientada a solucionar el problema y cubrir las necesidades -llevada a cabo en capítulos I y II, en los que se responde a los tres primeros interrogantes y al cuarto, desde una perspectiva teórica), fase de acción (aplicación de una propuesta didáctica y la observación de sus efectos -llevada a cabo en capítulo III en el que se da respuesta al cuarto interrogante, desde una perspectiva práctica, así como al quinto) y fase de reflexión (análisis de los resultados, de las ventajas e inconvenientes y el balance entre ellos, de los que surgen, a su vez, nuevos planteamientos -llevado a cabo en capítulo IV y conclusiones, en los que se responde al sexto interrogante).

La estructuración interna de la presente tesis doctoral obedece al esquema expuesto. El trabajo consta de dos apartados preliminares y cuatro capítulos.

En el apartado preliminar I se expone el problema de partida, se lleva a cabo un diagnóstico inicial y un análisis de las carencias, necesidades y preferencias del alumnado intermedio de E/LE en Varsovia (constituye, por tanto, la fase de observación). Las conclusiones, a las que se llega con este diagnóstico y análisis, conducen a la formulación de las hipótesis a partir de las cuales se determinan los objetivos de la investigación. Se incluye

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

en este apartado, así mismo, el planteamiento de los interrogantes cuyas respuestas llevan, progresivamente, a la consecución de los objetivos y verificación de las hipótesis.

El apartado preliminar II expone, brevemente, los tres métodos fundamentales que existen a la hora de abordar una investigación de tipo pedagógico. Tras esta exposición se describe el método por el que optamos en este trabajo, las razones que nos llevan a ello y las fases que se atraviesan en el proceso de investigación.

El capítulo I constituye el marco teórico de la investigación y la primera parte de la fase de planificación, y consta de tres apartados. El primero, que da respuesta al primer interrogante planteado, está dedicado al estudio del fenómeno del español coloquial y se ocupa de la definición del concepto, de la especificación de sus rasgos y la descripción de sus manifestaciones; se llega, así, a determinar el español coloquial conversacional oral como el fenómeno en el que se centra la investigación; se propone, a su vez, una clasificación, de elaboración propia, de las constantes y estrategias pragmáticas de este tipo de lenguaje. Tras ello, se exponen detalladamente las razones de la necesidad de la enseñanza/aprendizaje del español coloquial conversacional. El segundo apartado da respuesta al segundo interrogante y se centra en las cualidades del material cinematográfico como fenómeno social y lenguaje artístico, y como herramienta didáctica en E/LE en general, y del español coloquial conversacional en particular, a la vez que se describen los beneficios para el desarrollo de las competencias propuestas por el MCER. El tercer apartado responde al tercer interrogante y se ocupa de la revisión histórica de los métodos y enfoques de la enseñanza/aprendizaje de E/LE, prestando especial atención a las aportaciones de estas metodologías para la enseñanza del español coloquial y/o para la utilización de los recursos audiovisuales en el aula.

El capítulo II constituye el marco práctico de la investigación y la segunda parte de la fase de planificación y consta de dos apartados en los que se da respuesta al cuarto interrogante planteado, desde el punto de vista teórico. El primero describe el concepto de

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

contexto de enseñanza/aprendizaje y determina el contexto concreto en el que operamos. El segundo establece y justifica los parámetros concretos del proceso de enseñanza/aprendizaje desde la perspectiva del presente trabajo: los enfoques escogidos, el papel y responsabilidad del alumno y el profesor, el proceso de negociación que se desarrolla entre ambos, los contenidos y materiales y cómo entran en relación, el carácter de las actividades y tareas para la adquisición del español coloquial a través del cine y, por último, el tratamiento del error y el proceso de seguimiento y evaluación en el aula.

El capítulo III constituye la investigación didáctica propiamente dicha, describe la experimentación en el aula (fase de acción) y consta de dos apartados en los que se da respuesta al cuarto interrogante, desde el punto de vista práctico, y al quinto interrogante. El primer apartado describe el diseño de la propuesta didáctica: los sujetos, los contenidos y selección de los materiales, y el segundo expone la aplicación de la propuesta didáctica: el inicio de las prácticas, la negociación de los materiales y presentación de las actividades en el aula, la especificidad de cada grupo de aprendientes y la acción del profesor con cada uno de ellos, así como la sistematización de las actividades y tareas realizadas respecto a su función en la adquisición de estrategias del español coloquial conversacional y de competencias del MCER.

El capítulo IV, fase de reflexión en la que se responde al sexto interrogante, es la descripción, análisis e interpretación de los resultados, la exposición de las ventajas e inconvenientes de la metodología aplicada y el balance final.

La investigación se cierra con la presentación de las conclusiones en las que exponemos las respuestas obtenidas para cada interrogante, sistematizamos los resultados obtenidos, verificamos las hipótesis planteadas y señalamos las posibles líneas de investigación futuras y las implicaciones pedagógicas de la presente tesis doctoral. Finalmente, se incluyen los anexos en los que plasmamos las encuestas y cuestionarios del

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

corpus manejado, las opciones de trabajo y presentación de materiales cinematográficos, así como la secuenciación y procedimientos de las actividades y tareas realizadas en la propuesta metodológica. Tras los anexos, y por último, se reseña la relación de obras consultadas en la bibliografía ordenada alfabéticamente.

Subrayamos el sentido y la necesidad de abordar este estudio por varias razones esenciales: en primer lugar, la carencia de indicaciones orientadas a la superación de la crisis del nivel intermedio de una L2 (fenómeno muy frecuente y que, en muchos casos, lleva al abandono del estudio de la lengua); en segundo lugar, las lagunas en el estudio y didáctica del español coloquial conversacional y en las propuestas del uso del cine en el aula; en tercer lugar, la ausencia de planteamientos y trabajos rigurosos sobre la aplicación del material cinematográfico para la adquisición de las destrezas del español coloquial conversacional.

Los resultados de nuestro trabajo tendrán una aplicación práctica y contribuirán a sentar las bases de nuevas metodologías que, siguiendo las orientaciones del MCER, primeramente, no menosprecien los signos de crisis de los alumnos y, al mismo tiempo, presten la atención debida tanto a los recursos audiovisuales como a la práctica conversacional oral en el aula de E/LE.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

PRIMER APARTADO PRELIMINAR

EL PUNTO DE PARTIDA: ANÁLISIS DE LAS NECESIDADES DEL ALUMNADO INTERMEDIO DE E/LE EN VARSOVIA Y EL DIAGNÓSTICO INICIAL

La experiencia docente como profesora de español lengua extranjera (en Inglaterra y, especialmente, en Polonia), desde el año 1997, en centros de cultura, en el Instituto Cervantes de Varsovia, en empresas privadas, en el Instituto de bachillerato "Miguel de Cervantes" de Varsovia (así pues, con una gran variedad tipológica de grupos receptores en cuanto a edad, formación, intereses y objetivos), ha llevado frecuentemente a la observación de un fenómeno que se repite, independientemente del perfil del grupo: después de un generalizado entusiasmo inicial, muchos alumnos entran en una fase de enfriamiento y crisis, consecuencia de un estancamiento en el aprendizaje; se origina, por ello, una considerable frustración y, en ocasiones el abandono del estudio del español.

El contacto con otros docentes no ha hecho más que confirmar estas observaciones, las cuales, a su vez, se ven reflejadas en la bibliografía sobre la enseñanza/aprendizaje de E/LE. En ella encontramos cómo diversos investigadores de la materia afirman que este nivel intermedio constituye una fase de inseguridad:

> *"Tras una primera fase de aprendizaje rápido y alentador, empieza un momento en el que surgen dudas, se producen errores con riesgo de fosilización y los estudiantes se dan cuenta de que no es tan fácil como parece, sobre todo a la hora de activar la producción oral."*[5]

Esta fase también es definida como un momento de confusión:

> *"En el nivel intermedio el aprendiente empieza a soltarse de la L1 para moverse sólo dentro del sistema de la L2, por consiguiente se producen mayor número de errores intralinguales (es decir no interlinguales o producidos por interferencia entre la L1 y la L2). Se inicia un periodo de intento de regularización de las normas interiorizadas, con constantes reajustes tras la comprobación de las hipótesis personales, por lo que es un momento de confusión que se manifiesta en la utilización de una misma estructura de forma correcta e incorrecta."*[6]

[5] S. Bailini, y M.Morelli, Universidad IULM de Milán, en línea: www.iulm.it.
[6] A.I.Blanco Picado, Instituto Cervantes de Varsovia, 1999: 2

Si atendemos a la descripción de fases propuesta por el *Marco Europeo Común de Referencia de las Lenguas* (*MCER*) advertimos que después de atravesar un período inicial (como *usuario básico*, recorriendo los niveles *acceso* y *plataforma*) el alumno pasa a ser considerado como *usuario independiente*, atravesando el nivel *umbral* para llegar al *avanzado*, tras lo cual podrá ser considerado *usuario competente*[7]. Toda esta nomenclatura no es azarosa y responde a conceptos en los que interesa detenerse, especialmente en los que se refieren al paso entre el nivel inicial e intermedio, es decir, entre *usuario básico* e *independiente*. Según estos términos, el alumno, en un primer momento, *accede* –nivel *acceso*- a la L2; todo es nuevo, y por lo tanto, interesante; después de dos, tres o cuatro semestres (dependiendo de la ramificación aplicada[8]), el alumno o usuario, habiendo alcanzado un nivel denominado *plataforma* (lugar superior al *acceso* y considerado como nivel que otorga las herramientas necesarias para pasar al posterior y funcionar en él-), alcanza el nivel *umbral*, comenzando a ser *usuario independiente*. Pero vemos que con el apelativo *umbral* volvemos al concepto de acceso, esta vez, de acceso a una nueva etapa, momento, por tanto, en el que puede originarse la sensación de que se vuelve a empezar; esta nueva etapa es la primera como *usuario independiente*, en la que se espera que éste *"tenga capacidad para mantener la interacción lingüística y para enfrentarse con éxito a situaciones propias de su experiencia"*[9]. Observamos, pues, que este numeroso grupo de especialistas de la lingüística aplicada y profesionales de la enseñanza de lenguas en Europa, creador del *Marco*, plantea el nivel intermedio como un reto de aprendizaje, por cuanto el usuario atraviesa un nuevo *umbral* y debe ser *independiente* y eficaz comunicativamente. El reto, así mismo, viene dado por el hecho de que el progreso no supone simplemente ascender en una escala vertical, sino que esta escala de niveles se asemeja más a un cono tridimensional que se

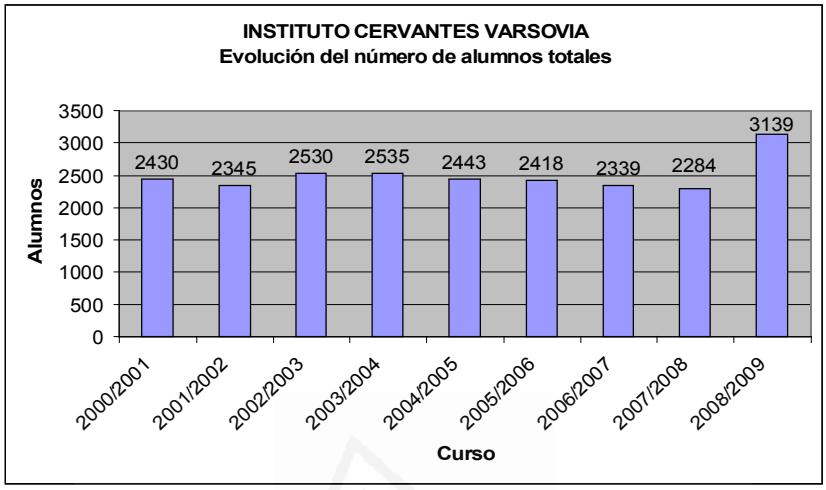
[7] MCER, Capítulo 3, 2002: 25-26.
[8] MCER, Capítulo 3, 2002: 34-35: *"La posible existencia de niveles más limitados puede resultar de interés en determinados contextos de aprendizaje [...] se podría desarrollar el tronco del Usuario básico, ramificándolo para un progreso visible en los niveles inferiores [...]".*
[9] MCER, Capítulo 3, 2002: 32-33.

va ensanchando hacia arriba[10], por lo que se requiere gradualmente bastante más inversión de tiempo y esfuerzo para progresar de un nivel de dominio de lengua a otro superior, pues el progreso es vertical y, también, horizontal. El problema que encontramos, por tanto, es que en la práctica ese usuario que debe ya ser *independiente* no lo es, y se siente, además, sorprendido, perdido y/o frustrado ante el nuevo desafío que suponen las actuales exigencias de aprendizaje (parte de las cuales se espera, además, que, como *usuario independiente* y consciente de su papel y responsabilidad, consiga superar por sí solo). Según esto, no resulta extraño que este aprendiente intermedio viva ese momento de confusión, enfriamiento y crisis respecto a la L2.

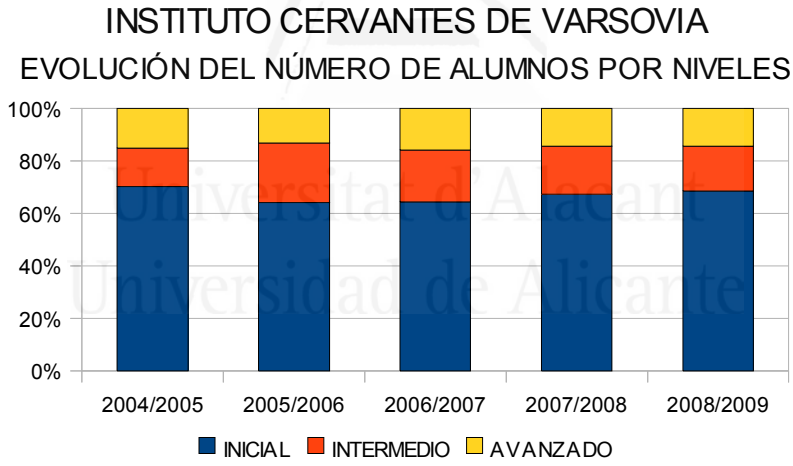
Si atendemos a algunos datos objetivos de centros de enseñanza de E/LE en Varsovia observamos que, aún cuando la tendencia de los últimos años es la de un aumento constante del número total de alumnos de español, se da un claro descenso del número de alumnos intermedios respecto al número de alumnos iniciales: los datos de una de las academias de español de mayor popularidad en Varsovia[11] muestran que, si bien el número total de alumnos se ha duplicado prácticamente en los dos últimos años, sólo el 20% de los alumnos iniciales continúan su aprendizaje en el nivel intermedio. A su vez, los datos del Instituto Cervantes de Varsovia revelan, aunque con fluctuaciones, un crecimiento del número total de alumnos durante los últimos nueve años, como se observa en los datos de la gráfica de barras (gráfica 1) que ofrecemos en la siguiente página; pero, de igual manera, analizando las cifras de los subtotales por niveles de los últimos cinco cursos académicos, (inicial, intermedio y avanzado) (gráfica 2, pág. 11), observamos que el nivel inicial o de *usuario básico* oscila entre el 64 y 70% del total, mientras que el nivel intermedio o de *usuario independiente* ocupa entre un 14 y 22%, y el nivel avanzado o de *usuario competente* entre un 13 y 16%. Esta tendencia desproporcionada y mantenida a lo largo de los años, aunque puede responder a

[10] MCER, Capítulo 2, 2002: 17.
[11] Machina Edukacyjna (La Máquina Educativa), academia de idiomas especializada en la enseñanza del español en Varsovia desde el año 2006.

diferentes razones (objetivo de alcanzar únicamente un dominio básico de la lengua, satisfactorio para practicar el turismo, escasa claridad en los objetivos del estudio del idioma, estudio de varias lenguas a la vez, y por tanto, ralentización del proceso, etc.), parece confirmar también, al menos en cierta medida, esta crisis mencionada del nivel intermedio.



Gráfica 1



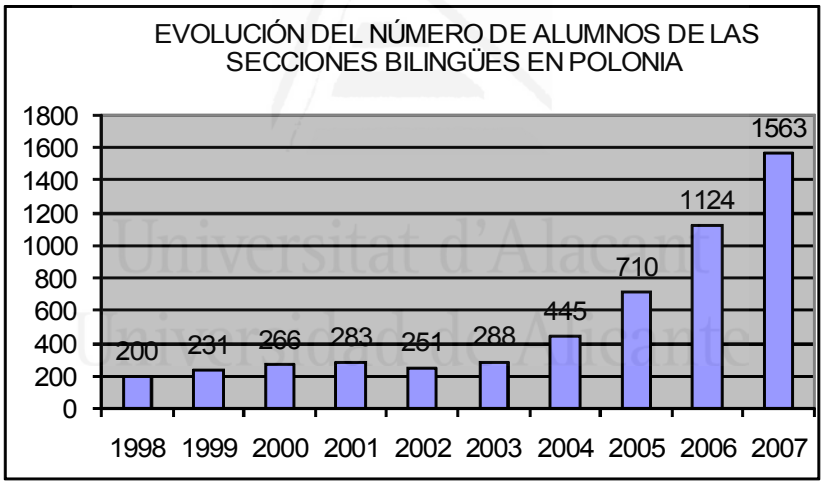
	NIVEL INICIAL		NIVEL INTERMEDIO		NIVEL AVANZADO	
	Total	%	Total	%	Total	%
2004/2005	1716	**70,2**	358	**14,6**	369	**15**
2005/2006	1550	**64**	548	**22,6**	320	**13,2**
2006/2007	1467	**67,2**	484	**20,6**	388	**16,5**
2007/2008	1536	**67,2**	417	**18,2**	331	**14,4**

Gráfica 2

La observación de dicho fenómeno, corroborada con otros docentes, con la bibliografía y con datos objetivos, llevó al análisis personal de la situación en el aula y al propósito de

dialogar con los aprendientes para conocer sus objetivos, sus necesidades, carencias y preferencias; si bien sabemos que todo proceso de aprendizaje humano es un proceso en constante movimiento y transformación[12], dado que el ser humano es, por naturaleza, irregular, interesa averiguar otras causas externas, determinar posibles vías de salida y ponerlas en práctica para solventar el problema, en la medida en la que éste lo es.

En esta primera fase de investigación, se escogió, para este fin, el ámbito educativo de la enseñanza media estatal, como ámbito ajeno al de las academias comerciales, y como ámbito donde, a pesar del crecimiento del número total de alumnos (constante y acelerado, según se observa en la gráfica que presentamos a continuación[13], gráfica 3) se da una gran desmotivación en este nivel intermedio (el 83% de los profesores consultados considera el nivel intermedio como el más difícil y delicado[14]):



Gráfica 3

El análisis de la situación de los aprendientes –objetivos y necesidades, carencias y preferencias de aprendizaje- responde a una de las labores que creemos primordiales en todo profesional de la enseñanza: la búsqueda incansable de todo aquello que pueda mejorar la práctica didáctica diaria. Esto

[12] M. Aguilar, 1979.
[13] Datos de la Consejería de Educación en Polonia y Embajada de España (Ministerio de Educación y Ciencia), 2006: 17.
[14] Consultas realizadas en abril de 2008 en la Consejería de Educación de España en Polonia a 12 profesores de Secciones Bilingües de español en Varsovia, Gdańsk, Łódź y Cracovia (10 profesores expresaron que el nivel intermedio, en cuanto a la enseñanza/aprendizaje de E/LE, les resultaba, sin ninguna duda, el más difícil y desmotivado de todos).

es, precisamente, lo que aconseja el MCER cuando establece la consideración de las necesidades de los alumnos, como individuos en su contexto social, en principio fundamental que debe guiar la enseñanza, el aprendizaje y la investigación de la lengua[15]. En este sentido, el *Marco* recomienda el análisis de las necesidades futuras de los alumnos (situaciones futuras de comunicación) de forma que puedan definirse los *ámbitos* (esferas de acción o áreas de interés) susceptibles de aprendizaje en el aula; aunque existe un amplio número de ámbitos posibles, el *Marco* se centra y distingue los siguientes: el *ámbito personal* (vida privada del individuo –familia, amigos, actividades que responden a intereses particulares-), el *ámbito público* (vida del individuo en el entorno de la sociedad), el *ámbito profesional* (desarrollo del individuo en una profesión) y el *ámbito educativo* (participación del individuo en cualquier forma organizada de aprendizaje); a pesar de que estos ámbitos interactúan entre sí, los objetivos futuros de los aprendientes pueden inclinar al desarrollo de unos más que de otros.

Siguiendo estas recomendaciones y pautas de análisis, llevamos a cabo en abril de 2008, una consulta a modo de muestreo (como fase previa al planteamiento de nuestra metodología) con el alumnado intermedio de E/LE en el Instituto de Bachillerato Miguel de Cervantes de Varsovia (Sección Bilingüe), con el fin de determinar sus necesidades y su nivel de satisfacción del aprendizaje de la lengua. Intentamos resumir a continuación los resultados recogidos:

Se realizó una encuesta[16] a 25 alumnos del primer curso de la sección bilingüe (que, en realidad, es el segundo curso, pues la sección bilingüe incluye un año previo "cero" o preparatorio). Estos alumnos se encontraban, según el programa de contenidos de este Liceo y según las descripciones del MCER, en el paso de *usuario básico* a *usuario independiente* (es decir, en el nivel *plataforma*). La encuesta constaba de dos partes; la primera estaba orientada al análisis de las necesidades de los aprendientes y se pidió que, de entre nueve razones posibles, eligieran las tres razones (ítems) con las que más se identificaban; los resultados quedan plasmados en la tabla de la página siguiente (Tabla 1):

[15] MCER, Capítulo 6, 2002: 140-141.
[16] Encuesta adaptada de la encuesta "Aprender lenguas extranjeras" (elaborada por el Instituto Cervantes, 2000), por la Sección Bilingüe del Instituto de Bachillerato M. Cervantes de Varsovia en marzo 2008 (incluida en el Anexo I, pág. 272).

NECESIDADES **Estudio español porque...**	**IMPLICACIÓN DE LAS NECESIDADES**	**ÁMBITOS DEL MCER**	**Nº DE ALUMNOS (Total:25, cada alumno elige 3 ítems)**	**PORCENTAJE**
quiero estudiar, trabajar o vivir en España	conocimiento activo de la lengua (desarrollo de las destrezas orales conversacionales coloquiales)	*ámbitos personal y público*	17	68%
tengo amigos españoles y quiero comunicarme con ellos			5	20%
quiero viajar por España y hablar con la gente			13	52%
quiero viajar por Hispanoamérica y hablar con la gente			8	32%
quiero entender las películas españolas en versión original	conocimiento pasivo de la lengua (desarrollo de la comprensión auditiva del español conversacional coloquial)	*ámbito personal*	7	28%
quiero leer la prensa y libros en español	conocimento pasivo de la lengua (desarrollo del lenguaje culto)		5	20%
lo necesito en mis estudios	conocimiento más pasivo que activo de la lengua (desarrollo del lenguaje culto)	*ámbito educativo*	1	4%
lo necesito/necesitaré en mi trabajo	conocimiento activo y pasivo de la lengua (desarrollo del lenguaje formal e informal o coloquial)	*ámbito profesional*	7	28%
me atrae la música, la cultura y me gusta el sonido del español, pero aún no sé qué haré con él en el futuro	conocimiento activo y pasivo (desarrollo del lenguaje formal e informal o coloquial)	*ámbito personal*	12	4

Tabla 1

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Aunque las respuestas fueron variadas, se observan unas tendencias generales que demuestran un predominio de la necesidad del conocimiento activo (desarrollo de las destrezas orales conversacionales coloquiales) en los *ámbitos público*, pero sobre todo, *personal*, preferentemente en el marco de España más que en el de Hispanoamérica.

La segunda parte de la encuesta estaba orientada al análisis del nivel de satisfacción del aprendizaje; en ella, las dos primeras preguntas tenían un carácter cerrado y las tres últimas un carácter abierto, por lo tanto, plasmamos en una tabla los resultados cerrados, incluyendo después comentarios a estos resultados y, más tarde, exponemos las tendencias generales de las respuestas dadas por los alumnos a las cuestiones abiertas:

Preguntas de carácter cerrado (1 y 2)		**Número de alumnos** (Total: 25, elección de un sólo ítem)	**Porcentaje**
Conciencia y actitud ante los errores	Estudio mucho la teoría, aún así cometo muchos errores	1	4%
	Necesito encontrar las palabras/expresiones en muchos contextos antes de aprenderlas	3	12%
	Cuando el tema me interesa mucho no pienso tanto en los errores sino en lo que quiero expresar	21	84%
Preferencias de trabajo en la clase	Práctica de la expresión e interacción oral (conversación y discusión)	9	36%
	Práctica de la gramática (ejercicios para fijar las estructuras)	1	4%
	Práctica de todas las destrezas (interacción y expresión oral, expresión escrita y comprensión auditiva y lectora)	15	60%

Según expresaron los alumnos, en el diálogo abierto tras la realización de la encuesta, todas las respuestas les habían parecido válidas, pero al tener que decantarse por una única, habían elegido aquella con la que más se identificaban. De esta manera pudo verse que, aunque ciertamente se hallaban en un momento en el que los errores les producían gran frustración (según expresaron en el diálogo abierto) y eran conscientes de que necesitaban

trabajar la lengua en diferentes contextos antes de asimilarla, la gran mayoría de los aprendientes (84%) presentaba una tendencia a "olvidarse" de los errores cuando un tema, para ellos relevante, les anteponía la urgencia de entender e interactuar (a mayor relevancia menor obstaculización producida por los errores y, por lo tanto, mayor fluidez). De la misma forma, aunque la expresión e interacción oral eran las actividades preferidas en la clase (como también manifestaron), más de la mitad de los aprendientes (60%) se inclinaba por combinar esta actividad con la práctica del resto de las destrezas.

A la pregunta número 3 (*¿Participas activamente en la clase todo lo que podrías y por qué?*) 17 personas (68%) contestaron negativamente, aludiendo principalmente a dos razones: el miedo a cometer errores –problemas con la expresión oral-, y la falta de interés sobre los temas de las clases; sobre estas razones apuntaron comentarios como los que siguen:

- *"El problema es que todavía tengo miedo de hablar porque todo el tiempo pienso en los errores";*
- *"No participo porque tengo problemas con la expresión oral y da vergüenza hablar en la clase";*
- *"No participo activamente por la rutina de los ejercicios gramaticales y la falta de contacto con la lengua "viva". ";*
- *"No siempre participo activamente; dependiente del tema o de la relación con el profesor";*
- *"Si un tema no me interesa, para mí es muy difícil poner atención y participar en la clase";*
- *"No participo porque no hay posibilidad de hacer esto; no podemos elegir el tema para las clases"*[17].

[17] Comentarios extraídos de las encuestas realizadas en abril de 2008 a alumnos de la clase intermedia de la Sección Bilingüe del Liceo Cervantes de Varsovia, incluidos según fueron formulados.

3 alumnos (12%) contestaron que intentan siempre participar pero a veces no lo consiguen, siendo las razones que les impiden hacerlo las mismas que las aludidas por los primeros. Únicamente 5 alumnos (20%) contestaron positivamente alegando que quieren aprovechar la clase al máximo (como oportunidad para hablar el español).

A la pregunta número 4 (*¿Has pensado alguna vez en dejar de estudiar español, cuándo y por qué?*) 7 personas (28%) contestaron afirmativamente declarando que es más difícil de lo que habían pensado en un principio y que se sienten frustrados por no poder decir todo lo que quieren.

De estos datos se deduce que, a pesar de que una gran mayoría no participa activamente (68%, normalmente y 12% en muchas ocasiones) por el miedo y la vergüenza de cometer errores y por la falta de relevancia en los temas de la clase (razones fundamentales de la crisis y enfriamiento), únicamente el 28% de los aprendientes se plantea o se ha planteado el abandono del estudio de la lengua; los datos, además, revelan que sólo el 8,8% de los alumnos (es decir, una media de 3 de cada 34 alumnos) abandona realmente los estudios de la Sección Bilingüe[18]. Estas cifras responden al tipo de enseñanza obligatorio donde puede darse, sin abandonar los estudios, un considerable nivel de insatisfacción con el que los alumnos "viven" y "resisten" hasta el final del ciclo establecido, anteponiendo la consecución del fin a la calidad del proceso.

La pregunta número 5 era la más abierta (*¿Tienes algún comentario más sobre tus necesidades o sobre tu nivel de satisfacción con el español?*) y obtuvimos varias respuestas, repitiéndose, no obstante, algunas ideas:

- *"Cambiaría la forma de las clases para tener más prácticas de expresión oral";*
- *"Me gustaría tener más opciones de hablar con los españoles y aprender la lengua real";*

[18] Datos facilitados por la secretaría de la Sección Bilingüe del Liceo Cervantes de Varsovia, referentes a los últimos 5 años.

- *"Entiendo español casi perfectamente; con escribir tampoco tengo muchos problemas, pero a la hora de hablar se ve que me falta la práctica".*
- *"No me gusta cuando hablo y después alguien me pone una nota, porque me pongo nerviosa y no puedo hablar bien. Me gustaría hablar sólo para practicar."*
- *"Me siento contenta con mi nivel gramatical, lo que necesito es saber cómo aprovechar todo eso que ya sé".*
- *"Me gustaría tener más actividades conectadas con la cultura española: ver películas, cocinar, escuchar canciones...".*
- *"Pienso que podríamos ver más películas en español, porque así se aprende más fácil la lengua"*
- *"Me parece que en las clases vemos insuficientes cosas relacionadas con la cultura española: cine, música, gente, etc.".*

Según se observa, estas opiniones subrayan la necesidad de la práctica de la expresión e interacción oral, del conocimiento de la lengua real (auténtica, coloquial), de la conversación con nativos, así como la preferencia por un tipo de clase distendido, creativo, no centrado en los exámenes ni en la gramática y que incluya temas relacionados con la cultura y, también, el material cinematográfico.

Los resultados generales de la encuesta apuntan a las siguientes implicaciones pedagógicas:

- Necesidad futura del conocimiento activo de la lengua (interacción y expresión oral conversacional coloquial) en los *ámbitos público* y *personal* preferentemente en el marco de España.
- Necesidad de propiciar las prácticas de producción oral en la clase combinadas con la práctica de las demás destrezas.

- Necesidad de temas relevantes en la clase (de forma que éstos desplacen la atención de los errores y la dirijan al deseo de comunicar e interactuar) con el objeto de aumentar la participación en el aula.
- Necesidad de clases no orientadas a exámen ni centradas en la gramática, para evitar el miedo a cometer errores e incrementar, del mismo modo, la participación e interacción en las clases.
- Necesidad de la inclusión de materiales relacionados con la cultura, y entre ellos, especialmente el cine.

De los resultados de la encuesta se desprende, además, un hecho curioso y paradójico: a pesar de que la precisión y preferencia es la práctica hablada (conversacional coloquial) la realidad es que la mayoría de los aprendientes no participa activamente (oralmente) en el aula, es decir, que nos encontramos con una situación de bloqueo (de "querer y no poder", de "querer y no hacer") determinada por la conciencia y preocupación por los errores y por la falta de interés por los temas que ocupan las clases; este bloqueo es tanto más inquietante por cuanto entra en clara contradicción con los objetivos de los aprendientes, llevando a la ineficacia de la práctica didáctica y al sentimiento de frustración y crisis en este momento de aprendizaje. De los resultados de la encuesta también se puede inferir que los alumnos de este nivel no precisan un estudio explícito de la gramática, pues afirman poseer un conocimiento suficiente el cual, sin embargo, no saben cómo aprovechar. De ello deducimos que el bloqueo, precisamente, puede venir dado por una enseñanza/aprendizaje excesivamente centrada en la gramática, enseñanza, además, de carácter descontextualizado y más atenta a las formas que a las situaciones pragmáticas, a las estructuras que a los temas y contenidos (de ahí la excesiva atención a los errores y la frustración ante la carencia de temas relevantes). Este tipo de enseñanza/aprendizaje produce que el alumno, a pesar de conocer un amplio espectro de herramientas gramaticales (por lo que espera ser capaz de producir lengua oral y entenderse

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

en diversas situaciones), no consiga ser fluido ni efectivo comunicativamente. Ante esta evidencia, el alumno pierde seguridad, se centra en sus errores en lugar de en sus logros, y se siente, por supuesto, frustrado y, en ocasiones, tentado a abandonar el estudio de la lengua.

Esto es, así mismo, lo que ya desde hace décadas vienen apuntando los defensores del Enfoque Comunicativo[19], para los que la lengua es un fénomeno social, enmarcado en el seno de la cultura. El estudio de la lengua, por tanto, no deberá centrarse en la estructura lingüística sino en su uso y en las condiciones en las que tiene lugar, pues ello otorga la efectividad comunicativa ("*lo que permite al hablante saber cuándo hablar, cuando permanecer en silencio, qué código utilizar, cuándo, dónde y respecto a quién*[20] ").

Desde entonces han sido muchos los estudiosos que, en esta línea, han expresado la necesidad de un aprendizaje centrado en la comunicación y el significado:

> *"...nuestros alumnos [deben] desarrollar un aprendizaje informal, intuitivo, que centre su atención en el mensaje y no sólo en las formas y estructuras"*[21].

Es este tipo de aprendizaje el que propicia la adquisición y en definitiva, la producción de lengua[22], estableciéndose un vínculo entre el aprendizaje intuitivo y el aprendizaje consciente, siempre con el propósito de comunicación (producción) de un mensaje.

También algunos autores hacen hincapié sobre la necesidad de preparar a los alumnos para la comunicación espontánea, aquella que se produce cuando los participantes no han planificado previamente ni el contenido ni el desarrollo de la interacción y tiene lugar con el fin de establecer o mantener relaciones sociales, es decir, para el tipo de discurso que denominamos conversación:

> *"La importancia del dominio de la habilidad conversacional para el estudiante de una segunda lengua resulta evidente si consideramos que los*

[19] Ver Cap.I, apdo. 3.3. del presente trabajo.
[20] Hymes, 1962.
[21] A.I.Blanco Picado, 1999: 202.
[22] *„Aunque Krashen estableció la distinción entre adquisición intuitiva, inconsciente y construida a partir de actos de comunicación naturales y aprendizaje, conocimiento lingüístico adquirido de forma consciente y basado en reglas explícitas [...] existe una interrelación entre lo aprendido y lo adquirido [...] no son (así pues) términos opuestos y el aprendizaje tiene un carácter mixto".* A.I.Blanco Picado, 1999: 206.

> *seres humanos nos pasamos una gran parte de nuestra vida conversando y que la conversación es el medio por excelencia que usamos para relacionarnos con los demás. Un extranjero que no sepa participar en una conversación no podrá tampoco establecer una relación de confianza con los hablantes de la lengua meta y perderá toda posibilidad de participar e integrarse plenamente en la vida cultural de esa comunidad"* [23].

A pesar de estas llamadas de atención se observa que existe una acusada carencia de estudios del fenómeno oral conversacional coloquial:

> *"Cada día son más los autores que, de un modo u otro, se quejan ante la ausencia y necesidad de una sistematización del español hablado preparada para extranjeros"* [24].

Si atendemos, nuevamente, al *Marco*, vemos como éste considera específicamente la enseñanza/aprendizaje de la lengua oral, expresando en sus escalas ilustrativas determinados aspectos cualitativos del lenguaje hablado a desarrollar por los aprendientes –*alcance*, *correción*, *fluidez*, *interacción* y *coherencia*-[25]. Aún cuando la destreza hablada no es la única considerada por el MCER (en los cuadros de autoevaluación[26], además de *hablar* –expresión oral e interacción oral-, son descritas las competencias *escribir* –expresión escrita- y *comprender* –comprensión auditiva y lectora-), el hecho de desarrollar escalas descriptivas únicamente para la lengua hablada subraya el hecho de que el lenguaje es considerado como comunicación, y como tal la importancia esencial reside en la interacción oral entre los individuos. Así mismo, de *las actividades de la lengua* descritas por el *Marco*, y que ponen en funcionamiento las mencionadas destrezas, las de *comprensión* y *expresión* son consideradas como procesos primarios y necesarios para el desarrollo de las actividades de *interacción oral*, que es, en realidad, la finalidad última.

Por tanto, para poner orden en lo expuesto hasta ahora, y establecer el punto de partida de esta investigación, afirmamos que el momento de confusión, enfriamiento y crisis del alumno intermedio de E/LE responde a diferentes causas:

[23] M.García, 2004: 105.
[24] García Valle y Ricós Vidal, 1996: 365. Citado en M.C.Garrido Rodríguez, 2000: 367.
[25] MCER, Capítulo 3, 2002: 32-33.
[26] MCER, Capítulo 3, 2002: 30-31.

a)-por un lado, y según los estudiosos:

- el aumento natural de las exigencias de aprendizaje (ensanchamiento del cono en el nivel intermedio, según estudios del MCER y corroborado por otros investigadores, que definen la etapa como momento de confusión e inseguridad);
- el cambio o readaptación necesaria en el modo de aprendizaje (que teóricamente debería llevarse a cabo, no siendo siempre así en la práctica) para evolucionar de unas exigencias de carácter *básico* a otras de carácter *independiente* (también según el MCER).

b)-por otro lado, y según los aprendientes:

- el miedo y la vergüenza de cometer errores en el aula, potenciado por un aprendizaje centrado en la gramática y en las formas, exento de sus contextos y de temas de interés que movilicen al alumno a que participe e interactúe en la clase;
- objetivos futuros de aprendizaje (así como preferencias en el aula), relacionados con la práctica conversacional y coloquial oral, no satisfechos.
- Deseo, tampoco satisfecho, de un cambio del tipo de aula, de forma que no esté orientada a los exámenes sino al desarrollo de la lengua real coloquial y de las destrezas orales conversacionales, y de forma que incluya contenidos culturales (entre los que destaca el cine).

Por tanto, es evidente que, si queremos cambiar la situación y atender a las necesidades de nuestros aprendientes, será indispensable:

- dar un giro en la práctica didáctica para reorientar la enseñanza/aprendizaje de E/LE: evolucionar desde una enseñanza centrada en la gramática hacia una enseñanza centrada en la comunicación y en la lengua "viva" (según definición de los estudiantes); esto supone el desarrollo de la lengua coloquial y de la práctica conversacional oral, en el marco de su significado y función;

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

- optar por un tipo de aula distendido en el que se incluyan temas de interés[27], contenidos socioculturales y, especialmente, el cine.

La unión de ambos fines mencionados nos lleva a determinar el propósito y objetivo fundamental de este trabajo de investigación: en el trabajo con el alumnado intermedio de E/LE, propiciar el desarrollo de la práctica coloquial conversacional oral en el contexto de temas relevantes (sobre la cultura española) por medio del material cinematográfico (películas de cine del español actual). Presuponemos, así, que, en primer lugar, el material cinematográfico puede ser el más adecuado como transmisor del español coloquial conversacional y de los temas de interés para los aprendientes y que, en segundo lugar, la aportación y adquisición de estos contenidos a través del cine puede propiciar la interacción en el aula y, por tanto, el aumento del nivel de satisfacción.

De este modo, al objetivo fundamental se le unen los objetivos asociados que, precisamente, son:

- aumentar el nivel de participación en el aula, gracias a la introducción de temas relevantes, presentados a través del cine español, que llevan a la interacción oral (la cual pone en uso las pautas conversacionales coloquiales específicas del idioma español);
- aumentar el nivel de satisfacción respecto al aprendizaje de E/LE, al cumplirse los objetivos de aprendizaje y ser suplidas las carencias existentes, y
- superar, de este modo, la crisis que afecta al alumnado intermedio de E/LE, logrando que este *usuario* se convierta plenamente en *independiente*, para conseguir en un futuro ser *competente*.

Llegados a este punto, las preguntas que debemos formularnos (a pesar de que éstas han sido ya mencionadas en la Introducción, las exponemos a continuación por razones de

[27] Como reflejan los datos de la encuesta, los aprendientes necesitan temas de interés, es decir, relevantes (Según Sperber & Wilson *"los participantes del aula prestarán atención si creen que lo que se dice es relevante"*, 1996: 156, citado en T.Morell, 2005: 48-49).

claridad y conveniencia), y a las que deberemos responder para cumplir con nuestro propósito y objetivos, son:

- con el fin de desarrollar el conocimiento del lenguaje coloquial y la práctica conversacional oral, ¿qué rasgos caracterizan y componen estos fenómenos?;
- ¿cómo puede contribuir el material cinematográfico a transmitir dichos rasgos?;
- ¿qué ha sido hecho hasta ahora en este sentido?, es decir, ¿qué enfoques metodológicos, a lo largo de la historia, han contribuido a la enseñanza de los fenómenos coloquiales conversacionales, y/o han utilizado los recursos audiovisuales?;
- ¿qué acción por parte del profesor contribuirá a crear ese tipo distendido de aula que lleve a los alumnos a poner más atención en lo que quieren entender y expresar que en sus errores, y desarrolle, por tanto, la habilidad oral conversacional y coloquial?;
- ¿qué tipos de actividades y tareas facilitan el trabajo de los mencionados contenidos a través del material cinematográfico y cómo se pueden aplicar en el aula?.
- ¿qué resultados se obtienen, que beneficios y problemas plantea dicho trabajo a través del cine y cuál es el balance final?.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Puesto que esta tesis doctoral es un trabajo de investigación didáctica, antes de pasar a dar respuesta a los interrogantes planteados, debemos determinar las pautas del método de investigación que nos guiarán a lo largo del mismo.

SEGUNDO APARTADO PRELIMINAR

LA METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA Y LA OPCIÓN ESCOGIDA DESDE LA PERSPECTIVA DE ESTE ESTUDIO

1.LA INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA Y SUS MÉTODOS

La investigación pedagógica trata las cuestiones y problemas relativos a la naturaleza, epistemología, metodología, fines y objetivos en el marco de búsqueda progresiva de conocimiento en el ámbito educativo.

a).Características de la investigación pedagógica

La investigación pedagógica posee un conjunto de características singulares por la peculiaridad de los fenómenos que estudia, por la diversidad de los métodos que utiliza y la pluralidad de los fines y objetivos que persigue. Estos aspectos le confieren especificidad propia, a la vez que dificultan su estudio.

Las características de la investigación educativa frente a la investigación en ciencias naturales son:

- los fenómenos educativos son más complejos: aspectos importantes de la realidad educativa como las creencias, valores o significados no son directamente observables ni susceptibles de una experimentación precisa, sin que por ello se tenga que renunciar a su estudio;
- los fenómenos educativos plantean mayor dificultad epistemológica: dado que en los fenómenos educativos interactúan multiplicidad de variables, su control resulta más difícil, y no se puede alcanzar tanta exactitud y precisión como en las ciencias naturales;
- los fenómenos educativos precisan de diversas metodologías: los métodos basados en la experimentación y observación presentan limitaciones a la hora de su aplicación en el campo educativo, pues exigen un rigor que se hace difícil de aplicar en sujetos humanos;
- en los fenómenos educativos se da una relación peculiar entre investigador y objeto investigado: el investigador forma parte del fenómeno educativo que investiga, participa en él con sus valores, ideas y creencias, y esto hace que no pueda ser totalmente independiente y neutral respecto a los fenómenos

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

estudiados, lo que no supone renunciar, en la medida de lo posible, a la objetividad[28].

b).Los métodos de investigación pedagógica

El concepto de investigación pedagógica ha ido cambiando y adoptando nuevos significados, a la vez que han ido apareciendo nuevos enfoques y modos de entender el hecho educativo. Esto ha dado lugar al desarrollo de diversos métodos de investigación pedagógica de los que destacaremos tres: el método positivista, el método interpretativo y el método socio-crítico.

El método positivista

Surgió de la escuela filosófica positivista y también ha sido denominado método cuantitativo, empírico-analítico o racionalista.

En el ámbito pedagógico su aspiración básica es descubrir las leyes por las que se rigen los fenómenos educativos y, elaborar teorías científicas que guíen la acción en la enseñanza, y que permitan la predicción y el control de los fenómenos.

Investigar en educación constituye, según este método, una *"actividad encaminada hacia la creación de un cuerpo organizado de conocimientos científicos sobre todo aquello que resulta de interés para los educadores"* (De Tezanos, 1998).

Esta perspectiva utiliza procedimientos estadísticos-probabilísticos de forma que la fiabilidad y validez garanticen la objetividad de la información obtenida, ya que las técnicas son cuantitativas.

El método interpretativo

También llamado cualitativo, fenomenológico, naturalista, humanista o etnográfico. Se centra en el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social.

Este método intenta sustituir las nociones científicas de explicación, predicción y control del positivismo por las de comprensión y significado.

Investigar en educación, según este método, es comprender la conducta humana desde los significados e intenciones de los sujetos que intervienen en el escenario educativo, es decir, interpretar y comprender los fenómenos educativos más que descubrir leyes y elaborar teorías científicas. Así pues, los investigadores de orientación interpretativa se centran en la

[28]Para una infomación más detallada sobre la investigación pedagógica véase Ebbutt y Elliott; A. De Tezanos; O. Zuluaga.

descripción y comprensión de lo que es único y particular del sujeto más que en lo generalizable, en la comprensión de la realidad educativa desde las personas implicadas y, en el estudio de sus creencias, intenciones, motivaciones y otras características del proceso educativo no observables directamente ni susceptibles de experimentación.

Se utilizan, de este modo, muestras pequeñas y estadísticamente no representativas, puesto que las técnicas de recogidas de datos tienen un carácter cualitativo y abierto, originando multitud de interpretaciones y enfoques (prevaleciendo el carácter subjetivo tanto en el análisis como en la interpretación de los resultados).

El método socio-crítico

Esta perspectiva surge como respuesta a las tradiciones positivistas e interpretativas y pretende superar el reduccionismo de la primera y la imprecisión de la segunda, admitiendo la posibilidad de una ciencia social que no sea ni puramente empírica ni únicamente interpretativa.

La investigación educativa se concibe como un medio permanente de autorreflexión. A través de la investigación se aspira a transformar la sociedad en base a una concepción democrática del conocimiento y de los procesos que lo generan, mediante la participación de las personas implicadas.

Se contempla la investigación como una *"indagación sistemática y mantenida, planificada y autocrítica, que se halla sometida a crítica pública y a las comprobaciones empíricas en donde éstas resulten adecuadas"* (Zuluaga, 1988), *"como una reflexión diagnóstica sobre la propia práctica"* (Ebbutt, 1985). Su finalidad se centra en la búsqueda, no sólo de explicaciones, sino de soluciones a los problemas educativos.

Así pues, este método tiene como finalidad la transformación de la estructura de las relaciones sociales y dar respuesta a determinados problemas generados por éstas. Sus principios son:

- conocer y comprender la realidad como praxis,
- unir teoría y práctica (conocimiento, acción y valores),
- orientar el conocimiento a emancipar y liberar al hombre, e
- implicar al docente a partir de la autorreflexión.

El método sociocrítico utiliza como muestra el propio grupo de investigación que determina los intereses y necesidades de los sujetos; pone en funcionamiento tanto procedimientos cuantitativos como cualitativos en la recogida de datos, pero poniéndose un

mayor acento en los aspectos cualitativos y en la comunicación personal, y emplea la interpretación de los datos como medio de discusión, indagación, reflexión y búsqueda de soluciones.

2. LA OPCIÓN ESCOGIDA DESDE LA PERSPECTIVA DE ESTE ESTUDIO

Consideramos que pedagogía e investigación deben actuar conjuntamente, puesto que la investigación es el único medio gracias al cual la pedagogía se convierte en un proceso educativo humano que se cualifica permanentemente; de lo contrario su práctica se convertiría en un simple acto de reproducción mecánica y no hay nada más alejado de la esencia de la educación.

A la vista de lo anterior, y después de haber realizado una breve panorámica por los principales métodos de investigación pedagógica, optamos en la realización de nuestro trabajo por las premisas del método socio-crítico, si bien, consideramos, de igual modo, la importancia que pueden tener los datos objetivos y empíricos, base del positivismo, así como la necesidad de conocer la situación y comprenderla, propuesta por el método interpretativo. El método socio-crítico nos parece una aceptable síntesis de ambas ideas, puesto que utiliza procedimientos cuantitativos y cualitativos, pero no se conforma ni con la aportación exacta de datos ni con la interpretación que lleva a una nueva discusión (y tal vez confusión), sino que, yendo más allá, utiliza todo lo anterior, con el fin de buscar soluciones alternativas a los problemas planteados, y, por medio de la acción, transformar la práctica educativa.

Las fases[29] por las que tendremos que atravesar, serán:

1- La Observación (diagnóstico y reconocimiento de la situación inicial): el proceso de investigación comienza con la identificación de un área problemática o necesidades básicas que se quieren resolver (como vimos, la información inicial posibilitó, en un primer análisis e interpretación, conocer la situación y elaborar el diagnóstico inicial).

[29] Estas fases están basadas en las tres fases fundamentales del método científico, y fueron determinadas por Kurt Lewin, Kemmis y Mc Taggart, 1988. Citado en Smith, 2001: 7.

2- La Planificación (desarrollo de un plan de acción, críticamente informado, para mejorar aquello que ya está ocurriendo): cuando ya se sabe lo que ocurre, pues se ha diagnosticado la situación, hay que decidir qué se va a hacer; en el plan de acción se estudian y establecen prioridades en las necesidades y se hacen opciones entre las posibles alternativas.

3- La Acción (fase en la que reside la novedad): actuación para poner el plan en práctica y la observación de sus efectos en el contexto en el que tienen lugar; se llevan a cabo experiencias con grupos de trabajo para poner en práctica las actividades diseñadas, por medio de la negociación y el compromiso.

4- La Reflexión en torno a los efectos, como base para una nueva planificación: es preciso un análisis crítico sobre las ventajas o restricciones que se han manifestado, lo que ayudará a valorar la acción desde lo previsto y deseable y, quizá, a sugerir un nuevo plan.

Como se puede observar, hasta ahora hemos atravesado la primera fase y el resto del trabajo se ocupará de las otras tres.

Para concluir, creemos que la investigación pedagógica es una búsqueda crítica y creativa, una búsqueda constante; por lo tanto, pretendemos con nuestro trabajo abrir, o más bien proseguir, un camino, que podría y debería, a su vez, ser continuado, puesto que, por suerte, no vamos a poder agotar nunca el conocimiento educativo: la pedagogía es una investigación permanente.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

CAPÍTULO I- EL MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

Una vez establecidos los objetivos de la presente investigación, de acuerdo a las necesidades de los aprendientes, y una vez determinado el método de investigación, cuyas pautas seguimos, pasamos, en el presente capítulo a la fase de la planificación donde daremos respuesta a los tres primeros interrogantes. En el apartado que exponemos a continuación buscaremos respuesta a la pregunta:

- ¿Qué entendemos por el fenómeno de lo coloquial, cuáles son sus rasgos y sus manifestaciones?, ¿cuáles son las características de la conversación coloquial oral?.

1.EL ESPAÑOL COLOQUIAL: CONCEPTO Y NECESIDAD DE SU ENSEÑANZA / APRENDIZAJE

"Siempre me ha preocupado esta maravilla diaria, el lenguaje, enraizado en nuestras vidas, nuestra marca de hombres. Y claro está, más que ninguna otra lengua la que hablo, la que hablamos todos los días"
Dámaso Alonso

Atendiendo a los resultados del apdo. preliminar I, es evidente para nosotros que la enseñanza/aprendizaje del español coloquial es una necesidad de primer orden en el nivel intermedio de aprendizaje. En este momento del proceso, según hemos observado y confirmado con las opiniones de discentes, docentes y referencias bibliográficas, tiene lugar una importante crisis de aprendizaje y, por tanto, se hace indispensable una revisión del método y los materiales, de forma que se puedan satisfacer estas nuevas necesidades que surgen. Consideramos que la enseñanza de este tipo de lenguaje se puede llevar a cabo de manera óptima por medio del material cinematográfico. En el apartado que nos ocupa queremos justificar por qué (además de la necesidad del propio alumnado, la cual es, de por sí, razón fundamental) creemos imprescindible la enseñanza de dicho registro. No obstante, en primer lugar, es necesario definir qué entendemos por lenguaje coloquial, cuáles son sus características y cómo se manifiesta (por medio de qué recursos o constantes, ya sean estas léxico-semánticas, sintácticas, morfológicas, retóricas, fónicas o no-verbales), para determinar

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

qué contenidos de este tipo de lenguaje pueden ser introducidos, trabajados y desarrollados, y para justificar, posteriormente, el por qué de su enseñanza/aprendizaje.

1.1. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE LENGUAJE COLOQUIAL

a).La dimensión funcional y sociocultural de la lengua; las variedades del lenguaje

La lengua no es una. La lengua es un fenómeno complejo y compartido por un gran número de hablantes, fenómeno en el que subyacen reglas y convenciones comunes pero en el que existe, a su vez, una gran variedad de usos según el espacio (variedad diatópica –dialectos-), según las características socioculturales, profesionales, grupales de los usuarios (variedad diastrática –sociolectos, tecnolectos, jergas-) y según la situación de comunicación (variedad diafásica –registros o modalidades de uso-). De esta forma, en un acto de habla no sólo es susceptible de análisis su enunciado, sino, sobre todo, la situación en la que este enunciado tiene lugar, y entre qué usuarios y con qué fin. Por lo tanto, para poder entender lo que se dice es imprescindible el estudio del contexto funcional y sociocultural. Según afirma Lourdes Miquel:

> *"Los actos de habla, que, como realizaciones concretas de las intenciones comunicativas de los hablantes, son actos de cultura resultado de la conjunción de una serie de reglas propias de la comunidad lingüística, tienen que poder ser analizados desde todos los aspectos que en ellos inciden, no limitándose a la descripción de estructuras, sino incluyendo, también, explicaciones sobre los presupuestos, expectativas, actitudes, comportamientos y lo que se ha venido a llamar "convenciones contextuales".* [30]

Las variedades diatópicas y diastráticas (denominadas variedades de acuerdo a una estratificación vertical) son estudiadas principalmente por la Sociolingüística (uso real que hace un determinado hablante de su lengua en su contexto sociocultural concreto), mientras que la variedad diafásica (variedad de acuerdo a una estratificación horizontal) es tratada por la Pragmática (adecuación comunicativa de las producciones de los hablantes a la situación-, cuyas estrategias varían a su vez, dependiendo de las características socioculturales del

[30] Lourdes Miquel, 1997: 2.

usuario[31]-). Esta complejidad del fenómeno lingüístico nos muestra la necesidad de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras más que como un sistema lingüístico como un instrumento de comunicación y, como tal, como un fenómeno de interacción social en una situación determinada. Ello supone que, para cumplir con los objetivos de este trabajo, será necesario analizar, trabajar y desarrollar en los estudiantes la competencia lingüística, pero estudiando y trabajando, al mismo tiempo, las competencias pragmática y sociolingüística.

b).La variedad de lo coloquial

Como veremos en el apartado 3.6. del presente capítulo, hace ya algunas décadas que los gramáticos (Beinhauer, Criado de Val, Cortés, Narbona, Vigara y Briz, entre otros) vienen interesándose por este tipo de lenguaje. Todos ellos coinciden en que es fácil reconocerlo y caracterizarlo de manera intuitiva (lo cual ha llevado a asociar con él diferentes adjetivos e ideas erróneas respecto al mismo), pero también coinciden en que es difícil definirlo de manera sistemática y acertada. Según afirma A.M. Vigara:

> *"Afines a "coloquial" se han venido empleando términos como "familiar", "popular", "vulgar", "diaria", "corriente", "normal", "estándar", "común", "informal", "viva", para caracterizar la lengua hablada"* [32].

Esto nos muestra que el término "coloquial" se ha limitado unas veces al ámbito de lo "familiar" o lo "popular" o se ha identificado con el habla "vulgar"[33]; estas asociaciones nos parecen reduccionistas. De igual manera los apelativos "corriente", "normal", "común" nos parecen muy imprecisos y confusos, pues el concepto de ellos puede variar según el individuo y su contexto. Así mismo, calificarlo como "estandarizado" está muy lejos de la realidad, dado que lo coloquial es un fenómeno notablemente complejo y variable. Llamarlo "vivo" es como no decir nada, puesto que, a no ser que nos refiramos a las lenguas muertas

[31] Pues *"detrás de cada uso efectivo de la lengua hay un conocimiento que lo guía, que no tiene que ver sólo con las capacidades que los hablantes tienen para interactuar lingüísticamente, sino también con los modos pautados y repetitivos de pensar, sentir y actuar que cada cultura impone a sus miembros".* M.V. Escandell, 1993: 17. Véase también G.Reyes, 1990.

[32] A. M. Vigara Tauste, 1990: 14.

[33] *"No se debe reducir el español coloquial a lo peculiar, a lo léxicamente pintoresco... No hay que confundir coloquial (nivel de habla) con vulgar (nivel de lengua), ya que no son sinónimos"* : F. Benítez, 2008: 10.

como el latín o el griego de la Antigüedad, todas las manifestaciones lingüísticas son vivas. El adjetivo "diario" nos parece más cercano al concepto de coloquialidad, aunque, como veremos más adelante cuando caractericemos este tipo de lenguaje, éste no es más que uno de sus rasgos. Por fin "informal" sería el único término que, como registro, se ajusta a "coloquial". Por otro lado, esta autora, como vemos, a pesar de aludir a las diferentes confusiones relacionadas con el término, acaba por identificar lo coloquial con lo hablado, lo cual también nos parece inexacto. En este sentido, y de acuerdo a las ideas de Briz[34], creemos que es necesario distinguir entre el *registro* (formal o informal/coloquial), el *canal* (oral o escrito), y el *tipo de discurso* (conversación, entrevista, debate, carta, conferencia, mitín, etc.). Es cierto que lo coloquial, según quedará debidamente aclarado, se manifesta predominantemente en lo oral, y que la conversación es el tipo de discurso prototípico del uso de lo coloquial (por esta razón las investigaciones sobre este tipo de lenguaje se centran mayoritariamente en el estudio de lo oral y lo conversacional). No obstante, esto no quiere decir que les sea exclusivo: hay rasgos de la lengua coloquial en textos escritos (cartas a amigos, familiares, o correos electrónicos y *chats*, por ejemplo) y también en otros tipos de discurso (informaciones de los presentadores de noticieros de televisión, entrevistas en la televisión, discusiones con políticos, etc.). Por otro lado, tanto lo oral como lo conversacional pueden tener rasgos absolutamente formales (una conferencia científica y una clase magistral universitaria tradicional, en el primer caso, o un juicio y un debate sobre un tema especializado, en el segundo); de igual forma, podemos encontrar en alguno de los ejemplos anteriores, la alternancia de lo formal y lo informal/coloquial, dependiendo de las alusiones y digresiones del tema tratado[35]. No olvidemos tampoco que además de la variabilidad de situaciones de habla en cuanto a registro, canal o tipo de discurso, tenemos la variabilidad de

[34] A. Briz, 1996; 2001.

[35] *"La oposición entre lo coloquial y lo formal no constituye una dicotomía;... constituye una escala gradual de un contínuo limitado por dos extremos que se podrían denominar inmediatez comunicativa y distancia comunicativa. Esta concepción escalar procede de Oesterreicher (1996)."* M.Porroche Ballesteros, 1997: 3

los usuarios en cuanto a procedencia geográfica y sociocultural, lo cual va a dar como resultado una multiplicidad de estilos y formas de hablar y, en definitiva, una gran complejidad de muestras de lengua.

Llegados a este punto podemos definir el español coloquial como registro o variedad diafásica, que puede manifestarse a través del canal hablado (con mayor frecuencia) o a través del canal escrito (no con tanta frecuencia, a pesar de lo cual hay muchos ejemplos) y también en diferentes tipos de discurso, aunque el prototípico de lo coloquial sea el conversacional informal. Es, por tanto, un registro, variedad, o modalidad de uso, que se manifiesta en un sistema de expresión derivado de la situación de comunicación (contexto comunicativo), a la que se van a unir los rasgos propios de cada hablante: aunque se trata de una variedad funcional (diafásica) y, en principio, no social, es decir, no exclusiva de una clase social (pues tanto el Presidente del Gobierno como un mendigo utilizan el habla coloquial si la situación así lo requiere), a este uso en situación (estudiado por la Pragmática), como decimos, se le unen solidariamente las características propias del usuario y su entorno (estudiadas por la Sociolingüística): marcas sociales, culturales, ideológicas, profesionales, de edad, género, procedencia, de pertenencia a un cierto grupo, etc., las cuales van definiendo, individualizando y tatuando el habla de los individuos. Dicho de otro modo, a la variación lingüística horizontal, los registros, en función de la situación de comunicación, se añaden las marcas o variedades de acuerdo a una estratificación vertical, los sociolectos, los tecnolectos y los dialectos, que son los perfiles del registro[36], y constituyen los idiolectos (modo de expresión de cada individuo[37]); esto nos lleva a observar y afirmar que dentro de dicho registro coloquial, también, existen muchas diferencias, y que, por supuesto, no será el mismo español coloquial, por dar algunos ejemplos, el de un aragonés del campo que el de

[36] Según afirma Briz *"A tales variedades de uso se asocian verticalmente determinadas solidaridades dialectales y sociolingüísticas que, a la postre, no hacen sino diferenciar más aún el habla de los individuos"*. A. Briz, 2004: 31.
[37] E.Cascón Martín, 2000: 13.

un estudiante de filosofía salmantino, o el del ministro del interior (cuando hable con amigos, familiares, etc.) que el de un pobre que vive en la calle. De todo ello se deduce que el estudio de un fenómeno tan complejo va a ser, probablemente, inabarcable, y objeto de esta investigación será precisar en qué medida y qué manifestaciones del mismo pueden ser introducidas, analizadas y desarrolladas en el aula de E/LE por medio del material cinematográfico. Para ello vamos a analizar, a continuación, los rasgos que caracterizan lo coloquial, así como sus manifestaciones y estrategias.

c).Características del lenguaje coloquial

Lo visto hasta ahora nos ha llevado a definir el español coloquial como un registro o variedad diafásica según el contexto comunicativo y que presenta, a su vez, multiplicidad de modos de habla, dependiendo de las características de sus usuarios. Queremos, ahora, completar esta definición, determinando los rasgos generales de este tipo de habla.

La variedad coloquial puede caracterizarse, de acuerdo con la tradición de los estudios británicos[38], por las siguientes nociones:

- campo o tema no especializado,
- modo o canal oral, aunque puede manifestarse o reflejarse en un texto escrito,
- tenor (es decir propósito, intención o finalidad) interpersonal, no transaccional, o lo que es lo mismo, fin comunicativo socializador[39],
- tono (relación entre el emisor y el receptor) informal.

En opinión de algunos estudios hispánicos, lo que verdaderamente caracteriza el español coloquial es su carácter no planificado[40], y esa no planificación se da, generalmente,

[38]E. Ochs, "Planned and unplanned discourse", 1979; T. Givon, "Sintax and Semantics. Discourse and Syntax, 1979.
[39]Este concepto, asímismo, queda aclarado por B. Gallardo: *"En la conversación transaccional, los papeles de los participantes no son simétricos (juez y fiscal, vendedor y comprador, médico y paciente), en la personal o cotidiana, sí"*. 1994: 151.
[40] M.Porroche Ballesteros, 1997; Ll.Payrató, 1992; A. Briz, 1995.

en el español oral que se utiliza en las relaciones interpersonales no transaccionales, es decir, en el español coloquial que utilizamos para expresarnos en la vida privada.

Como también señala Briz[41], el español coloquial es la modalidad de empleo del lenguaje en una situación de comunicación caracterizada por los siguientes rasgos:

- la relación de igualdad entre los interlocutores;
- la relación vivencial de proximidad: saber y experiencia compartidos entre éstos;
- la cotidianidad, en relación con el marco de la interacción, así como con la temática de la misma;
- la planificación sobre la marcha;
- el fin interpersonal;
- y, resultado de todo ello, el tono informal.

Además, nosotros querríamos añadir, como se deduce de todo lo anteriormente expuesto, que el registro coloquial no es uniforme, pues varía según las características del usuario y de la situación de habla, pero sí extensivo, ya que no es dominio de ninguna clase social, pues todas lo utilizan si el contexto comunicativo así lo determina[42].

Así pues, nos es cercana la caracterización de A. Briz, puesto que no relaciona lo coloquial únicamente con lo hablado ni únicamente con lo conversacional, dado que es un fenómeno mucho más amplio[43]. Esto, como ya hemos apuntado, hace que la amplitud y complejidad del fenómeno coloquial sea inabarcable. Por tanto, en el desarrollo de nuestra propuesta didáctica, nos centraremos preferentemente en el analisis y desarrollo de las muestras habladas y conversacionales del español de España pues, al mismo tiempo y según

[41] A.Briz, 2002: 16-17.
[42] *"[...] gente muy variopinta cambia de registro dos o tres veces al día, para comportarse, así, en armonía lingüística tanto en el trabajo como con la familia o en su ámbito de amigos, sobre todo desde que empiezan a no coincidir todos estos círculos sociales [...]"*, J.C.Díaz, Pérez, 1994: 471.
[43] A.Briz ha llevado a cabo el análisis de diferentes muestras del español coloquial (manifestaciones escritas de lo coloquial –cartas familiares, textos periodísticos y literarios, etc.); 2002: 3-5

también afirma Briz[44], lo prototípico del lenguaje coloquial es lo oral (los textos escritos coloquiales o con abundantes rasgos de coloquialidad, no son prototípicos pues no son espontáneos de la misma forma que el lenguaje hablado) y lo conversacional cotidiano (pues en este tipo de discurso y registro encontramos de forma más auténtica todas las características coloquiales mencionadas y también, como veremos a continuación, encontramos implícitos, en sus constantes y estrategias, todos los fenómenos de lo coloquial).

d).Manifestaciones del lenguaje coloquial; estrategias del español coloquial conversacional

Si pretendemos centrarnos en el estudio de la manifestación del español coloquial conversacional hablado, debemos referirnos a los distintos estudios de Análisis Conversacional. Los primeros surgieron de autores que quedaron englobados dentro de la corriente de la Etnometodología que surgió en los años setenta del siglo XX (Sacks, Schegloff, Jefferson). Un poco más tarde fueron Grice, Leech, Sperber y Wilson principalmente, los que llevaron a cabo diferentes aproximaciones discursivas. En todas estas investigaciones se ha basado A.Briz, así como el Grupo Val.Es.Co[45], para determinar una serie de rasgos de la conversación coloquial que derivan de las características generales del registro coloquial:

- interlocución en presencia (cara a cara),
- interlocución inmediata (actual, aquí y ahora),
- interlocución con toma de turno no predeterminada, dinámica (alternancia de turnos inmediata, sin orden ritual),

[44] A.Briz, 2002: 55.
[45]Grupo Valencia Español Coloquial (en adelante Val.Es.Co), surgido en el Departamento de Filología Española de la Universitat de Valencia, que ha dedicado su labor científica e investigadora, junto al prof.A.Briz, al estudio y análisis del español hablado –obras citadas en Bibliografía, pág. 337-.

- interlocución cooperativa (en relación con el tema de conversación y la intervención del otro-[46]).

Veamos, en un esquema explicativo[47], como se relacionan y derivan unas de otras:

CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL REGISTRO COLOQUIAL	CARACTERÍSTICAS DE LA CONVERSACIÓN COLOQUIAL ORAL
Relación de igualdad entre los interlocutores	Interlocución sin orden ritual
Relación vivencial de proximidad –saber y experiencia compartidos entre éstos-	Interlocución inmediata
Cotidianidad, en relación al marco de la interacción y de la temática	Interlocución inmediata no predeterminada ni ritual
Planificación sobre la marcha	Interlocución con toma de turnos dinámica, no predeterminada
Fin interpersonal	Interlocución cooperativa

Según lo anterior, la conversación coloquial oral es entendida como una interlocución cooperativa, inmediata y no predeterminada, es decir, como un hecho social de interacción. A pesar del carácter no planificado de la conversación informal, con el que estamos de acuerdo, se dan en ella una serie de constantes (recursos o estrategias que se repiten), que aunque son imposibles de abarcar en su totalidad, sí son posibles, y necesarias, de observar (aunque todas ellas están relacionadas y se manifiestan conjuntamente, las citamos por separado):

-Constantes de carácter social: son los principios y reglas relativas a la conducta interaccional, que controlan y regulan el desarrollo de cualquier conversación (máximas de cooperación[48], de cortesía[49], de pertinencia comunicativa[50]). Estos principios y reglas se transgreden con

[46] A.Briz, 2002: 56; A.Briz y Grupo Val.Es.Co. 2004.
[47] Esquema explicativo de elaboración propia.
[48] Se trata de las llamadas por Grice (1975 y 1978) *reglas de cooperación*, plasmadas en una serie de *máximas conversacionales*: máxima de la *cantidad* (contribuya a la información sin pasarse por exceso o por defecto), máxima de la *cualidad* (no diga algo que crea falso, ni de lo que no tenga pruebas), de la *relación* (diga cosas que tengan relación con lo que se dice antes), de la modalidad o *manera* (sea claro).
[49] El *principio de cortesía* (Leech, 1983) se concreta en seis máximas: *tacto*, *generosidad*, *aprobación*, *modestia*, *unanimidad* y *simpatía*:: *"no te impongas al receptor, dale opciones, refuerza los lazos con él, minimiza tu contribución, realza la imagen del tú o la de sus allegados, etc., en resumen, sé cortés o estratégicamente cortés"*.
[50] El contexto y la situación regulan la relevancia o pertinencia de un enunciado (Sperber y Wilson, 1996).

facilidad en el español coloquial, sin que ello signifique, en la mayoría de los casos, un error pragmático sociocultural.

-Constantes de carácter sociolingüístico y geográfico: son esas marcas con las que los diferentes usuarios, dependiendo de su procedencia geográfica y sociocultural, ponen su sello en las muestras de habla (marcas sociolectales y dialectales que hacen variar el uso de determinadas estrategias verbales léxico-semánticas, retóricas texturales, fónicas de la entonación y no-verbales).

-Constantes de carácter pragmático –tanto lingüísticas como no-lingüísticas-[51] : con objeto de poner un poco de orden en esta gran cantidad de recursos, proponemos un cuadro explicativo (cuadro 1) [52], en las próximas páginas (si bien somos conscientes de que cualquier propuesta va a resultar insuficiente, dada la infinidad de fenómenos que nos brinda este tipo de lenguaje, y de que muchos de estos recursos son inseparables); queremos añadir, no obstante, que un intento de sistematización de estos fenómenos nos parece sumamente necesario e importante, por cuanto todas las estrategias, a excepción de las léxico-semánticas que sí evolucionan y cambian con el tiempo[53], se mantienen como constantes a lo largo de los años[54], y que su dominio se traduce en la adquisición de fluidez en el uso del lenguaje.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

[51]La línea que seguimos es la descripción que hace Briz (1996; 2001; 2004), pues se basa en la pragmática, explicitando la función del uso de una u otra forma, y se centra, ante la multiplicidad y disparidad de aspectos, en los más "regulares" del español coloquial.

[52]Cuadro de elaboración propia, de acuerdo a descripciones de Briz: 2002; Benítez, 2008; T.Morell, 2002 (basado en Schegloff, 1977 y Capella y Street, 1985).

[53] No obstante, afirmamos que estos cambios se basan más en la ampliación e incorporación de nuevos términos y acepciones que en la sustitución o desaparición de los más antiguos, lo que sucede más lentamente. En opinión de W.Beinhauer: *"...aún los modismos de vida efímera, suelen tardar menos tiempo en surgir y difundirse que en desaparecer"*. 1985: 25.

[54] *"Lo que ha cambiado poco es la estructuración sintáctico-estilística, o –como diría H.Paul- la "forma interna" ("innere Sprachform")"*, W. Beinhauer, 1985: 15

CONSTANTES	ESTRATEGIAS	EJEMPLOS[55]	RELACIÓN CON RASGOS COLOQUIALES
CONSTANTES VERBALES	**ESTRATEGIAS PROCEDIMENTALES** -Aperturas de conversación: llamadas de atención con uso de pronombres, frases de cortesía, o conductas no-verbales, que son seguidas de una reacción por parte del interlocutor. Hay también aperturas de conversación fallidas. -Alternancia de turnos: acción recurrente que consiste en la toma de palabra por parte de los interlocutores y que está regida por diversas técnicas[56]. -Negociación del significado: peticiones de aclaración, peticiones de confirmación, comprobación de comprensión. -Clausuras de conversación: iniciadas con un enunciado pre-aviso de clausura que es aceptado o no por el interlocutor (cuando éste abre un nuevo tema)[57].	*-Oye, Carlos...* *-¿Sí?, dime...* *-Pepa..., ¿Pepa?... ¡Pepaaa!...* *-¿Cómo que nada?*, i*¿como que no?!* *-Que no pienso nada.* *-¿Es eso lo que quieres decir?*, i¿que soy un mierda?! -Antonio, ¿tú le has pedido disculpas alguna vez*?*. *-Pero, ¿cómo?* *-Si, que si le has pedido perdón.* *-Bueno, gracias por la información.* -... y me dejas en paz a mí vivir mi vida, *¿vale?*.	motivadas por el concepto de interlocución cooperativa, inmediata e interactiva
	ESTRATEGIAS LÉXICO-SEMÁNTICAS -Extensión semántica y empleo genérico: reducción y selección del léxico común y polisemia[58] (términos usados de manera general para expresar muchas cosas distintas). -Léxico abierto a voces especiales y argóticas, requeridas por el contexto funcional y sociolingüístico. -Reguladores fácticos (llamadas de atención al interlocutor). -Uso de muletillas (palabras de apoyo que se repiten para continuar el discurso) -Frases hechas y refranes para diversas funciones pragmáticas (observables en el contexto).	-¡Llévate este *trasto*! -Sí, hombre sí, i*mosquéate* conmigo!, i*madero*!, ¡que eres un *madero*!. *-Mira/¿sabes?/¿me entiendes?* *-¿no?/Y eso/O sea/Y tal* *-Está todo bajo control/ Se me pone la carne de gallina*	motivadas por la cotidianidad de la interacción y la temática

[55]Todos los ejemplos aportados, que creemos imprescindibles para una mejor comprensión de los diferentes recursos, han sido extraídos de los diálogos de las películas trabajadas en los talleres (ver lista incluida en Anexo II, pág. 279 del presente trabajo).

[56] Según Sacks, Schegloff y Jefferson (1974) el éxito en la alternancia de turnos reside en el respeto de tres reglas: (1)El próximo turno es para la persona a la que se dirige el actual locutor; (2)El próximo turno es para el que hable primero; (3)El próximo turno es para el locutor actual, si reanuda su turno antes de los demás. Según Capella y Street (1985: 18), los turnos de habla se alternan cuando un interlocutor termina su gesticulación, completa un sintagma gramatical, cambia el tono de la última palabra o hace una pregunta; el comienzo del siguiente turno se caracteriza por un movimiento de cabeza hacia el que ha estado hablando, un gesto, una subida del tono de la voz o una inspiración audible. Citado en T.Morell, 2002: 88-89.

[57] Schegloff y Sacks, citado en T.Morell, 2002: 90.

[58] Beinhauer los llamó *verba omnibus*. W. Beinhauer, 1991: 401

	ESTRATEGIAS SINTÁCTICAS -Concatenación (acumulación de enunciados añadidos conforme vienen a la mente del emisor, con función de construir el mensaje). -Paráfrasis y redundancias (rodeos explicativos). -Repeticiones y reelaboraciones (como recursos de cohesión; crean anacolutos –faltas de concordancia). -Unión abierta entre enunciados y enlaces extraoracionales (conectores pragmáticos, marcadores discursivos, reguladores fáticos, recursos entonativos...).	-*Ya verás allí, Elena, ya verás allí qué bonito y... qué punto que tiene todo.* -Sí, *pero lo que yo digo...* -Pero, *pídalo*, abuela, *pídalo* que yo no tengo todo el día... -Oye, John, *estaba pensando yo en esto de la boda... ¿tú dónde piensas enterrarte?.* -...porque...*ya ves/ ...y tal/ ...y bueno*	motivadas por la ausencia de planificación
	ESTRATEGIAS MORFOSINTÁCTICAS -Uso de deícticos (formas de demarcar: sobre todo los pronombres de primera y segunda persona *yo/tú*). -Abuso del tiempo presente (para actualizar un momento que no concuerda con el momento de habla –pasado y futuro-)[59].	-*Yo* en el barco me mareo. -Mientras no *te* dé colitis... -Y una de esas noches que *llegas* un poquito más calentito a casa ¿no?, *sales* por ahí y tal... pues *me pasé*.	motivadas por el concepto de interlocución cooperativa e inmediata
	ESTRATEGIAS CONTEXTUALES -Elipsis (para seguir adelante en el discurso). -Enunciados suspendidos (por la misma razón). -La presencia de relatos (para vivificar y actualizar lo que se cuenta).	-Usted es l*a de la* tele -Es que el mambo... -Y ahí hay algo que... se te dispara un poco más, *¿eh?...*	motivadas por la relación de igualdad y proximidad
	ESTRATEGIAS RETÓRICAS TEXTUALES -Recursos morfológicos, sintácticos, léxicos de intensificación e hipérbole y, por contraposición, también algunos atenuantes.	-*¡¡No me da la gana!!* -Lo tienes *atacadísimo.* -Bueno... *un poco nerviosilla...*	
CONSTANTES FÓNICAS	**ESTRATEGIAS RETÓRICAS FONÉTICAS** -Recursos fonéticos en la emisión de los enunciados (para manifestar la postura del hablante o aludir al verdadero significado que muchas veces no coincide con el del enunciado; o para establecer límites o enlaces entre los mismos). -Alargamientos fónicos o silábicos (sirven de apoyo tanto para pensar lo que se va a decir como para reforzar lo dicho –en este caso también son recursos intensificadores-). -Pronunciación marcada o enfática de sílabas, palabras o enunciados enteros como información añadida a lo comunicado.	-*¡Ni MUERTA quiero un hijo tuyo!* -... lo que digo es *que...que...que...* es muy complica(d)o, ¿no?. -¡Huy!, ¡quemaaa! -¡Ella no me pre*ÑÓ!* ¡No!, *¡¿TE ENTERAS?! ¡PUES QUE PIENSE LO QUE LE DÉ LA GANA!*	motivadas por la ausencia de planificación y cotidianidad

[59] Responde al fenómeno del *"egocentrismo de la conversación coloquial"* estudiado por Graciela Reyes: *"el tiempo presente se usa para contar cosas del pasado las cuales el hablante, en un ejercicio de subjetivización muy frecuente, parece trasladar a la esfera del interés actual"*, Reyes, 1990: 116.

CONSTANTES FÓNICAS	**ESTRATEGIAS DE LA ENTONACIÓN** -Recursos fónicos de la entonación (que manifiestan la intención del hablante o el verdadero significa de los enunciados) -Vacilaciones fonéticas (pérdida o adición de sonidos) motivadas por la relajación articulatoria o por la intención del hablante, balbuceos, titubeos. -Solapamientos, que expresan o conflicto y desacuerdo o por el contrario acuerdo y reforzamiento del mensaje del interlocutor.	-¡Ese pibe es *gilipooollas*...! *-que...que...ttte* vayas!!	motivadas por la inmediatez, la ausencia de planificación y la cotidianidad
CONSTANTES NO VERBALES[60]	**ESTRATEGIAS PARALINGÜÍSTICAS** -Cualidades y marcadores fónicos (el tono, timbre, cantidad e intensidad): El tono o timbre de voz en el que es emitido un enunciado puede cambiar mucho el significado; también la celeridad o lentitud de emisión y la energía). -Indicadores sonoros fisiológicos y emocionales (llanto, risa, suspiro, grito, bostezo...). -Elementos cuasi-léxicos (interjeciones, onomatopeyas, sonidos como chistar, carraspear, etc...). -Pausas y silencios (en relación a los recursos cronémicos)	-¡Porque lo *DI-GO-YO... y a TOMAR POR CULO*! *-¡aaa!, ¡au!* - Ah.../eeee/*guau /ssss/chis /puf / mmm*	motivadas por la inmediatez, cotidianidad y ausencia de planificación
	ESTRATEGIAS EXTRALINGÜÍSTICAS[61] -Recursos quinésicos (gestos, posturas del cuerpo, movimientos que intensifican el mensaje y producen "*retrocomunicación*"[62]). -Recursos proxémicos (concepción, estructuración y uso del espacio, también en relación al interlocutor –distancia o proximidad, contacto físico, etc.-). -Recursos cronémicos (concepción, estructuración y uso del tiempo –en relación a la velocidad de emisión y a las pausas y silencios-).		

Cuadro 1

[60] *"Los elementos no verbales dentro de cualquier proceso comunicativo son imprescindibles para descodificar acertadamente y entender con claridad y exactitud los mensajes"*, P.Martínez Díaz, 1997: 50.

[61] Según aclara F.Poyatos para entender el discurso en toda su complejidad debemos tener en cuenta *"lo que decimos, cómo lo decimos y cómo lo movemos"*, Poyatos, 1994: 15.

[62] *"En todo acto de comunicación el emisor necesita continuamente que el receptor le dé muestras de que está entendiendo el mensaje –y en muchas ocasiones para ello utilizamos elementos quinésicos, y también paralingüísticos"*, P.Martínez Díaz, 1997: 50-51.

1.2.LA NECESIDAD DE LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL COLOQUIAL

Bastaría con leer atentamente el apartado preliminar I para entender la necesidad de la enseñanza/aprendizaje de lo coloquial, puesto que, como hemos visto, los datos revelan estas carencias y preferencias en los alumnos. A pesar de esto, existe una considerable desorientación metodológica al respecto, pese a que las recomendaciones del MCER sean claras en esta materia[63]. Para muchos docentes puede ser más fácil y cómodo enseñar la lengua estandarizada de las gramáticas tradicionales y, tal vez, más efectivo (aparentemente), puesto que los estudiantes dominan con mayor facilidad el lenguaje formal, dado que las fórmulas generales de este tipo de lenguaje son más traducibles y correlativas entre la L1 y L2. Sin embargo, al mismo tiempo, y por esta razón, se producen muchos desajustes de registro cuando los estudiantes extranjeros suelen utilizar una lengua rígida y antinatural en situaciones informales y cotidianas en español que en su L1, quizá, no lo son. Precisamente la consciencia de estos desajustes es la razón que inclina al discente hacia la preferencia del lenguaje coloquial y conversacional, como algo más nuevo y necesario de aprender y dominar, pues en el intento real comunicativo descubren que no entienden muchas veces gran parte del mensaje que se les comunica, que lo que dicen produce en ocasiones extrañeza o hilaridad, que pierden su turno en la conversación y no saben cómo recuperarlo, o que, incluso, son malinterpretados o tachados de pedantes. Todo ello les lleva, en ocasiones, a sentir un creciente rechazo hacia *"¡esos españoles descorteses con los que es tan difícil entenderse!"*[64], así como una creciente frustración después de más de dos años, como mínimo, de estudiar la lengua, sus verbos irregulares, las diferencias entre el ser y estar, etc.

[63]El MCER describe los aspectos cualitativos de la lengua hablada: *alcance*, *corrección*, *fluidez*, *interacción* y *coherencia*, como capacidades imprescindibles para ser desarrolladas por los aprendientes: MCER, 2002, Capítulo 3: 32-33.

[64] Ewa Szul, alumna del Liceo Cervantes de Varsovia, 2001.

En los desajustes antes citados, lo que falla no suele ser la competencia lingüística sino la pragmática, la sociolingüística y sociocultural[65], y por ende, la intercultural, con lo cual el entendimiento se dificulta, se distancia: los interlocutores hablan una misma lengua pero cada uno piensa en la suya. Por lo tanto, creemos absolutamente indispensable el estudio real de la lengua en sus situaciones de comunicación, atendiendo también a las características de los usuarios de la misma. Y esta necesidad es tanto más inminente cuando la situación de enseñanza/aprendizaje de E/LE tiene lugar en el extranjero y no en un contexto de inmersión, como es nuestro caso[66].

Otra de las importantes razones que justifican la enseñanza de este tipo lengua es que, en general, la forma más frecuente de comunicación es el diálogo oral entre dos o más individuos, a través del cual se manifiesta la capacidad para dar respuestas lingüísticas a estímulos lingüísticos[67], y en particular, que la frecuencia de este registro en el idioma español, es notoriamente alta, en su estilo más puro, así como en numerosas infiltraciones de dicho registro en otros actos de habla o comunicación más formales (debates televisivos, tertulias radiofónicas, artículos periodísticos e incluso literarios, visitas a consultas médicas...) que de pronto admiten un registro diferente. Aunque estas interferencias no son nuevas[68], nuestra época y el español actual están aún más caracterizados por esa fuerte presencia de lo coloquial en las distintas manifestaciones de la lengua[69] (en el lenguaje escrito, en el habla de personas de clases social acomodada...), quizá también, en parte, debido a la gran difusión que

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

[65] "*La lengua es un reflejo de la cultura o, de otro modo, la cultura es la lengua en el espejo. Sin duda, es preciso llamar la atención sobre los hechos socioculturales y, en general, de carácter pragmático, que los datos lingüísticos reflejan en los intercambios cotidianos.". A. Briz, 2002: 15.*

[66] *"Ya en un contexto de inmersión, todo aprendiz experimenta una serie de malentendidos y dificultades de comprensión para seguir las conversaciones diarias. La razón fundamental se debe a que en sus respectivos países se les ha enseñado únicamente la lengua estándar, y no el lenguaje de la calle, el lenguaje que todo nativo utiliza para comunicarse espontáneamente en sus relaciones interpersonales"*. F. Benítez, 2008: 4.

[67] E.Cascón Martín, 2000: 7.

[68] *"...en el español más que en la de ningún otro pueblo europeo, se advierten, ya desde los primeros atisbos de la literatura medieval interferencias de elementos populares (y a veces aún vulgares) en los textos más sublimes."*.W. Beinhauer, 1991: 21-22.

[69] *"En el español actual podría hablarse de una coloquialización del español"*, M.Porroche Ballesteros. 1997: 655.

de los usos coloquiales hacen los medios de comunicación (los cuales, a su vez, expresan del modo más exacto posible, la realidad que transmiten).

Al mismo tiempo, los estudios de las últimas décadas sobre interacción conversacional coloquial[70] afirman que el desarrollo de este tipo de lenguaje y recursos contribuye, enormemente, a la adquisición de lengua.

Hay quien, en contra de argumentaciones de este tipo, plantea si enseñar el uso coloquial no conduce a empobrecer el idioma aprendido. Creemos que no. Si la respuesta es la contraria es posible que se esté confundiendo lo coloquial con lo vulgar y lo incorrecto (palabras malsonantes, síntaxis mala y simple, faltas de concordancia...) que, en efecto, pueden aparecer en el español coloquial, sobre todo, de hablantes de estratos socioculturales bajos; sin embargo, el llamado español coloquial, el habla diaria, no puede quedar reducida a esas simples afirmaciones.

Podemos entonces, llegados a este punto, distinguir entre *vulgarismo* y lo *coloquial*[71]. El diccionario M. Moliner[72] recoge que *vulgarismo* es una palabra o expresión usada por el vulgo (es decir aquellos que no se distinguen por su cultura) y no por las personas cultas y educadas, frente a *coloquial*, que es lo usado corrientemente en la conversación y más impropio del lenguaje escrito o literario. Así, vemos que lo coloquial está unido a lo conversacional y no a lo vulgar.

Por lo tanto, el objetivo último en nuestras prácticas didácticas será llegar a lo coloquial conversacional, atravesando el camino del análisis léxico coloquial y el hecho fraseológico, para por fin, abordar el análisis de las estrategias de la conversación, puesto que ésta última, como manifestación más auténtica y prototípica de lo coloquial, *"opera y organiza el principal nivel de la sociabilidad: la interacción directa entre individuos"*[73].

[70]Gass y Madden, 1985; Chaudron, 1988; Freeman y Long, 1991.
[71] El término *coloquialismo* no queda recogido por el DRAE, Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española.
[72] M.Moliner, Diccionario de uso del español, 1987, Gredos.
[73] Schegloff, 1974: 702.

2.EL CINE, HERRAMIENTA DIDÁCTICA EN EL AULA DE E/LE

"El arte cinematográfico representa, acaso mejor que ningún otro género artístico, la sociedad en que vivimos"
Mario Vargas Llosa

En el presente apartado, nos ocuparemos de dar respuesta al segundo interrogante:

- ¿De qué qué manera el cine, como herramienta didáctica, puede contribuir al trabajo de lo coloquial conversacional oral en el aula de E/LE?.

Creemos que el cine es un recurso didáctico que ofrece numerosas posibilidades en el aula de E/LE; entre ellas, consideramos que es un material inigualable para la transmisión de los fenómenos del lenguaje coloquial. En la próximas páginas, nos aproximaremos al material cinematográfico como lenguaje y como fenómeno social (para observar sus características como lenguaje propio y en relación a otros lenguajes, para reconocer el valor que presenta como transmisor de contenidos socioculturales relevantes y, así, entender su elección como recurso en el aula), y como herramienta didáctica, para el desarrollo e integración de las destrezas comunicativas y para el desarrollo y adquisición del español coloquial.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

2.1. EL CINE COMO LENGUAJE Y COMO FENÓMENO SOCIAL

Aunque el cine surgió como un intento de reproducción fiel de la realidad muy pronto se descubrió su potencial significativo, y en torno a la imagen y el sonido nació un lenguaje específicamente audiovisual que fue consolidándose y evolucionando con el paso del tiempo.

De los medios audiovisuales (la televisión, la publicidad, los videoclips, etc), el cine es el medio más personal y, puesto que significa, expresa y comunica, se erige plenamente en lenguaje, aunque con diferencias con otros lenguajes establecidos (lo cual le otorga especificidad y unicidad[74]).

[74]Casetti y Di Chio, 1990: 66.

Al mismo tiempo, el cine desarrolla su actividad sumido en un entorno sociocultural del que recibe influencias notables y al cual confiere una especial aportación. Esta dimensión social se presta, al igual que sus contenidos lingüísticos, a múltiples explotaciones en el aula. Además de esto, la naturaleza misma del cine le hace traspasar barreras y, por ello, conectar culturas. La adaptación de los productos cinematográficos a los nuevos entornos receptores lleva consigo la puesta en marcha de los procesos de comunicación intercultural por medio de la reflexión (sobre otras visiones del mundo, del hombre y de sus diferentes usos del lenguaje) que este arte suscita.

a).El lenguaje cinematográfico y sus conexiones con otros lenguajes

Según lo dicho, el cine es un medio de expresión y comunicación con creación artística y lenguaje propios. Este lenguaje se compone de signos, fórmulas y procedimientos diversos, articulados según una serie de reglas sintácticas que implican determinados sentidos y significados. Esto significa que una película conlleva la construcción de un espacio imaginario de representación (*puesta en escena)* y articula cada uno de los fragmentos de ese espacio en una sucesión que forma una cadena temporal (*puesta en serie o montaje)*:

- La *puesta en escena* incluye todos los aspectos propios de lo cinematográfico (movimientos de cámara y escala y tamaño de los planos), así como aquellos compartidos con otras formas de representación (iluminación, decorados, vestuarios, maquillaje, diálogos, interpretación, etc.).
- La *puesta en serie* constituye el principio constructivo del discurso fílmico, pues el montaje establece relaciones entre los planos, que van más allá del recurso técnico de unir fotogramas. A través del montaje se construye el sentido: cada imagen recibe o da alguna información que no proviene tanto de sí misma sino de su articulación con las demás[75].

[75] Kriger y González Centeno,, 2005: 8.

Es decir que el director de una película expresa sus mensajes a través de una selección cuidadosa de luces, sonidos, diferentes ángulos de cámaras, duración de los fotogramas, imágenes, diálogos, actuación, efectos ópticos, símbolos, fotografía y edición, y por medio de la unión y organización de todos estos elementos en una cadena sucesiva.

Este hecho hace del cine un recurso ideal para el trabajo de E/LE en el aula: presenta la L2 en un contexto determinado de espacio y tiempo y en una sucesión significativa de imágenes pertenecientes a un supracontexto (con sus usuarios y situaciones determinadas), gracias al cual captamos y entendemos el mensaje emitido en la variedad de su registro o modalidad de uso y con las posibles variedades diastráticas y diatópicas.

El hecho de que el cine se constituya como un lenguaje propio permite determinar relaciones con otros lenguajes y medios expresivos. Desde el punto de vista de nuestra investigación, queremos ahora establecer algunos parelelismos y diferencias del lenguaje cinematográfico con otros lenguajes artísticos, pues de este modo podrá entenderse la razón de su preferencia respecto a otros lenguajes y de su elección como recurso didáctico en el aula de E/LE.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

El cine, técnicamente, surgió de la fotografía pero tiene relación con muchas otras artes como la literatura, la música, el dibujo, la pintura, la fotografía, la decoración, la poesía o el teatro. Con todas ellas tiene evidentes rasgos comunes, sin embargo hay rasgos específicos que le dan unicidad y un carácter privilegiado, el cual, creemos, ha sido hasta ahora, escasa o desorganizadamente aprovechado como recurso didáctico en la enseñanza de idiomas.

En primer lugar, queremos resaltar la relación del lenguaje cinematográfico con el lenguaje hablado. El cine es imagen y es sonido pero también, en la mayoría de los casos, es palabra. En este sentido, las películas reflejan de manera extraordinaria la realidad lingüística (y sociocultural) de la que han surgido; a su vez, desde sus orígenes, el cine va impregnando

su huella en la forma de hablar y de escribir[76], con lo cual, como vemos, la influencia del lenguaje en el cine y del cine en el lenguaje es mutua y constante.

En segundo lugar, es clara la interdependencia establecida, desde los mismos comienzos, entre el cine y otros lenguajes artísticos: con la literatura, por la tendencia del cine a adaptar la obra de reconocido prestigio (y viceversa, pues son muchos los escritores que en la actualidad buscan en la pantalla apoyo e inspiración para su creación literaria[77]) y también por ser el cine un arte esencialmente narrativo, incluso en el caso de películas parcas en palabras; en muchos otros casos, los diálogos cinematográficos se erigen, por sí mismos, en obras literarias por la calidad que los ha inspirado; con la música, pues acompaña frecuentemente a las imágenes de un film (la música tiene un capítulo especial con la *música de las películas*) así como, al mismo tiempo, el ritmo se constituye en factor esencial en estos dos medios expresivos; con la pintura y la fotografía, pues la imagen en ellas, así como en el cine, implica la inclusión de un recorte limitado de espacio en el campo visual y, por tanto, la exclusión de todo aquello que queda fuera de los bordes del encuadre (aunque la imaginación del espectador lo suponga y el hecho de excluir también conlleve la fuerte sugerencia de lo excluido); con el teatro, pues evidentemente, al igual que el cine, utiliza recursos como el movimiento e interpretación de los actores, la palabra, la iluminación, la escenografía...; con la poesía, por el evidente lirismo de muchas obras cinematográficas, y viceversa, por la infiltración de términos fílmicos y la evocación de imágenes puramente cinematográficas en la poesía contemporánea[78].

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

b).El lenguaje cinematográfico y su especificidad

"El cine incluye todas las artes y de esta manera podría constituir una forma efectiva de transmitir cualquier conocimiento".
Alberto Duque López

Vemos, así, que en determinados aspectos, el nuevo modo de representación se hace heredero de factores pertenecientes a artes precedentes (en las que, al mismo tiempo, deja su

[76]J.L.Borau, discurso de ingreso en la RAE, 16.XI. 2008: 21-29.
[77] J.L.Borau, 2008: 39.
[78]J.L Borau, 2008: 44.

huella inconfundible), pero por otra parte, existen elementos propios que conllevan una especificidad y un carácter peculiar:

- la técnica de producción de la imagen, su registro y reproducción a través de medios mecánicos difiere al modo de producción de las demás artes;
- la producción de imágenes en movimiento dota al cine de una habilidad única para "desplazar" al espectador de un ambiente a otro con asombrosa rapidez y eficacia, ambientes estos, muchas veces, muy distantes en el tiempo o en el espacio, pero fácilmente captados y entendidos en la totalidad de la información auditiva y visual;
- aunque el ritmo es uno de los elementos presentes en el cine, a él se une todo un conjunto de recursos en los que el lenguaje cinematográfico se apoya: imagen, sonido, música, palabra y movimiento. Esta confluencia de varios componentes en un mismo medio expresivo otorga al cine un carácter único y absolutamente cautivador.

Es por ello, es decir, por tomar elementos de otras artes pero por ser síntesis y superación de todas ellas, por lo que elegimos el cine como recurso didáctico en el aula de E/LE, como herramienta capaz de estimular todos los sentidos y de transmitir, efectivamente, cualquier conocimiento.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

2.2. EL CINE COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA EN EL AULA DE E/LE

a).El cine como herramienta didáctica en E/LE

Este carácter cautivador es, precisamente, el que hace del cine un medio de instrucción más efectivo que el de la escuela de idiomas estandarizada, pues *"pone en contacto al usuario con su esfera privada y de tiempo libre, en la que está más expuesto a la acción de aprender lúdicamente por medio del entretenimiento"* [79]. Goza, por tanto, el cine de un lugar

[79] Berruto, 1979: 170, citado en López González, 2002: 8.

destacado en la vida personal y social del individuo, porque es considerado como una prestigiosa fuente de cultura así como de ocio y diversión, aportando, de esta forma, el juego fundamental del aprendizaje motivador, la vieja máxima del *prodesse delectare*: enseñar deleitando[80]. Hay que llevar la magia del cine al aula aprovechando el placer que proporciona y la fuerte implicación e identificación de tipo emocional que, por lo general, produce en el receptor; estas condiciones son, a priori, inmejorables para explotar toda una serie de ventajas, que explicamos a continuación:

- En primer lugar, el cine puede ser, sin duda, un recurso eficaz ya que hoy vivimos en la "*civilización de la imagen*"[81] (y estas imágenes se consumen cada vez más ávidamente).
- El cine español es, y ha sido siempre, espejo en el que se refleja la sociedad española, con todos sus problemas, sus carencias, sus necesidades, sus mitos, sus costumbres, sus contrastes; el cine presenta el cuadro más completo de los valores culturales propios, en cuanto a contenidos y también en cuanto a la forma de expresión hablada (dado que la sociedad no es homogénea tampoco puede serlo el lenguaje de sus usuarios), mostrando todas las variantes de la lengua (diafásicas, diastráticas y diatópicas); así pues, acostumbra al estudiante a la variedad de registros (y de entre ellos al que nos interesa, el del español coloquial conversacional, que es, a su vez, el que está más presente en las películas) y a los diferentes sociolectos, dialectos, acentos, contextualizados en su entorno comunicativo.
- El enorme poder de la imagen aporta aspectos esenciales del acto de comunicación: el mismo escenario de la acción y, además, unida a la

[80]Según afirma Carmen Rojas Gordillo: *"El cine es sentido por todos como mágico porque nos permite olvidarnos de nosotros mismos por unas horas y sumergirnos en los mundos reflejados en la pantalla, vivir experiencias ajenas, llegar a cualquier rincón del conocimiento y del mundo sin perder de vista que estamos ante una ficción."* www.ub.es/filhis/culturele/rojas.html.
[81]E.Fulchignoni, 1969 –citado en Lerena Olarte y Milicua Landa, 2002: Módulo 1.

transmisión del mensaje lingüístico, toda la información paralingüística y extralingüística imprescindible para captar el sentido de las palabras[82], información que, de no ser por medio del cine, difícilmente podría ser transmitida. Según expresa Lonergan:

> *"The communicative feature of films is their ability to present complete communicative situations. The combination of sound and vision is dynamic, immediate, and accessible. This means that communication can be shown in a context, and the many factors in communication can be perceived easily by viewers and language learners"* [83].

- El uso del cine en el aula favorece, al mismo tiempo, dos claves del Enfoque Comunicativo (al cual esta investigación presta especial atención): el aprendizaje integrado (en cuanto a las destrezas comunicativas y en cuanto al trabajo simultáneo de lo lingüístico, lo extralingüístico, lo social y lo cultural) y el aprendizaje autónomo (pues el interés que suscita provoca la investigación posterior).
- El trabajo con el cine promueve la educación visual crítica (hay que saber ver cine, no sólo el que se impone en el mercado) así como también promueve la conciencia de la diversidad cultural, necesaria en el contexto de homogeneización cultural en el que estamos inmersos. El conocimiento de la diversidad llevará, así mismo, por medio de la discusión y la capacidad discursiva, a la valoración de lo ajeno y al diálogo intercultural.
- El arte cinematográfico es una herramienta idónea para desarrollar la dimensión afectiva de los estudiantes, como, de igual modo, recomienda el MCER[84]; el cine es una ventana al mundo y a sus complejas realidades, así

[82] *„Cuando la entonación contradice el sentido de las palabras, el significado captado es el de la entonación"*, M. Porroche Ballesteros, 1997: 657.
[83] Lonergan, 1984: 4: *"El rasgo comunicativo de las películas es su habilidad para presentar la situación comunicativa global. La combinación de imagen y sonido es dinámica, inmediata y accesible. Esto significa que la comunicación puede ser mostrada en un contexto, y que muchos factores de la comunicación pueden ser percibidos fácilmente por espectadores y aprendientes de lenguas"* (la traducción es nuestra).
[84] MCER, 2002, capítulo 4: 103; capítulo 7: 158.

como, muchas veces, un espejo de los contextos más personales de cada espectador, gracias a lo que puede verse reflejado y sentirse identificado.

- El cine facilita la práctica en países no hispanohablantes, pues ofrece una oportunidad para la inmersión y acostumbra al estudiante a enfrentarse a la lengua en uso (la lengua verbal y la no-verbal propia de la cultura española), y con los mismos materiales destinados al nativo, emitidos en la velocidad propia de la situación real (que constituyen, en este sentido, una muestra auténtica de lengua); así mismo, el hecho de compartir estos materiales, en principio pensados para nativos, se convierte en una experiencia gratificante.
- Por último, hay que añadir el deseo expreso de los alumnos de trabajar con el cine español en las clases, así como la falta, según ha sido apuntado y se verá con más detenimiento, de materiales rigurosa o sistemáticamente elaborados sobre el trabajo del cine en el aula de español lengua extranjera.

b).El cine como herramienta didáctica del español coloquial conversacional

Como vimos (ver pág. 38), la conversación coloquial presenta unos rasgos que se derivan de las características generales del registro coloquial, así como unas constantes y estrategias de carácter social, sociolingüístico, geográfico y pragmático. Veremos a continuación en qué medida el cine permite introducir, analizar y desarrollar todos estos fenómenos en el aula de E/LE.

En primer lugar, y si atendemos a las rasgos generales de la conversación coloquial, podemos afirmar que el cine como manifestación de una lengua, presenta, fundamentalmente, muestras de habla dialogadas (además de otras muestras como *voz en off* de un narrador o de un personaje que transmite su pensamiento, textos escritos que se intercalan a veces para añadir información a la historia, etc.). Estas muestras dialogadas, que son evidentemente conversaciones, en la mayoría de los casos, son coloquiales y, por tanto, presentan los mismos

rasgos interlocutivos (como diálogos entre dos o más personajes) en presencia, inmediatos, dinámicos y cooperativos. Por este motivo, son la más idóneas para el trabajo y desarrollo de este tipo de lenguaje. Al mismo tiempo, y gracias también a la información sobre el contexto que aporta la imagen, son mucho más fáciles de transmitir a los alumnos que las muestras contenidas, por poner algunos ejemplos, en un artículo de prensa, en un documental televisivo o en una novela corta (con abundantes descripciones que utilizan, por lo general, estructuras lingüísticas más complejas). El tipo de discurso dialogado es más inmediato, directo y comprensible para el discente y, con apoyo de la imagen cinematográfica, constituye el material más apropiado para la adquisición de destrezas orales conversacionales coloquiales. Aunque es cierto que los diálogos cinematográficos son muestras lingüísticas estilizadas (representadas convencionalmente), pretenden, si la película es realista y contemporánea, reflejar lo más verazmente posible la realidad y recoger todos los signos de la conversación hablada cotidiana. Es decir, que, para ser exactos, en las películas no encontraremos iguales solapamientos, titubeos, alargamientos fónicos o silábicos, concatenaciones, redundancias que en la conversación informal auténtica, y decimos no iguales, pues también estarán presentes pero de una manera planeada para dar la impresión de conversación real. En este sentido, y como ya apuntamos, el cine puede ser considerado como un material auténtico.

En segundo lugar, y atendiendo a las estrategias de carácter social, queremos apuntar que, aún sin ser conscientes de ello, los guionistas siguen o transgreden estos principios y reglas de cooperación, cortesía y pertinencia comunicativa a la hora de crear los diálogos de un guión, del mismo modo en el que en una conversación coloquial los interlocutores reales las siguen o transgreden, dependiendo de lo que quieran y cómo lo quieran expresar; por tanto serán, perfectamente observables en las películas para su análisis, desarrollo y adquisición.

En tercer lugar, y atendiendo a las estrategias de carácter sociolingüístico y geográfico, todas las películas de cine presentan diferentes personajes que proceden tanto de distintos

estratos y esferas socioculturales como de distintos lugares, y que atraviesan por diferentes situaciones con diferentes interlocutores, acomodando el registro de habla (marcado con los rasgos diastráticos y diatópicos) al contexto situacional. Esta, precisamente, es una de las grandes riquezas que el cine llevado al aula ofrece. En el capítulo III del presente trabajo expondremos cómo aprovechar esta riqueza didáctica, pues no se trata de hacer que el aprendiente copie, por ejemplo, las marcas dialectales o propias de un estrato social, sino que, al saber identificarlas y comprenderlas, sea capaz de mantener el hilo comunicativo y de interactuar en determinadas situaciones, gracias al desarrollo no sólo de la capacidad pragmática sino también de la sociocultural y sociolingüística.

En último lugar, y atendiendo a las estrategias de carácter pragmático, tanto las constantes verbales (estrategias procedimentales, léxico-semánticas, sintácticas, morfosintácticas, contextuales y retóricas) como las constantes fónicas y las no-verbales (estrategias paralingüísticas y extralingüísticas) están presentes en los diálogos de las películas (prueba de ello han sido todos los ejemplos aportados en el cuadro de las págs. 40-42 del presente capítulo). Queremos, además, subrayar la importancia del hecho de que por medio del cine podemos introducir y mostrar todas estas estrategias contextualizadas y conjuntamente, con el apoyo de la imagen y el sonido, lo cual no podríamos introducir en el aula de ninguna otra forma. Además de esto, el uso del cine nos permite detener la cinta siempre que se precise para observar cada una de estas estrategias por separado (o todas ellas en conjunto pero en un momento determinado). Estas posibilidades que nos ofrece el material cinematográfico para el trabajo de la conversación coloquial permiten hacer del aula de E/LE un laboratorio para la observación y el análisis de los fenómenos coloquiales, pero, al mismo tiempo, un laboratorio para el trabajo y la adquisición de dichos fenómenos desde sus contextos de situación hasta su aplicación, primero por medio de la interacción en el aula y, después, fuera de ella, en otros muchos contextos.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

c).El cine como herramienta didáctica para el desarrollo de las competencias comunicativas propuestas por el MCER

Desde el principio de este trabajo venimos refiriéndonos a las recomendaciones del MCER. En el apartado 3 del presente capítulo (págs. 95-96) veremos cómo el *Marco*, en el esfuerzo de abarcar la gran complejidad del lenguaje y del ser humano, ha agrupado las competencias que debe adquirir el alumno cuando aprende una segunda lengua en *competencias generales* y *competencias comunicativas*, las cuales, a su vez, se distribuyen en otras subcompetencias[85]. Así mismo, ha considerado, en los descriptores ilustrativos, niveles de referencia concernientes a los *aspectos cualitativos de la lengua hablada*, la *interacción y conversación informal* así como la *comprensión audiovisual*[86]. Todo esto quedará expuesto en próximos apartados y quedará explicado cómo se pueden trabajar estas competencias por medio del material cinematográfico para la adquisición del español coloquial. Baste ahora con anticipar que todas las competencias y subcompetencias se verán desarrolladas por medio de la explotación didáctica del cine.

d).Conclusión

Las razones a las que hemos aludido, ventajas indiscutibles del beneficio que el cine puede aportar en la enseñanza del español, nos llevan a minimizar los inconvenientes alegados por algunos docentes y estudiosos escépticos:

- los condicionamientos técnicos (calidad de sonido y de la imagen),
- la disponibilidad o no de equipos en las aulas,
- las dificultades lingüísticas que plantea un material producido para el hablante nativo,
- la exigencia de preparación que conlleva una explotación eficaz, y,
- el carácter pasivo de esta actividad.

[85]MCER, 2002, capítulo 5: 99-127.
[86]MCER, 2002: 32-33, 73,77.

Venciendo las posibles dificultades técnicas (fácilmente vencibles, por otra parte, gracias a las nuevas tecnologías, cada vez más "cómodas" y fáciles de manejar), las dificultades lingüísticas y comunicativas queremos convertirlas, precisamente, en objetivo de análisis y trabajo en el aula, de modo que se traduzcan en un desafío y en un gran paso adelante en el aprendizaje de español lengua extranjera. Así mismo, estamos convencidos de que una adecuada y bien planificada explotación de los recursos fílmicos (preparación que, creemos, no es mayor que la que exige la adaptación de cualquier otro material no diseñado específicamente para la enseñanza de idiomas) evitará cualquier atisbo de pasividad y llevará al éxito la práctica didáctica.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

3.HISTORIA DE LA METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE E/LE, DEL ESPAÑOL COLOQUIAL Y DEL CINE COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA

En el presente apartado, dentro de la fase de planificación, daremos respuesta al tercer interrogante:

- ¿Qué enfoques metodológicos, a lo largo de la historia, han contribuido a la enseñanza del español coloquial conversacional y/o han utilizado los recursos audiovisuales en el aula?.

ACLARACIONES PREVIAS

Usaremos indistintamente los términos *enfoque* y *método*[87] como es más común en la actualidad, a pesar de la tendencia de lingüistas y profesionales de la enseñanza a diferenciarlos en el pasado (*enfoque* es el planteamiento que establece la base teórica sobre la que se asienta el método y *método* es el conjunto de procedimientos establecidos a partir de un enfoque que determina el programa de enseñanza).

3.1.DESDE LOS INICIOS DE LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS HASTA EL PRIMER TERCIO DEL SIGLO XX

a).Del método tradicional de gramática y traducción al método directo

Desde finales del siglo XV, las lenguas nacionales se erigieron como lenguas de comunicación. El latín se constituyó en este momento en la lengua culta y elevada cuyo aprendizaje era un fin en sí mismo para el desarrollo de la capacidad intelectual. Así, durante los siglos XVI, XVII y XVIII se enseñaba la gramática latina mediante el aprendizaje memorístico de reglas, conjugaciones, listas inconexas de vocabulario, y se enseñaba traducción, mediante la utilización de textos y diálogos bilingües. Sólamente algunos alumnos, que alcanzaban una competencia superior en la lengua, eran introducidos en el estudio de la retórica, por lo cual únicamente estos privilegiados gozaban de un uso práctico de su aprendizaje.

[87] Para más información sobre los conceptos método y enfoque véase Richards y Rodgers.

El estudio gramatical del latín se convirtió en el modelo de enseñanza de lenguas extranjeras cuando éstas, en el siglo XVIII, comenzaron a ser impartidas de forma más sistemática. Los materiales con los que se enseñaba eran el libro de texto (meras listas de vocabulario, reglas gramaticales teóricas, oraciones inconexas para traducir) y el diccionario bilingüe. Los únicos baremos de evaluación de los conocimientos eran la corrección y perfección de las traducciones, cuyas faltas se sancionaban, en ocasiones, duramente. Este enfoque, anclado en la enseñanza gramatical del latín, continuará más tarde a lo largo del siglo XIX hasta aproximadamente mediados del siglo XX (incluso actualmente se utiliza, con algunos cambios, en muchas escuelas, aunque nadie defienda desde cualquier medio de divulgación científica alguna posible ventaja lingüística o psicológica en su utilización).

No han faltado, como es de suponer, oponentes a este método. Ya en el siglo XVI el pensador francés Montaigne aludía a la necesidad de acceder al saber por medio de ejemplos concretos y de experiencias y, refiriéndose a sus vivencias personales, afirmaba haber aprendido latín gracias al uso diario con su tutor (de lo que podemos deducir que, en estas conversaciones, tenía lugar también el uso del registro coloquial):

> *"Sin métodos, sin un libro, sin gramática o reglas, sin un látigo y sin lágrimas, aprendí un latín tan bueno como el de mi maestro"* [88].

Desde mediados del siglo XIX, al aumentar las necesidades de comunicación real entre hablantes de distintas lenguas, el fracaso de este método se hizo patente de forma clara, pues no daba, en la mayoría de los casos, la posibilidad de establecer la comunicación real hablada. Esta evidencia llevó a muchos especialistas a plantearse cómo llevar a cabo la enseñanza de segundas lenguas, surgiendo lo que se conoce como *movimiento de reforma*[89], no considerado como método sino como un conjunto de investigaciones cuyas ideas serían la semilla de métodos posteriores (destacan autores como T. Prendergast,, F. C. Marcel y F.

[88] Ensayo de Montaigne *"Sobre la educación de los niños"*. Citado en Benítez Velarde, 2008: 15.
[89] Más información en Gallardo Barbarroja, 2003; Melero Abadía, 2000; Miki Kondo, 1997; Richards y Rodgers, 1998.

Gouin a mediados del XIX y, posteriormente, a partir de 1886 y de la creación de la Asociación Fonética Internacional, autores como H. Sweet, W. Wiëtor y P. Passy). Todos coincidían en que, más que las reglas gramaticales, lo fundamental son los elementos del habla, el significado de los enunciados, las acciones que los acompañan y el contexto en el que tienen lugar.

En las ideas de los reformadores encontramos ya los principios de la lingüistica aplicada de mediados del siglo XX: la metodología en el aprendizaje de segundas lenguas debía estar basada en el fenómeno oral, en el uso de la lengua, pues para esto es, precisamente, para lo que ha sido creada, es decir, para hablarla. Pero a pesar de lo interesante y certero de estas ideas (pues abren el camino a la enseñanza/aprendizaje de la lengua oral conversacional, canal y discurso prototípicos de lo coloquial), en su momento apenas alcanzaron difusión, ya que en la práctica, en Europa, y mucho más en España, sólo la élite intelectual aprendía idiomas, y en este aprendizaje intelectual se seguía considerando, en muchos casos, el método de gramática y traducción como el más adecuado.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

b).Del método directo a las nuevas investigaciones del primer tercio del siglo XX

Sobre el substrato de las investigaciones del movimiento de reforma, se va a producir a finales del siglo XIX y principios del siglo XX un cambio radical de perspectiva, originado, al mismo tiempo, por un cambio en las necesidades de aprendizaje: durante este periodo los movimientos migratorios desde el Viejo Continente hacia EEUU se convirtieron en un fenómeno usual; para estos emigrantes el conocimiento de la lengua meta no era ya un capricho intelectual sino una necesidad primordial para sobrevivir en un medio desconocido; además, el hecho de que los emigrantes procedieran de distintos países y no hubiera una lengua materna común, desechó definitivamente el método de la traducción en la enseñanza,siendo sustituido por los de la acción y la demostración. Surgió, así, el *método*

directo[90], cuyas figuras representativas fueron los metodólogos alemanes Felix Franke y Maximiliam Berlitz.

A Franke debemos la justificación teórica de la visión monolingüe de la enseñanza. Según él, la lengua ha de ser enseñada mediante el uso directo (desde la lengua impartida y sin referencias a la materna -de ahí el nombre del método-) y activo en la clase, evitando los análisis gramaticales y animando, simplemente, al estudiante al uso espontáneo de la lengua extranjera. Por tanto, se pasa por alto la corrección en favor del uso, aunque se da mucha importancia a la pronunciación (pues es considerada como un elemento esencial en la destreza oral). La inclusión de nuevas palabras se lleva a cabo mediante la asociación con palabras que ya se conocen, mediante la contextualización o la demostración. Ello implica que, sin pasar por la traducción, todo lo que se enseña debe mostrarse físicamente. Las reglas gramáticales se trabajan por medio de breves esquemas que han repetirse de forma oral, así como diálogos establecidos, muestra de situaciones en diferentes contextos de habla.

Berlitz fue el que realmente propagó este método con la creación de una cadena de academias de idiomas (que siguen vigentes también en la actualidad) en EEUU y en Europa, para lo cual creó sus propios materiales didácticos. En la enseñanza en el aula quedaba terminantemente prohibido el uso de cualquier otra lengua que no fuera la lengua meta.

Esta labor tuvo menor repercusión en España que en el resto de Europa, al menos en estos comienzos, pues la enseñanza de lenguas extranjeras no era, todavía entonces, un fenómeno tan extendido y común.

Este método supone un gran paso adelante respecto al método tradicional y tiene ya las semillas de muchos métodos posteriores, sobre todo por el claro predominio de lo oral sobre lo escrito (puesto que hay que enseñar a hablar y a entender) y por la importancia de la contextualización de los enunciados (algo que puede permitir la observación de las variedades

[90] Más información en Alans Martins Cestario; Melero Abadía, 2000; Miki Kondo, 1997; Richards y Rodgers, 1998.

de registro, y en éstas, la del registro coloquial). De cualquier forma, y aunque teóricamente se quiera propiciar la espontaneidad y buen clima en el aula, las intervenciones de los estudiantes están muy guiadas y responden a estructuras establecidas que tienen que repetirse una y otra vez lo cual, en sí mismo, constituye una contradicción con la naturalidad que se pretende.

Llegamos, así, a la década de los años veinte y treinta del siglo XX, cuando los fundamentos del movimiento de reforma y las experiencias del método directo dan paso a posteriores investigaciones que, desde EE.UU y Gran Bretaña, se extenderán más tarde, teniendo su influencia posterior en la enseñanza/aprendizaje de E/LE.

3.2.EL SIGLO XX: DESDE LOS AÑOS TREINTA HASTA EL ENFOQUE COMUNICATIVO EN LOS AÑOS SETENTA

a).De los años treinta a la revolución de los sesenta: los enfoques audiolingual, situacional y audiovisual

Este período se caracteriza por el reinado absoluto, tanto en los EE.UU como en Gran Bretaña, de la concepción conductista del aprendizaje de lenguas extranjeras[91], la cual da lugar a métodos que, transmisores de una visión superficial y estructuralista del lenguaje, se fundamentan en la formación de hábitos lingüísticos por medio de la repetición y el refuerzo.

El enfoque audiolingual o audio-oral ofrece una enseñanza del idioma basada en la práctica sistematizada de la lengua hablada (la exposición reiterada del aprendiz a diálogos grabados por hablantes nativos de la lengua, la repetición de los mismos y la práctica de las estructuras presentes en estos diálogos a través de ejercicios de sustitución), para lo cual los

[91] El conductismo fue sistematizado por F.B. Skinner ("Verbal Behavior"). Este autor sostiene que, así como el aprendizaje de la lengua materna se produce gracias al refuerzo continuo de las emisiones "correctas" del niño por parte de los adultos y al rechazo de las producciones "incorrectas", así, el aprendizaje de una segunda lengua implicará la formación de un nuevo repertorio de hábitos lingüísticos a través de los mecanismos de repetición y refuerzo. De este modo, Skinner afirma que es necesario cambiar la conducta, pero no a través del castigo corporal o psicológico, sino usando recompensas y refuerzos positivos de la conducta correcta, lo cual es más atractivo desde el punto de vista social y también más provechoso desde el punto de vista pedagógico. Para un análisis más profundo de Skinner puede consultarse Calderón Astorga; Williams y Burden, 1999.

avances tecnológicos (la radio, el magnetófono, el radiocassete) favorecen el desarrollo de estas prácticas. Ejemplos de ello son:

- el curso de inglés radiado en 1943, *English by Radio*, de BBC Word Service;
- el curso de español *Un idioma sin fronteras* de Radio Exterior de España, aunque con más de 40 años de retraso;
- el curso de español emitido por la radio polaca *Aprenda con nosotros*, también de la década de los 80, apoyado con la publicación de unos cuadernos con el texto, en versión bilingüe, vocabulario, aclaraciones gramaticales y ejercicios cortos.

A pesar del interés por la lengua oral y del aporte de muestras auténticas de lengua (con la evidente inclusión de muestras del lenguaje coloquial), este método parece orientado más a la memorización de estructuras que al análisis y comprensión de los significados en sus contextos de comunicación real. Estas carencias intentaron ser suplidas por la alternativa británica al Audiolingüismo, el *enfoque situacional*.

El enfoque situacional o enfoque oral, aunque también en el marco del estructuralismo, introduce el concepto de situación en la emisión de habla. Este concepto proviene del lingüista John Firth, el cual, en su concepción del estudio del lenguaje, planteaba la necesidad de estudiar el habla no sólo en su contexto lingüístico sino también en su contexto situacional, es decir, en relación a los elementos no-verbales, personas, objetos y sucesos que confieren significado a las formas lingüísticas[92]. Firth, profesor de Lingüística en la *School of Oriental and African Studies* de Londres, traducía, a su vez, el pensamiento de su colega, el antropólogo de origen polaco Bronislaw Malinowski[93].

Estas ideas, que son sin duda cercanas a los enfoques más actuales y podrían llevar a una enseñanza de las variedades de la lengua respecto a usuarios y registros, quedaron, sin

[92] Stern, 1983. Citado en J. Zanón, MarcoELE, 2007: 4.
[93] Del trabajo de Malinowski, centrado en las culturas indonésicas, deriva una visión del lenguaje inseparable del universo cultural específico del que forma parte: *"Para nosotros, el verdadero hecho lingüístico lo constituye la producción completa dentro de su contexto de situación"* (Malinowski, 1935: Vol. II, 11).

embargo, en la teoría, pues en la práctica la aplicación del concepto de situación se reducía al empleo de gestos y objetos como ilustración del significado de los nuevos elementos lingüísticos, sin constituir un verdadero contexto significativo. De esta forma, la noción de situación quedaba reducida a un simple artificio metodológico, por lo que la relevancia del significado en el método situacional se convirtió en meramente anedótica[94].

El método audiovisual francés surge en Francia después de la Segunda Guerra Mundial, cuando la lengua francesa se siente amenazada por la importancia y fuerza que el inglés va cobrando en el terreno de las relaciones internacionales. Este hecho lleva a tomar medidas con el objetivo de impulsar nuevamente la difusión del francés.

El profesor croata, lingüista y fonetista afincado en París, Petar Guberina (1954) revolucionó el campo del aprendizaje de lenguas modernas dando lugar al método estructuro-global audiovisual (SGAV)[95]. Los principios de su teoría son que la lengua hablada y el discurso suponen un hecho social, es decir, hablamos cuando deseamos expresar algo o reaccionamos ante algo. Así, los elementos lingüísticos del discurso transmiten sólo en parte el significado del discurso, pues la información auditiva y visual que acompaña al mensaje oral (la entonación, las pausas, la tensión, los gestos del hablante) son de vital importancia para comprender realmente el mensaje[96].

Este método representa una superación del audiolingual americano por el hecho de la inclusión de la imagen (dibujos, fotografías y diapositivas, en este primer momento), elemento fundamental para la transmisión y contextualización de significados nuevos y refuerzo del proceso de asimilación del aprendiz (esto abrirá el camino para la creación de manuales con apoyos visuales, dejando su huella también en el futuro *enfoque comunicativo*). La imagen aparece muchas veces unida al sonido (magnetófono) lo cual puede ser

[94] Más información en J. Zanón, 2007.
[95] Este método y libro de Guberina y Asp -*"The verbo-tonal method for rehabilitating people with communication problems"*- ha sido y es utilizado en España para la reeducación de oídos patológicos (actualmente en la AEV, Asociación Española Verbotonal).
[96] Más información en Peter Guberina y Carl W. Asp, 1981.

considerado como el inicio del camino hacia la inclusión del cine en el aula. El interés de este método también radica en el intento de comprensión global de la situación comunicativa (algo de esencial importancia para la enseñanza/aprendizaje de la lengua coloquial), previa al estudio de las estructuras lingüísticas, aunque éstas últimas tienden, después, a ser fijadas en la mente del estudiante a través de los mismos ejercicios de repetición.

Por esto último, y a pesar de lo mencionado, el método audiovisual, que quiere desmarcarse del audiolingual y del situacional, en la práctica diaria del aula persiste en el carácter estructuralista, ya que el objetivo último sigue siendo la formación de hábitos lingüísticos. El alumno es, en definitiva, un "autómata" que imita y reproduce al docente sin reflexionar en el uso de las estructuras de la lengua.

b).La revolución cognitiva de los sesenta

Desde comienzos de los 60, tanto el audiolingüismo como el enfoque situacional y el audiovisual fueron víctimas de objeciones y críticas. Se censuró en ellos la práctica automática de la lengua sin comprensión de lo realizado, la imposibilidad de la aplicación de lo aprendido debido a la rigidez de las situaciones (y después de innumerables prácticas tediosamente mecánicas) y la negación o, al menos, ignorancia, de las diferencias individuales en el aprendizaje de la lengua. Estas críticas originaron un movimiento de búsqueda de soluciones alternativas, que se tradujeron en las décadas siguientes, a ambos lados del Atlántico, en métodos diferentes y revolucionarios, desde la base de nuevas teorías denominadas psicolingüísticas.

Estas nuevas teorías surgen como una reacción al conductismo y, por lo tanto, abandonan la idea de la imitación y creación de hábitos como proceso en el aprendizaje de una lengua, dirigiendo su atención a la competencia comunicativa y no al conocimiento de las estructuras lingüísticas. De ellas destacaremos:

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

- La teoría cognitiva (de la que se formó el *constructivismo* representado por J. Piaget[97]), que defiende que es el pensamiento, y no hábitos de conducta, el que posibilita el lenguaje, lo que significa que el ser humano va adquiriéndolo poco a poco como parte del desarrollo cognitivo. Los alumnos, de esta forma, no son receptores pasivos de información, sino que están implicados muy activamente en la construcción del sentido del significado.
- La teoría innatista (representada por N. Chomsky[98]) defiende que la adquisición del lenguaje responde a la capacidad innata de todo ser humano, la cual le permite descifrarlo, analizarlo y generarlo (y no sólo repetirlo, según la concepción estructuralista anterior).
- La teoría interaccionista (representada por J. Bruner[99]) defiende, a su vez, que es el lenguaje el motor del desarrollo cognitivo, al ser el instrumento más eficaz y económico para cumplir con las intenciones comunicativas del ser humano en situaciones concretas de uso y de real interacción social; así pues, las intenciones comunicativas son las que verdaderamente importan, y no los hábitos lingüísticos mecanizados.

Como resultado de estas teorías psicolingüísticas tenemos toda una constelación de métodos (en los EE.UU, la *Respuesta Física Total*, la *Vía Silenciosa*, el *Aprendizaje Comunitario*, la *Sugestopedia* y el *Enfoque Natural*; y al este del Atlántico, el *Enfoque Comunicativo*, con aspectos particulares y propiciado, por un lado, por el intento de superación de algunos aspectos de estas teorías y, por otro, por la realidad social de la nueva Europa de la CEE). Sin desdeñar la originalidad de la Vía Silenciosa o la Sugestopedia, atenderemos al resto de los métodos americanos, por tener mayor afinidad e interés desde la perspectiva de este trabajo, así como, por esta misma razón, estudiaremos aparte y más en profundidad el Enfoque Comunicativo.

[97] Veáse Smith, 1996.
[98] Véase N. Chomsky, 1975; J. Nivette, 1973.
[99] Jerome Bruner, importante defensor de las ideas de Piaget, catedrático de Psicología y fundador del *Centre for Cognitive Studies (Centro de Estudios Cognitivos)* de la Universidad de Harvard. Más información en Calderón Astorga; Richards y Rodgers, 1998; Williams y Burden, 1999.

- La Respuesta Física Total o RTF (del inglés *Total Physical Response*) es un método fundamentado en las teorías anteriores, especialmente en la innatista de Chomsky. Fue creado por J. Asher[100] y combina el habla y la acción o actividad motriz, es decir, el habla y el movimiento (según los estudios de las psicologías del desarrollo, los niños, en un primer estadio, aprenden la lengua materna a través de órdenes a las que responden físicamente antes de poder hacerlo verbalmente). J. Asher, en el intento de adaptación del proceso de adquisición de la lengua materna a los adultos, elabora un método articulado en torno a un programa de estructuras de imperativo (a modo de instrucciones en el aula). Así pues, vemos que, aunque las competencias orales y quinésicas son el objetivo principal (algo sin duda de interés, en cuanto a que ambas competencias son estrategias de la variedad coloquial e inherentes al material cinematográfico), el uso obligatorio del imperativo impone una contextualización forzada que no responde a la multiplicidad de necesidades de los alumnos en situaciones reales. Es por esta razón por la que este método ha recibido diversas críticas, principalmente de parte de los defensores de la Enseñanza Comunicativa (la cual es de esencial importancia para nuestro trabajo).

- El Aprendizaje Comunitario de la Lengua (del inglés *Community Language Learning*), conectado a la teoría interaccionista, parte de la base de que la lengua es sobre todo un proceso social, en el que no sólo hay que atender a la forma y significado sino también, y especialmente, a la intencionalidad del hablante y al contexto social en el que se produce el acto comunicativo. Propuesto por C. Curran[101], este enfoque reivindica una visión integral del aprendizaje, poniendo énfasis en las necesidades afectivas y cognitivas del sujeto, es decir, considerando al alumno como ser racional y también como ser emocional, con capacidad para aprender y, a su vez, con sentimientos y opiniones. Por lo tanto, el profesor debe comprender

[100]J. Asher, profesor de Psicología en la Universidad de San José, California, aplicó el método por primera vez en 1965 para la enseñanza del ruso como lengua extranjera. Más información en Miki Kondo, Higueras, 1997 y Richard y Rodgers, 1998.

[101]C. Curran, psiquiatra y profesor de Psicología de la Universidad de Loyola en Chicago, trabajó de acuerdo a la línea de pensamiento humanista imperante en los años 70 en EE.UU. Más información en A. Williams y R. Burden, 1999.

los temores y esfuerzos que tiene que encarar un adulto ante una nueva situación de aprendizaje: ello conlleva la utilización de técnicas humanísticas que procuran a la clase un clima agradable y sin tensiones, para lo cual se aplican las llamadas *alternancias de lengua* (el alumno formula mensajes en su lengua materna, el profesor los traduce a la lengua meta, el alumno los repite en la lengua meta y los dirige a otro alumno), con objeto de conseguir la comodidad y relajación necesarias en la clase[102]. No hay libro de texto, ni siquiera una programación prefijada: es el profesor el que va elaborando los materiales conforme avanza el curso y a la vista de las necesidades del grupo; los alumnos también confeccionan sus propios materiales; una práctica corriente es la de grabar las producciones de los estudiantes, para escuchar al final de la clase todo lo grabado.

La consideración del lenguaje por parte de este método, como fenómeno social que debe presentarse contextualizado, conllevaría el estudio de las variedades de la lengua tanto diafásicas como diastráticas y diatópicas, aunque, por otra parte, el uso continuo de la traducción a la lengua materna del alumno nos parece un recurso anclado en los métodos más tradicionales, innecesario si se hace de forma continuada, e ineficaz si lo que se pretende es el desarrollo de la competencia comunicativa de la L2.

- El Enfoque Natural (del inglés *Natural Approach*), considerado por algunos como el método revolucionario de los 80, es otro de los herederos de las teorías psicolingüísticas, llevando a cabo una síntesis de todas ellas. T. Terrel elabora junto a S.Krashen[103] el llamado *Modelo del Monitor* para la adquisición de una segunda lengua, articulado en torno a cinco hipótesis:

1- *Hipótesis de adquisición y aprendizaje*: la adquisición es un proceso natural, inconsciente, que se produce a través de la comprensión y uso comunicativo de la

[102] Más información en Miki Kondo, 1997; Richards y Rogers, 1998.
[103]Tracy Terrel, docente de Español como Lengua Extranjera en la Universidad de California, acuña el término de *Natural Approach* (1977) y desarrolla el modelo teórico, en colaboración con Stephen Krashen, profesor de Lingüística Aplicada en la Universidad de Southern California. Más información en Miki Kondo, 1997; Richards y Rodgers, 1998.

lengua y que da lugar a un conocimiento implícito; el aprendizaje es un proceso consciente que da lugar a un conocimiento explícito de la lengua y, por tanto, a la habilidad para expresar verbalmente las reglas de la lengua. Según esta teoría, es la adquisición la que conduce a la capacidad de usar la lengua efectivamente.

2- *Hipótesis del "monitor"*: mientras el conocimiento implícito adquirido es el que se pone en funcionamiento para la comunicación, el explícito es el que actúa como *monitor*, es decir, como revisor y corrector de las producciones realizadas.

3- *Hipótesis del "orden natural"*: la adquisición de las estructuras gramaticales se produce en un orden predecible, en el mismo orden que en la adquisición de estructuras de la L1.

4- *Hipótesis de la información de entrada (input)*: se aconseja que el *input* (también denominado *aducto*) esté ligeramente en un nivel superior al de la competencia del alumno (competencia = "i", input = "i + 1"); la habilidad para hablar con fluidez no se puede enseñar directamente sino que surgirá después de haber desarrollado la competencia lingüística a través de una suficiente información de entrada (o *input*).

5- *Hipótesis del "filtro afectivo"*: hay tres variables de actitud (la motivación, la confianza en uno mismo y la ansiedad) que pueden permitir o bloquear el paso de la información de entrada necesaria para que se produzca adquisición de lengua.

Este enfoque, dirigido a alumnos principiantes a los que se pretende guiar hasta el nivel intermedio de la lengua, tiene como objetivo prioritario la competencia comunicativa. Como esta competencia se consigue a través de la adquisición de la lengua, es necesario dar cuantas más posibilidades de entrada de información (auditivas y lectoras preferentemente, pues se espera que la destreza oral "surja" después). Los materiales serán en su mayoría de producción propia, adaptados al nivel y necesidades de los alumnos: se aconsejan los dibujos, así como todo tipo de ayudas visuales –catálogos, mapas, anuncios, libros...- (así pues, vemos

que, aunque no queda expresado, se deja la puerta abierta a la utilización del material cinematográfico). Se rechaza el estudio explícito de la gramática, los errores no se corrigen por considerar que ello induce al desánimo -y el clima debe ser motivador-. El profesor ha de ser fuente de la información de entrada, que canaliza por medio de las actividades diseñadas y de acuerdo con las necesidades del grupo; al mismo tiempo, debe crear un clima agradable y carente de tensiones. El alumno, por su parte, debe informar al profesor sobre sus necesidades y sus metas, mantener una disposición activa y ser capaz de decidir el momento de inicio de la producción.

Las ventajas de este enfoque son claras: la importancia de la implicación del aprendiz en el proceso de enseñanza/aprendizaje, la necesidad de enseñar la lengua a través de prácticas con significado y aumentando las posibilidades de la información de entrada (en las que suponemos las muestras del registro coloquial incluidas, aunque tal vez no sistematizadas), y una vez más, el papel del clima distendido en el aula. No obstante, ha recibido también diversas críticas[104] en cuanto a su modelo teórico. Por nuestra parte, objetamos que la no corrección sistemática de los errores lleva a su posterior fosilización y que el retraso en la práctica de la destreza oral posterga y, por tanto, arriesga el buen desarrollo de la competencia comunicativa.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

3.3.LOS AÑOS SETENTA: EL ENFOQUE COMUNICATIVO

El *Enfoque Comunicativo* tiene su origen, como ya hemos apuntado, en el contexto de las teorías psicolingüísticas surgidas de la revolución cognitiva de los años 60, pero también en la aspiración de superar algunos aspectos de ellas (como por ejemplo, el concepto generativo de la teoría innatista), ya que dejaban poco espacio para la intervención consciente sobre el desarrollo del lenguaje. Desde los años 60 y a lo largo de los 70, y desde otras disciplinas (la antropología y etnografía, la psicología, la filosofía del lenguaje, la semántica y

[104] Gregg, 1984; McLaughlin, 1987; Taylor, 1984: Citado en J.Zanón, MarcoELE, 2007: 15

la pragmática), comienzan a plantearse posturas innovadoras que, al margen de sus diferencias, alumbrarán una propuesta común: el lenguaje de la comunicación. Veamos estas aportaciones en resumen:

- Desde el campo de la etnografía, el etnógrafo y lingüista D. Hymes propone, junto a J. Gumperz, un nuevo marco para el estudio del lenguaje: la *etnografía de la comunicación*; según él, la etnografía, no la lingüística, y la comunicación, no el lenguaje, son los ejes rectores de un estudio de la lengua como fenómeno social, enmarcado en el seno de la cultura:

> *"...tendrá que haber un estudio del habla ... cuyo objetivo sea describir la competencia comunicativa que permite a un miembro de la comunidad saber cuándo hablar y cuándo permanecer en silencio, qué código utilizar, cuándo, dónde y respecto a quién."* [105].

De este modo, el elemento configurador de esa competencia no es la estructura lingüística, sino su uso y las condiciones en las que éste tiene lugar, pues ello confiere la efectividad comunicativa.

- Desde el campo de la psicología se atisba, así mismo, el cambio de perspectiva: la obra de L.Vytgotsky "*Thought and Language*"[106] reivindica, igualmente, el papel del lenguaje como instrumento de comunicación, y se defiende una perspectiva funcional en el estudio del lenguaje. En la misma línea de la teoría interaccionista de J.Bruner, Vytgotsky observa que el lenguaje surge al ser reconocido por el niño como instrumento más eficaz y económico para cumplir sus intenciones comunicativas en la relación social con sus seres más cercanos. Así, la capacidad lingüística no se desarrolla sola, sino que necesita de relaciones interpersonales para hacerlo. En este sentido, esta teoría afirma que el aprendizaje más eficaz se produce cuando el aprendiz trabaja en un nivel inmediatamente superior al de sus capacidades actuales, con otra persona (compañero o profesor). Esta postura ha sido denominada *interaccionismo social* y califica este proceso como *proceso de mediación*: la persona con

[105] Hymes, 1972: 13.
[106] Myslenie y rec (Pensamiento y Habla) en el ruso original. La versión en castellano lleva por título Lenguaje y Pensamiento. Vytgotsky desarrolló su actividad intelectual entre 1924 y 1934, año de su muerte. Prohibida en la URSS hasta los años 50, su obra es rescatada para su publicación a partir de 1954.

más conocimientos (el *mediador)* tiene como función encontrar formas de ayudar al otro a pasar al siguiente grado de conocimiento o comprensión.

- Desde la filosofía del lenguaje, J. Searle publica "*Speech acts*"[107] retomando el concepto de acto de habla propuesto inicialmente por J.Austin[108], que afirma que al emitir un enunciado el hablante realiza varios actos de habla: *un acto locutivo*: emisión de sonidos o signos pertenecientes a un sistema lingüístico con un significado, *un acto ilocutivo*: el objetivo que el emisor persigue con su enunciado, y *un acto perlocutivo*: efecto que el enunciado produce realmente en el receptor. De este modo, lo importante para Austin no es la corrección o no corrección del enunciado, sino su efecto, es decir, el éxito o fracaso en cuanto al objetivo (por ejemplo, un mensaje aparentemente tan sencillo como "la casa es pequeña" puede ser una simple afirmación, una sugerencia de no comprarla, un reproche por haberla comprado, una petición de traslado, una justificación de que comeremos en la cocina...). Por lo tanto, aprender a hablar no implica sólamente conocer unas reglas, sino también aprender a usarlas adecuadamente y con sentido en un contexto de comunicación determinado.

- Desde el campo de la semántica y la pragmática fueron, así mismo, recogidos estos planteamientos de significado y uso. El lingüista británico M.Halliday reivindica la necesidad de incorporar en la teoría lingüística el estudio del uso del lenguaje[109]. El significado, desde esta nueva perspectiva, no puede establecerse exclusivamente en referencia a su valor "de diccionario", sino que surgirá de su negociación en los contextos socioculturales en los que tienen lugar los actos de habla.

Este interés creciente por analizar la situaciones de interacción comunicativa, que parte del análisis del uso que los niños hacen por primera vez del lenguaje con los adultos, se

[107] En castellano "Actos de habla", publicado por Cátedra, Madrid, 1980.
[108] Las investigaciones de J.Austin sobre los actos de habla están presentes en sus obras "How to do Things with Words", 1962 –"Palabras y acciones: cómo hacer cosas con palabras", Paídós, 1971, en versión española -, y "Philosophical Papers", 1970 –"Ensayos filosóficos", Revista de Occidente, 1975, en versión española-.
[109] *"Cuanto más capaces seamos de relacionar las opciones sobre los sistemas gramaticales con los potenciales de significado en los contextos sociales y comportamentales, más cerca nos encontraremos de vislumbrar la naturaleza del sistema lingüístico..."*. Halliday, 1985: 39.

trasladará, en el curso de la década de los 70, a los estudios sobre la adquisición de una segunda lengua y sobre su enseñanza, es decir, de qué manera modificamos o ajustamos nuestro habla al dirigirnos a hablantes no nativos (aprendices de nuestra lengua como lengua extranjera). Numerosos autores[110] describen las características de este *"habla para extranjeros"*, que se determinan en las siguientes:

- simplificaciones formales (restricción léxica, selección de estructuras sintácticas simples, etc);
- simplificaciones agramaticales (omisión de elementos morfológicos);
- modificaciones interactivas (de naturaleza funcional, por ejemplo, empleo de respuestas cortas, repetición del mensaje del aprendiz, control repetido de la comprensión, expansión de significados mediante la aclaración o el empleo de ejemplos, etc.).

La consideración de estos datos introducirá el concepto de *negociación* dentro del proceso de comunicación, que se materializa en un amplio abanico de recursos en forma de *"habla para extranjeros"* con la función de asegurar el flujo comunicativo, mediante la regulación de la comprensión y el soporte de la producción limitada del aprendiz.

Desde estos planteamientos surgirán las propuestas metodológicas *comunicativas*, cuyo criterio-eje de las actividades en el aula es la *negociación*. El núcleo metodológico del nuevo diseño, que señalará el inicio de una nueva propuesta para la enseñanza de la lengua, el *Enfoque Comunicativo*[111], se articula en torno a dos principios:

1- la intervención del profesor, que tiene el objetivo de mantener la comunicación en el aula de segundas lenguas (por medio de la negociación del significado); y,

2- la regulación y negociación de los materiales, contenidos y estrategias empleados.

[110] Ferguson, 1977; Hatch, Shapira y Gough, 1978; Long, 1981.
[111] Más información en Williams y Burden, 1999; J. Zanón, 2007; Richards y Rodgers, 1998; Calderón Astorga; Melero Abadía, 2000.

La nueva realidad social europea fue la encargada de hacer de crisol donde aunar las nuevas corrientes teóricas y la necesidad de una metodología diferente. La consolidación de la Comunidad Económica Europea llevaba cada vez más a la necesidad del conocimiento de las lenguas de sus estados miembros. Por esta razón, el Consejo de Europa, órgano educativo y de difusión cultural, encargó en 1971 a un grupo de expertos[112] el desarrollo de un sistema único para la enseñanza de las lenguas.

David Wilkins, en el documento fundacional (1972), defendía una concepción comunicativa del lenguaje, estructurando los componentes del programa para la enseñanza de lenguas de acuerdo a las necesidades de comunicación de los aprendices. Su propuesta analizaba la naturaleza del conocimiento subyacente a los usos comunicativos del lenguaje. Wilkins distinguía dos tipos de elementos:

1- *categorías nocionales*, de naturaleza semántico-gramatical (conceptos como tiempo, secuencia, cantidad y frecuencia), y
2- *categorías funcionales*, de naturaleza pragmática (funciones como pedir, rechazar, ofrecer, quejarse...).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Este nuevo enfoque conocido como *nocio-funcional* se recogió en un documento del Consejo de Europa, *The Threshold Level* (1976)[113], decisivo para el Enfoque Comunicativo de las lenguas, que pronto se traduciría en programaciones y manuales, que traspasó fronteras, adaptándose a la enseñanza de lenguas como el inglés, alemán, español, catalán, italiano, danés, holandés, sueco, noruego y portugués[114]. Este documento fue un intento de especificar lo que se necesitaba para poder conseguir un grado razonable de competencia comunicativa en una lengua extranjera, incluyendo los elementos lingüísticos necesarios para alcanzar ese *nivel umbral*.

[112]David Wilkins de la Universidad de Reading; Jan van EK, de la Universidad de Utrecht; John Trim de la Universidad de Cambridge y René Richterich, de la organización Eurocentres. Citado en J. Zanón, 2007: 19.
[113]*Un nivel Umbral*, en su versión española de 1978.
[114]Los ejemplos más conocidos de manuales son *Challenges* (Abbs, 1978) para el inglés, *Deutsh Aktiv* (Neuner, 1979) para el alemán; *Archipel* (courtillon y Raillard, 1982) para el francés, y *Para Empezar* (Equipo Pragma, 1983) para el español.

Así, el Enfoque Comunicativo mostraba la necesidad de desarrollar el uso de la lengua, para lo cual es preciso conocer tanto las formas y el significado de las mismas (categorías nocionales) como sus funciones (categorías funcionales), pues una misma función se puede expresar de diversas formas y una misma forma puede tener diversas funciones. En todo intercambio comunicativo tenemos una intención y también tenemos en cuenta quién es nuestro interlocutor y qué relación tenemos con él. Por tanto, el objetivo de la enseñanza de una LE será capacitar al alumno para comunicarse con éxito en diferentes situaciones sociales.

Las características más destacables del enfoque comunicativo son:

- el énfasis en el éxito comunicativo, que supone no tanto un conocimiento riguroso del sistema de la lengua como un uso apropiado de la misma; la comunicación eficaz se logra mediante la negociación del significado y mediante las respuestas que se obtienen del interlocutor, todo desde la lengua meta;
- las cuatro destrezas se abordan desde el principio en un intento de integración; como es muy importante desarrollar estrategias para entender y hacerse entender en la L2, se introducen muchas actividades de lengua real;
- el aprendizaje se centra más en la fluidez que en la corrección, por lo que hay una gran tolerancia con los errores (son naturales e incluso necesarios);
- se estudia la cultura, contexto ineludible de la lengua;
- el papel del profesor es el de mediador, en la tarea de negociar los significados y de procurar los conocimientos en un nivel un poco superior al de los alumnos; en ocasiones, tiene que actuar como uno más del grupo, y en otras, presentar la actividad comunicativa al grupo y después no participar en ella (actividades por parejas o en grupos);
- la enseñanza está centrada en el alumno y en sus necesidades, pero éste también tiene que ser responsable de su proceso de aprendizaje, puesto que se establece un acto de negociación;

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

- la actividad comunicativa tiene que reunir tres condiciones: contener vacío de información (el estudiante A tiene una información que necesitará B para completar la actividad y viceversa, lo que favorece la interacción y negociación del significado); permitir la elección (no debe estar demasiado controlada para darle la oportunidad al estudiante de decir lo que quiera y como quiera, sin tener que practicar una determinada estructura); proporcionar retroalimentación o *feedback* (es decir, la posibilidad del aprendiente de incorporar a su discurso el efecto que éste produce en sus interlocutores y que ellos le manifiestan lingüística o paralingüísticamente).

Resumiendo, las características principales de la Enseñanza Comunicativa de la Lengua (ECL) pueden sintetizarse en los siguientes principios favorecedores del aprendizaje:

PRINCIPIOS QUE FAVORECEN EL APRENDIZAJE SEGÚN LA ECL
Principio de comunicación: propiciar actividades que estén relacionadas con la comunicación real.
Principio de la tarea: propiciar actividades en las que se deba utilizar la lengua para llevar a cabo tareas significativas.
Principio del significado: dar muestras de lengua significativa.

Desde su elaboración inicial, la evolución del modelo de la enseñanza comunicativa ha sido incesante. No obstante, este modelo no ha estado ni está exento de críticas. Las primeras objeciones hacían referencia a los criterios de selección léxica y a la falta de una gradación estructural. Otras dudas que se han generado en algunos profesionales son, entre otras, si el contenido gramatical no queda infravalorado de este modo, si puede ser aplicado a todos los niveles de enseñanza, si puede ser seguido por docentes no nativos y, a su vez, si es posible

evaluar de manera fiable la competencia comunicativa. Y aún más, otras objeciones se han referido al concepto de currículum nocio-funcional como a un listado de categorías sin apenas relación con el desarrollo de las estrategias de comunicación y con escasa relación a la naturaleza socio-cultural de la comunicación.

Sin embargo, los sucesivos informes del Consejo de Europa desde los años 80, han ido incorporando las aportaciones de la investigación sobre el lenguaje y su aprendizaje, y el Enfoque Comunicativo ha ido haciendo más hincapié en el papel de las estrategias de comunicación, los procesos psicológicos implicados en el uso y aprendizaje del lenguaje y el desarrollo de las habilidades discursivas en el curso de la comunicación[115].

Así, este enfoque ofrece muchos aspectos positivos: la profundización en la competencia comunicativa, la interacción entre los aprendices, las estrategias de negociación de significados y del trabajo en el aula, el carácter globalizador de las destrezas, la inclusión de muestras auténticas de lengua, el estudio de las mismas en su contexto funcional y socio-cultural (acerca de lo cual se sigue investigando) y, sobre todo, el análisis y trabajo de las estrategias y habilidades discursivas en la interacción comunicativa. Todo ello es de sumo interés desde la perspectiva de este estudio. Como se verá un poco más adelante, tanto la enseñanza/aprendizaje del español coloquial como la utilización de los medios audiovisuales y el material cinematográfico -como muestras de lengua real- parten fundamentalmente del enfoque comunicativo. Además de ello, las premisas de la enseñanza comunicativa son base fundamental de las recomendaciones del MCER y coinciden, en gran medida, con las premisas metodológicas propuestas en este trabajo de investigación, lo que quedará descrito en el capítulo siguiente.

3.4.LA DÉCADA DE LOS OCHENTA Y MÁS ALLÁ

El impulso renovador de los setenta se traducirá, en la siguiente década, en una mayor riqueza y profundidad de planteamientos en la Lingüística. Las nuevas propuestas

[115] J.Zanón, 2007: 20.

metodológicas de los 80 reflejarán el intento de aunar el desarrollo de las estrategias de interacción con la regulación del discurso, en el seno de los contextos sociales de comunicación. La competencia comunicativa del aprendiz de la segunda lengua se desplegará en torno a cuatro dimensiones[116] (a las que como veremos, se unirá una quinta –la competencia socio-cultural-, principalmente a partir del aprendizaje intercultural):

1- *una competencia lingüística*, de carácter formal relacionada con el conocimiento sintáctico, léxico y fonológico de la lengua;

2- *una competencia socio-lingüística*, reguladora de la propiedad de las emisiones en relación a la situación de comunicación y sus interlocutores;

3- *una competencia discursiva*, responsable del dominio de las reglas del discurso; y, finalmente,

4- *una competencia estratégica*, capaz de aplicar las estrategias de comunicación del aprendiz para solucionar las deficiencias de las otras tres competencias.

Las nuevas propuestas metodológicas de los 80 recogen estos planteamientos. La reformulación del objetivo final de la enseñanza del lenguaje (la competencia comunicativa en su sentido más amplio) empezará a generar en estos años propuestas *comunicativas* alternativas o variantes al modelo nocio-funcional. Veremos algunos nuevos enfoques que surgen como desarrollo del enfoque comunicativo: la Instrucción basada en Contenidos, el Enfoque por Tareas, el Método de Interacción Estratégica y el Aprendizaje Intercultural.

a). La Instrucción Basada en Contenidos

La *Instrucción Basada en Contenidos* (IBC) es un enfoque de la enseñanza de la segunda lengua en el cual la docencia se organiza en torno al contenido o información que los alumnos van a obtener, en vez de a un programa lingüístico.

[116]Michael Canale y Merrill Swain (1980; 1983) Citado en J. Zanón, 2007: 23.

La IBC se funda igualmente en los principios de la ECL tal como se perfilaron en la década de 1980. Si, como se dijo, las aulas deben centrarse en la comunicación real y en el intercambio de información, una situación ideal para el aprendizaje de la segunda lengua será aquella en la que la materia central de la enseñanza del idioma no sea la gramática, las funciones ni ninguna otra unidad de organización basada en la lengua, sino el contenido, es decir, una materia externa al ámbito de la lengua[117].

La IBC parte de la premisa de que se aprende mejor una segunda lengua cuando cumple dos condiciones:

- se usa como medio para la adquisición de información, en vez de como un fin en sí misma, pues la prioridad de entender los contenidos para poder acceder a ellos, lleva a la adquisición natural de lengua;
- la información que se está adquiriendo se percibe como interesante, útil y conducente a un objetivo deseado.

Las características más destacadas de este enfoque son:

- el uso de la lengua, en la IBC, se fundamenta en habilidades integradoras: en una clase basada en el contenido, los alumnos participan muchas veces en actividades que relacionan las destrezas, pues es así como éstas suelen actuar en el mundo real; puede suceder que los alumnos lean y tomen notas, escuchen y escriban un resumen o respondan oralmente a cuestiones que han leído o escrito. Y, en vez de ver la gramática como una dimensión aparte de la lengua, en la IBC, es un componente de las demás habilidades;
- el papel del alumno en este método es crucial: se espera de ellos que adquieran autonomía para *"entender su propio proceso de aprendizaje... y se hagan cargo de éste desde los mismos comienzos*"[118]; se prevee que los alumnos se apoyen entre sí en un modo cooperativo de aprendizaje, sean intérpretes activos del *input* o información de entrada, estén

[117] Más información en Richards y Rodgers, 1998; Stryker y Leaver, 1993.
[118] Stryker y Leaver, 1993: 286.

dispuestos a explorar estrategias opcionales de aprendizaje y a buscar interpretaciones múltiples de los textos orales y escritos, y sean participantes colectivos en la selección de temas y actividades;

- el papel del profesor es también innovador, previéndose un cambio en los papeles típicos de los profesores de idiomas, pues además de ser tales, deben ser conocedores de la materia y, aún más, ser capaces de suscitar ese conocimiento en sus alumnos; deben, a su vez, crear aulas verdaderamente centradas en los alumnos, deben ser "analistas" de las necesidades de los alumnos y los responsables de seleccionar y adaptar materiales auténticos para su uso en la clase;
- en cuanto al tipo de materiales, se recomienda que se indentifiquen y usen materiales auténticos; la autenticidad se refiere, por ejemplo, a la introducción de artículos de periódicos y revistas, programas de radio o televisión, guías turísticas, horarios de ferrocarril, anuncios de prensa, etc *"que no fueron originariamente producidos para los fines de la enseñanza del idioma*"[119].

Los enfoques basados en contenidos en la enseñanza de idiomas han sido utilizados en gran variedad de entornos diferentes desde la década de 1980 (los *programas de inmersión* en Canadá y Estados Unidos, el movimiento *Lenguaje a través del currículum* en Gran Bretaña, o los enfoques *Lenguas para Fines Específicos* en muchos países).

A partir de estas tres líneas de innovación, la enseñanza basada en contenidos ha evolucionado hasta funcionar en muchos contextos diferentes de enseñanza/aprendizaje de LE. Los cursos basados en el contenido son ahora habituales en muy diferentes entornos y pueden ser aplicados a niveles distintos: existen programas y experiencias de integración a nivel universitario, a nivel de academias privadas y, también, a nivel escolar. Estas experiencias y proyectos parten de las insistencias repetidas, tanto de la Unión Europea como del Consejo de Europa, sobre la importancia que tiene un buen aprendizaje de lenguas modernas, además de la

[119] D.M.Brinton y M.A. Snow, 1989: 17.

lengua propia, tanto para conseguir una buena formación intelectual general como para consolidar relaciones positivas entre los pueblos y, en particular, entre los pueblos pertenecientes a la Unión Europea[120]. En este contexto, cada país europeo está desarrollando experiencias en distintos centros escolares, en el marco de este sistema común, que se ha venido a denominar AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras). Los programas AICLE constituyen un enfoque educativo para reforzar la diversidad lingüística, y una poderosa herramienta que puede tener un fuerte impacto sobre la enseñanza de idiomas en el futuro. En la aplicación de este sistema se pone en práctica un estilo interactivo de enseñanza, gracias al cual los estudiantes tienen más oportunidades de participar verbalmente. De esta manera, los aprendientes pueden poner en práctica sus conocimientos del idioma y, de una manera natural, amplían sus recursos lingüísticos para poder responder a las exigencias de los contenidos que están aprendiendo. Además, utilizar la lengua extranjera para captar los contenidos impartidos requiere una profundidad en el proceso de aprendizaje que lleva, como decimos, a una mejor adquisición del idioma, pues, cuando se utiliza una L2 para entender y aprender cualquier materia, una amplia gama de procesos cognitivos se activan en ésta L2. AICLE es, así, una herramienta excelente para enseñar al alumno a discutir, opinar, defender posturas, etc. en el idioma extranjero, demostrando que nuestras capacidades lingüísticas no dependen tanto de un "don" o "talento" como de oportunidades para aprender. Por último, AICLE no está relacionado con una metodología específica; requiere, en cambio, métodos activos, un manejo cooperativo de la clase y un énfasis en todo tipo de comunicación (lingüística, visual y quinésica), todo lo cual nos parece que responde, al mismo tiempo, a las características inherentes a los fenómenos coloquiales[121].

[120] En 1995 la Comisión Europea aprobó un documento sobre educación denominado *"El libro blanco. Sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva*; en él se constata que el dominio de tres idiomas comunitarios es un objetivo prioritario, y sugiere la enseñanza de materias curriculares en una lengua extranjera como vía para contribuir al logro de este objetivo, que es el plurilingüismo.

[121] De acuerdo a esta idea, y como se verá más adelante, el estilo interactivo de enseñanza/aprendizaje es el más idóneo para la adquisición del lenguaje coloquial conversacional. Además de esta base teórica, como vimos en el Apartado Preliminar I del presente trabajo, éste es el estilo al que aluden los alumnos en las encuestas realizadas, como más eficaz y atractivo para el aula (ver págs. 17-18).

Algunos críticos se han opuesto a este enfoque, objetando que la mayoría de los profesores de idiomas se han formado para enseñar el idioma como tal y no una materia; así, puede ser que los profesores de idiomas carezcan de la base suficiente para enseñar una asignatura en la cual no se han formado, sin dejar por ello de ser excelentes profesionales de la LE. No obstante, sus defensores afirman que conduce a la obtención de unos resultados más satisfactorios que en otros enfoques de la enseñanza de idiomas, puesto que ofrece ilimitadas oportunidades para que los profesores combinen los intereses y necesidades lingüísticas y temáticas de los alumnos con un contenido interesante, útil y enriquecedor.

Según este última idea, nos parece que el material cinematográfico podría constituirse en contenido en el aula de E/LE, siendo el principio organizador en torno al cual se planifican las clases, las actividades y tareas. Según lo que este método propugna (la prioridad de entender los contenidos llevará a la adquisición natural de lengua y, por lo tanto, a un aprendizaje más eficaz del idioma), el cine se convierte en un muy efectivo recurso didáctico. Así mismo, en este enfoque es fundamental la integración de las destrezas y la interacción en el aula, a lo que conduce, de forma natural, el uso del cine (como se verá en los próximos capítulos). Por otro lado, la IBC recomienda el uso de materiales reales; en este sentido, creemos que, aunque estilizadas, las muestras del habla coloquial de las obras cinematográficas constituyen un material de autenticidad y gran interés para el alumno en muchos sentidos (lingüístico, paralingüístico, pragmático, sociolingüístico y sociocultural), cumpliendo, de este modo, con las mencionadas prescripciones de la Unión Europea y el Consejo de Europa.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

b). El Enfoque por Tareas

La Enseñanza Comunicativa mediante Tareas no se trata de ningún método, sino de una opción alternativa dentro de la ECL. El *Enfoque por Tareas* nació en los años ochenta y se

consolidó en los noventa y fue, desde su origen, impulsado desde universidades e instituciones educativas (de la mano de autores y profesores que lo introdujeron en las aulas), y desde editoriales (que generaron gran cantidad de manuales y productos de alta calidad[122]).

La alternativa de este enfoque se basa en la forma de organizar y secuenciar las actividades o tareas en el aula (aunque el principio de la tarea ya era un concepto presente en la ECL, en el enfoque por tareas queda definido de una forma más clara y desarrollada). Se plantea ahora un producto final para la unidad, que actúa como eje de la misma. Una tarea en la clase de E/LE puede ser, por ejemplo y en nuestro caso, la creación de un final alternativo a la película con la que se está trabajando; entonces, mediante diferentes tipos de tareas o subtareas (ejercicios de vocabulario y comprensión, presentación del cartel, sinopsis, críticas, trabajo de las escenas por medio de diferentes tipos de visionado, trabajo de las transcripciones, hipótesis sobre el desarrollo del argumento, y presentación de distintas opciones de final) se van trabajando todos los aspectos relacionados con ese eje central, encaminados a capacitar a los alumnos para que éstos puedan realizar con éxito esa tarea final. En opinión de Zanón:

> *"...mediante el trabajo con las tareas los alumnos crean en la clase un espacio de comunicación real en español al hablar de sus preferencias, tomar decisiones, opinar sobre lo que piensan o lo que hacen los otros alumnos, etc. La clase vuelve a ser un ágora y el español la herramienta de sus integrantes."* [123].

En el Enfoque por Tareas, como vemos, se pone énfasis en el aprendiz y en su papel activo durante todo el proceso, se utilizan pluralidad de procedimientos que permiten aproximaciones variadas en función de los receptores, sus hábitos de aprendizaje, su conocimiento previo del mundo; además, se subraya la necesidad de proveer al grupo no sólo de habilidades para aprender la lengua sino de habilidades para aprender a aprenderla.

Las características, que podemos resaltar, son:

[122] Más información en Williams y Burden, 1999; Nunan, 1998; Zanón, 1999.
[123] J.Zanón, 1999 :16

- el material aplicable en las tareas suele ser auténtico porque los textos y diálogos específicos para la clase no preparan al alumno para la lengua real, no le dan herramientas para enfrentarse a la lengua que después oyen y leen fuera del aula (y esto lleva implícito el análisis de la variedad de usuarios y registros de los actos de habla en el contexto de las situaciones en las que tienen lugar);
- las tareas deben ser motivadoras y cercanas a la realidad del aprendiz; se pueden proponer muy diversas actividades (de vacío de información, de relación, preguntas y respuestas, debates, juegos de roles, fragmentos audiovisuales, grabaciones, etc); también deben responder a un criterio de integración de las destrezas lingüísticas, aunque en algún momento se hace más hincapié en unas que en otras; las tareas llevan a una enseñanza cooperativa que tiende, por tanto, a realizarse en parejas o grupos entre los que la interacción es esencial, pues sin ella, no se puede resolver la demanda de la tarea;
- el papel del profesor es múltiple: en primer lugar, debe investigar las necesidades y analizar la dinámica de grupo para facilitar los procedimientos y técnicas a seguir; debe, también, negociar con los alumnos estos objetivos y procedimientos, coordinar todo lo necesario para llevarlo a cabo, asesorar a los alumnos en el desarrollo de las actividades, motivar a todos y cada uno, transmitir confianza en sí mismo y en los demás, contribuir al reparto del poder en el grupo y facilitar las relaciones internas para crear un ambiente de cooperación en la clase y, además, ser capaz de evaluar el progreso de los alumnos.
- el alumno tiene un papel sumamente activo; esto hace necesaria su disposición a participar en las propuestas, a arriesgarse a cometer errores (que son naturales, e incluso necesarios) y a aprender a reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje.

Como objeciones a los manuales que aparecieron, se ha dicho que, si bien son buenas muestras de lo que pueden ser propuestas por tareas y son de una calidad indiscutible, presentan también dificultades o inconvenientes en su aplicación: analizando algunos de ellos observamos que son bastante cerrados, están demasiado dirigidos, con lo que la participación del alumno en el

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

proceso se reduce considerablemente y, por otro lado, son propuestas aleatorias que no han surgido del análisis de grupos concretos.

Las ventajas, sin embargo, prevalecen y la mayoría de los estudiosos[124] coincide en que:

- las unidades de trabajo tienen coherencia interna, pues giran en torno a un eje común y van enfocadas hacia la resolución final de una tarea;
- a su vez, estas tareas están constituidas por subtareas con una definición de los objetivos de aprendizaje (la lengua, la comunicación, los aspectos culturales, el propio aprendizaje);
- se tiene en cuenta la diversidad del grupo, cada alumno realiza cada tarea de acuerdo con su propio estilo y ritmo; por lo tanto, el aprendizaje, aunque en grupo, también se autonomiza y se ve individualizado.

Llegados a este punto, podemos afirmar que las posibles aplicaciones de este enfoque en nuestro trabajo son muchas:

- nuestra propuesta didáctica también incluirá tareas con el objetivo de conseguir un producto final que podrá variar (búsqueda de información sobre un tema o director o actor, planificación de una breve exposición, interpretación de personajes en diferentes situaciones pragmáticas y socioculturales sugeridas por los visionados de secuencias fílmicas, preparación y exposición de una crítica de la película, presentación del film, comentario de un cartel cinematográfico, invención y grabación de propias escenas, etc.)
- la pluralidad de procedimientos que propone este enfoque es afín a nuestros objetivos, pues dicha pluralidad permite aproximaciones variadas en función de los sujetos, de sus aptitudes, disposiciones, formas de aprender, etc; el interés y la motivación que los diferentes procedimientos, técnicas y actividades susciten en un grupo determinado serán la prueba su validez y eficacia;

[124] J. Zanón, J.M.Alba, S.Estaire, A.García Santa-Cecilia, M.Gómez del Estal, M.Llobera, E.Martín Peris.

- por último, son también de nuestro interés el papel activo y de iniciativa del alumno, así como el papel otorgado por este enfoque al profesor (organizativo, negociador, coordinador, asesorador, motivador, facilitador), aunque no negamos que para el profesor sea éste un gran desafío. Todo ello quedará definido en el siguiente capítulo.

c).El Método de Interacción Estratégica

El *Método de Interacción Estratégica*[125] de Robert Di Pietro (1987) desarrolla las posibilidades de la simulación de contextos reales en el aula, para proporcionar estrategias de comunicación a los aprendices.

Rechazando explícitamente toda organización curricular de tipo gramatical o nocio-funcional, Di Pietro propone una secuenciación del programa en *"escenarios"*, en el sentido de *guiones*, reflejo directo de las situaciones de la vida real en las que se supone que se verán envueltos los aprendices de la lengua; estas prácticas se gradúan según una escala de *"dificultad interactiva"*. Una vez presentado un *escenario* en clase, el profesor asigna los diferentes roles por medio de los cuales han de intervenir sus alumnos; éstos, trabajando en grupo, deberán negociar el objetivo de la interacción en cada momento de la situación, sus posibles alternativas temáticas y las estrategias verbales necesarias para realizarlas. La "representación" del *escenario* o guión implicará, no sólamente la puesta en práctica del modelo de interacción verbal diseñado, sino una permanente reorganización del mismo.

Como vemos, este método identifica las tareas con los *"escenarios"* y de esta manera se restringe a un tipo uniforme de actividad. El aspecto positivo de la utilización de este método es la intervención más clara y abierta del alumno; el inconveniente es la limitación del espectro de actividades, que más bien, convertiría a este método en una técnica interesante a aplicar, más que en un método articulado.

[125] Más información en J. Zanón, 2007; Williams y Burden, 1999.

Respecto a la utilidad que este método puede tener en el presente estudio destacamos, precisamente, la técnica aplicable de este tipo de ejercicios: a partir del visionado de fragmentos fílmicos concretos, se pueden proponer prácticas de creación de escenas por medio de las cuales los aprendientes pueden sentir, reaccionar, intervenir e interpretar a los distintos personajes presentados en la película; para ello, deberán producir lengua acorde a las situaciones que planteen, teniendo que usar, sin duda, el registro coloquial y sus estrategias conversacionales.

d). El aprendizaje intercultural

Como ya hemos visto, la formación cultural está ya presente en la ECL, ya que la no-comprensión cultural conlleva consecuencias mucho más serias que un simple error gramatical. Pues bien, desde mediados de los años ochenta, el enfoque comunicativo se ha ido desarrollando, todavía más, hacia una didáctica centrada en el alumno y en todo el grupo, y es a partir de aquí, cuando ha tomado más fuerza la dimensión cultural e intercultural del aprendizaje de idiomas[126].

Tradicionalmente se enseñaba cultura, introduciendo en niveles avanzados lecturas de poemas, o textos sobre la Guerra Civil española, o comentando las características del arte de Gaudí, o la biografía de Goya, etc; se hacía, pues, un tratamiento de algunos aspectos de la cultura con mayúsculas, de esos patrones fijos culturales que se suponía que el alumno debía conocer, pero como trasfondo sobre el cual lo realmente importante era el elemento gramatical.

A partir de ahora[127], de lo que se trata, es de que el alumno de una L2 conozca, a través de la perspectiva que le da su propia cultura, las costumbres, creencias, valores, impregnados

[126] Más información en Aguado Odina, Lorenzo Zamorano, (en línea); Melero Abadía, 2000; I. Iglesias Casal, 1999 y 2007.

[127] *"A las cuatro competencias anteriormente citadas, se integra, a partir de este momento, una quinta competencia: la competencia socio-cultural, el conocimiento del contexto sociocultural en el que se utiliza una lengua y la capacidad para la adopción de estrategias sociales apropiadas en cada caso",* Iglesias Casal, 2007: 1.

en la cultura meta y facilitados gracias al vehículo de esa nueva lengua que va aprendiendo. No obstante, y sin llamarnos a engaños, la educación intercultural es una labor difícil y delicada que se debe tratar con gran sensibilidad. Bennet apunta que la interacción intercultural entre los humanos, normalmente, se ha acompañado de violencia y agresión[128].

Además, en este proceso de interculturalismo hay que evitar caer en los estereotipos y clichés, pues éstos simplifican la realidad, generalizan, categorizan, tipifican los comportamientos individuales que pasan a convertirse en comportamientos típicos de todo un grupo[129].

El empuje que este enfoque tiene en la actualidad se debe, en gran medida, a la necesidad de las sociedades actuales de interacción a todos los niveles (no sólo ya en un sentido comercial); en un mismo país empiezan a convivir diferentes culturas y subculturas y, muy probablemente, en adelante, este proceso no se va a detener sino a intensificar, por lo tanto, todo intento de comunicación y entendimiento es esencial, y cuánto más desde el campo de la educación, pues, en gran medida, desde éste se construye el futuro.

Si bien las características de este nuevo planteamiento van definiéndose todavía, podemos destacar que:

- los materiales serán auténticos y, siempre que sea posible, se entrará en contacto con hablantes nativos para, gracias a estos contactos y materiales, establecer lazos de intercomunicación;
- el profesor será un aprendiente intercultural; no se espera que lo sepa todo ni que pueda enseñarlo todo, sino que sea un profesional en continua formación, que subraye la necesidad de aumentar su conocimiento y el de sus alumnos, así como la necesidad de fomentar las actitudes que les permitan a todos comprender las diferencias culturales;

[128] *"La sensibilidad intercultural no es natural. No es una característica humana. El contacto entre culturas normalmente se ha acompañado de opresión, genocidio, matanzas...La educación y la formación en comunicación intercultural tienen por objetivo cambiar nuestro comportamiento natural. Una vez desarrollados los conceptos y destrezas en este ámbito, se espera que los aprendientes trasciendan al etnocentrismo tradicional y exploren nuevas relaciones entre fronteras culturales. Este intento de cambio se debe tratar con el mayor cuidado posible"*. Bennet, 1993: 21.

[129] Como afirma Iglesias Casal: *"El verdadero proceso de conocimiento intercultural implica que cada uno se aleje de los estilos familiares y habituales de mirar su entorno para poder, así, adoptar los puntos de vista ajenos, sin renunciar a la propia identidad cultural"*. I. Iglesias Casal, 2007: 3.

- el papel del alumno va mucho más allá de la mera función de aprendiz lingüístico: deberá ser orientado hacia una postura desde la que, consciente de su propia cultura y de cómo otros la perciben, conozca la cultura de las personas con las que interactúa, y "descentrándose" de su propia realidad, sea capaz de descubrir que hay otras formas de vivir y de ver el mundo (y que esas formas de vivir, en principio extrañas desde fuera, son percibidas como absolutamente naturales para los miembros que componen esa cultura). De esta forma, será capaz de comprender otras culturas desde el respeto y de establecer lazos entre ellas, alejándose de los tópicos.

Este nuevo enfoque del aprendizaje de idiomas nos da una nueva dimensión en el aula, pues nos abre las puertas a ese mundo de encuentro entre diferentes culturas. Sin embargo, no faltan los escépticos que plantean, quizá con razón, qué cultura hay que enseñar, pues los contenidos no han de ser ni los estereotipos de una cultura, ni un aspecto superficial de la misma, y tampoco debemos olvidar las subculturas que forman parte del todo sino que hemos de observar la realidad total.

No obstante, y superando el oscuro panorama que presentan los escépticos (pues aunque está claro que abarcarlo todo es imposible, sí se puede conseguir un grado aceptable de objetividad y presentar muestras diversas de la cultura de la lengua meta), el aprendizaje intercultural puede ser uno de los desafíos pedagógicos más fascinantes que afrontamos, gracias al cual el contacto entre las diferentes culturas puede ser un encuentro y no un choque; en palabras de J. P. Nauta:

> *"...conseguir que el alumno sea un extranjero con los ojos, los oídos y el corazón abiertos y hacer de nuestra aula una escuela de interculturalidad, un territorio para el encuentro, para el intercambio y ¿por qué no? para el contraste y la provocación"* [130].

Hay además otros estudios que defienden el enfoque intercultural[131]; estos estudios atienden, por otro lado, a las directrices y objetivos actuales de organismos como el

[130] J. P. Nauta, 1992: 10.
[131] I.Iglesias Casal, L. Miquel y N. Sans, para el caso español, y Byram y Benadava, para el caso general de lenguas extranjeras.

Departamento de Políticas Lingüísticas del Consejo de Europa o el Ministerio de Educación y Ciencia español, que remarcan la importancia de fomentar actitudes de valoración, apreciación, interés y curiosidad por el mundo multicultural en el que vivimos, para lo cual se hace imprescindible el desarrollo de la competencia sociocultural e intercultural en lenguas extranjeras.

El desarrollo de la competencia intercultural puede contribuir a la enseñanza/aprendizaje del español coloquial pues permite intercambiar opiniones sobre las diferencias y similitudes interculturales, y por tanto desarrollar la capacidad de conversación coloquial; en este sentido, a su vez, nos parece que la utilización del cine en el aula podría contribuir a mostrar mucho de la diversidad de la realidad sociocultural y sociolingüística española, aportando, de este modo, una visión más global y más profunda de la cultura de la segunda lengua. Con este objetivo, precisamente, el cine puede convertirse en un recurso eficaz que permita rebatir las críticas de los escépticos de la *Interculturalidad* (estereotipos y aspecto superficial de la cultura), y llevar a la observación de una realidad más total o diversa desde el punto de vista lingüístico, social y cultural, así como desarrollar las estrategias para analizar e interpretar dicha realidad.

Por último, únicamente añadir que en este proceso importa más el esfuerzo de encuentro que el perfecto entendimiento, pues el contraste y un cierto grado de conflicto llevan a la búsqueda de un área de comprensión mutua y, por lo tanto, al establecimiento del nexo intercultural. Esto último es premisa fundamental de este enfoque y, al mismo tiempo, importante objetivo de este trabajo.

e).La era post-métodos

Desde los años noventa, se empiezan a asentar los enfoques comunicativos en la enseñanza de LE. Por lo tanto, hoy en día, y a ambos lados del Atlántico, la ECL sigue siendo,

para muchos, la base recomendada para la metodología de la enseñanza de idiomas, a pesar de que en la actualidad se entiende que la ECL significa una serie de principios muy generales que se pueden aplicar e interpretar de muchas maneras.

Podemos suponer, además, que en el siglo XXI el campo de la enseñanza de una segunda lengua constituirá, como en el pasado, un fermento de teorías, ideas y prácticas de las que surgirán nuevos enfoques y métodos.

No obstante, otros hablan de la muerte de los métodos y enfoques y utilizan el término *"era post-métodos"*[132]. Las críticas principales que, en este sentido, se han hecho de los enfoques y métodos pueden resumirse del siguiente modo:

- los métodos imponen a los profesores lo que tienen que enseñar y cómo; el papel del profesor queda marginado; falta, pues, un concepto de enseñanza centrada en el alumno y en la creatividad del profesor, pues queda poco espacio para la propia iniciativa y estilo personal de enseñanza del docente, el cual tiene que someterse al método;
- en la aplicación de enfoques y métodos, los profesores desconocen muchas veces cuál debería ser el punto de partida del diseño del programa de lengua pues desconocen el perfil de los grupos de trabajo y los objetivos que estos tienen, es decir, falta una atenta consideración del contexto en el que tiene lugar la enseñanza/aprendizaje, incluyendo el contexto cultural, el contexto político, el contexto institucional local y el contexto formado por los profesores y los alumnos en sus aulas;
- enfoques y métodos, suponen teorías y recetas, a menudo simplistas, y aplicables más bien en niveles iniciales y no tanto en niveles avanzados, donde las necesidades se amplían.

En defensa de estas críticas, los enfoques y métodos del sistema dominante se basan en una extensa experiencia y practica colectiva de la cual se puede aprender mucho[133]; puede ser útil estudiar y dominar selectivamente los enfoques y métodos, con el fin de:

[132]Swaffar, Arens y Morgan, 1982; Skehan, 1996; Brown, 1997. Citado en Richards y Rodgers, 1998: 244.
[133]Richards y Rodgers, 1998: 245-246.

- conociendo la abundancia de recursos, entender y decidir la ayuda que podrían ofrecer;
- unir teoría y práctica desde distintos puntos de vista; y
- reflexionar siempre y, principalmente, cuando algo deja de funcionar en el aula.

Así, los profesores tienen que ser capaces de utilizar los enfoques y métodos de una manera flexible y creativa, basándose en su propio juicio y experiencia. Por lo tanto, el desarrollo del profesor es mucho más importante que aprender a utilizar tales o cuales enfoques y métodos de enseñanza, a pesar de lo que experimentar con dichos enfoques y métodos puede proporcionar a los profesores una base inicial de conocimiento práctico para la docencia y, también, un modo útil de explorar y desarrollar sus propias creencias, principios y prácticas en una etapa profesional posterior.

Conocer todo este universo de distintos métodos y enfoques es esencial, desde el punto de vista de nuestro trabajo. De acuerdo con la opinión anterior y en relación a lo que apuntamos al principio de este apartado, es necesario un conocimiento de los diferentes recursos didácticos, de las distintas perspectivas metodológicas, no tanto para disponer de un método cerrado como para, precisamente al contrario, abrirse a nuevas posibilidades y alternativas de trabajo así como llevar a cabo una reflexión profunda y continua del propio hacer. La reflexión, precisamente, es la que, desde el principio, nos ha guiado y nos guía durante el proceso para, partiendo de las necesidades y carencias del alumnado de ELE en Polonia (es decir, llevando a cabo una atenta consideración del contexto de aprendizaje), descubrir que, en primer lugar, el nivel intermedio es el que precisa mayor dedicación, en segundo lugar, la enseñanza del español coloquial es la mayor deuda y urgencia de enseñanza/aprendizaje y, en tercer lugar, puede ser a través del cine como mejor se puede atender a estos objetivos y llevarlos a buen término.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

3.5.EL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA EL APRENDIZAJE, LA ENSEÑANZA Y LA EVALUACIÓN DE LENGUAS

a). ¿Qué es el Marco de referencia europeo?

Venimos refiriéndonos al *Marco* (que denominamos MCER o *Marco* indistintamente) desde el inicio de este trabajo. Queremos ahora considerarlo desde el punto de vista histórico, como gran paso adelante en la metodología de la enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas, y como documento que recomienda y consolida la enseñanza del lenguaje coloquial, así como la utilización de medios audiovisuales en el aula de segundas lenguas.

El *Marco*[134], ante todo, es una fuente de reflexión para los distintos profesionales y usuarios de lenguas, y:

> *"proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa; describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. La descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua"*[135] .

Vemos así, como desde el principio, el *Marco* defiende la necesidad del estudio del contexto cultural en el que se desarrollan los actos de habla, lo que es imprescindible para la correcta comprensión de los mismos, y lo cual lleva implícito el estudio de las variedades de la lengua. Al mismo tiempo, se intenta fomentar la cooperación internacional en el campo de las lenguas modernas, con el fin de propiciar una mayor movilidad, una comunicación internacional más eficaz combinada con el respeto por la identidad y la diversidad cultural, un mejor acceso a la información y un entendimiento mutuo más profundo, venciendo los prejuicios y la discriminación. Así pues, el *Marco* tiene un claro objetivo intercultural, y así lo expresa:

> *"En un enfoque intercultural, uno de los objetivos fundamentales [...] es el impulso del desarrollo favorable de la personalidad del alumno y de su sentimiento de identidad, como respuesta a la enriquecedora experiencia*

[134]Para un análisis detallado sobre el MCER consúltese el documento completo, accesible en la Red (cvc.cervantes.es/OBREF/marco/cvc_mer.pdf)
[135] MCER, Capítulo I, 2002: 1.

que supone enfrentarse a lo diferente en los ámbitos de la lengua y de la cultura [...] para alcanzar una comprensión más amplia y más profunda de la forma de vida y de las formas de pensamiento de otros pueblos y de sus patrimonios culturales" [136].

b). El enfoque adoptado por el MCER

En primer lugar, es necesario resaltar que se trata de un enfoque plurilingüe, el cual responde también a la idea de interculturalidad. Este enfoque plurilingüe, en el contexto del pluriculturismo, afirma que al expanderse la experiencia lingüística de un individuo, primero desde el lenguaje familiar al de la sociedad en general y, después, cuando esto tiene lugar, con el aprendizaje de otras lenguas:

"se desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan" [137].

Además de esto, el enfoque del MCER se centra en la acción, ya que los usuarios y alumnos que aprenden una lengua son considerados:

"como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo 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 [...] Hablamos de tareas en la medida en que las acciones las realizan uno o más individuos utilizando estratégicamente sus competencias específicas para conseguir un resultado concreto" [138].

Podemos observar como la lengua meta está considerada en su contexto de situación y por tanto, su enseñanza/aprendizaje no deberá quedarse en el plano de lo lingüístico sino que deberá, yendo más allá, considerar el lenguaje como medio de acción (*tareas*) en situaciones de comunicación para la consecución de objetivos concretos. Todo ello, supone la observación de la lengua en sus variedades diafásicas (según los registros pragmáticos -*competencias pragmáticas*-) y en sus variedades diastráticas y diatópicas (según la procedencia de sus usuarios –*competencias sociolingüísticas*-).

[136] MCER, Capítulo I, 2002: 1.
[137] MCER, Capítulo 1, 2002: 4.
[138] MCER, Capítulo 2, 2002: 9.

c). Las competencias del usuario o alumno

El *Marco* supone, precisamente, un intento de abarcar la gran complejidad del lenguaje y de la dimensión del ser humano, clasificando las competencias que el alumno debe adquirir, a la hora de aprender una lengua extranjera, en: competencias generales y comunicativas. A su vez, éstas presentan subdivisiones. Veámoslo en el siguiente cuadro (cuadro 2)[139]:

COMPETENCIAS GENERALES	
Saber **Conocimiento declarativo**	Conocimiento del mundo: conocimiento factual sobre el país o países donde se habla la lengua meta –características geográficas, medioambientales, demográficas, económicas, políticas...-
	Conocimiento sociocultural: conocimiento de la sociedad y cultura de la lengua meta –características concretas de esa sociedad, la vida diaria, las condiciones de vida, creencias, actitudes, etc.-
	Consciencia intercultural: conocimiento, percepción y comprensión de la relación entre el "mundo de origen" y el "mundo de la comunidad objeto de estudio".
Saber hacer **Destrezas y habilidades**	Destrezas y habilidades prácticas: sociales, de la vida diaria, profesionales, de ocio.
	Destrezas y habilidades interculturales: capacidad de relacionar la cultura de origen y la cultura meta, sensibilidad cultural y capacidad de identificar estrategias para relacionarse con personas de diferentes culturas.
Saber ser **Competencia existencial**	Destrezas de la personalidad: aprovechamiento por parte de los alumnos de sus cualidades para vencer las carencias y progresar en la adquisición de la lengua meta.
	Destrezas interculturales[140]: procurar la comprensión e interacción en el contexto cultural de la L2 a la que se accede.
Saber aprender **Capacidad de aprender**	Reflexión sobre las destrezas de estudio, de descubrimiento y análisis: desarrollo de la capacidad de aprender con eficacia.
	Reflexión sobre el sistema fonético y el sistema de la lengua y la comunicación: comprensión y conocimiento de los principios según los cuales se organizan y utilizan las lenguas.
COMPETENCIAS COMUNICATIVAS	
Competencia lingüística	Competencia léxica: conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo; se compone de elementos léxicos (expresiones hechas -fijas, modismos...-, palabras polisémicas) y también de elementos gramaticales (artículos, pronombres, etc.).

[139]Cuadro de elaboración propia de acuerdo a la información contenida en MCER, 2002, Capítulo 5: 99-127.
[140] Obsérvese que estos descriptores despliegan la competencia intercultural en tres niveles: conocimiento declarativo (saber), destrezas y habilidades (saber hacer) y competencia existencial (saber ser).

Competencia lingüística	Competencia gramatical: conocimiento de los recursos gramaticales (que ensamblan oraciones con significado en un contexto) y la capacidad de utilizarlos.
	Competencia semántica: conciencia y control de la organización del significado, tanto de las palabras en sí mismas como en relación al contexto general del acto de habla.
	Competencia fonológica: conocimiento y destreza en la percepción y producción de rasgos fonéticos, acentuación, ritmo de las oraciones, entonación, reducción vocal, etc.
	Competencia ortográfica: conocimiento y destreza en la percepción y producción de los símbolos de que se componen los textos escritos.
	Competencia ortoépica: conocimiento y capacidad para articular una pronunciación correcta partiendo de la forma escrita.
Competencia sociolingüística[141]	Destrezas sociales: conocimientos necesarios para abordar el uso social de la lengua (elección de saludos, de formas de tratamiento, de interjeciones, convenciones para el turno de palabra...).
	Normas de cortesía: conocimientos que varían de una cultura a otra y no pueden ser interpretadas literalmente (mostrar interés, admiración, afecto, gratitud, uso apropiado de *gracias*, *por favor*, etc.
	Expresiones de sabiduría popular: conocimiento y uso de refranes, modismos, reducciones coloquiales.
	Diferencias de registro: conocimiento y uso de las variedades de la lengua según sus distintos contextos –niveles de formalidad desde lo solemne, pasando por lo informal, hasta lo íntimo.
	Dialecto y acento: capacidad de reconocer los marcadores según la procedencia social, étnica, profesional o regional que se reflejan en el léxico, la gramática, la fonología, la paralingüística y el lenguaje corporal.
Competencia pragmática[142]	Competencia discursiva: capacidad de ordenar oraciones en secuencias para producir fragmentos coherentes de lengua –en función del tema, la cohesión, el orden lógico, el estilo y el registro así como el *principio de cooperación*[143]; la capacidad de tomar el turno de palabra y de adaptar su mensaje a las circunstancias –flexibilidad-.
	Competencia funcional: capacidad del uso del discurso hablado o escrito para fines funcionales concretos –uso de *microfunciones*: uso funcional de enunciados aislados, *macrofunciones*: uso funcional de secuencias de enunciados, y los *esquemas de interacción*: uso de modelos de interacción social. Los dos factores que determinan el éxito funcional del alumno o usuario son la *fluidez* y la *precisión*[144]

Cuadro 2

[141]Obsérvese que este descriptor prevee el desarrollo de muchas de las constantes y estrategias de la conversación coloquial oral (en este caso, sociales, sociolingüísticas y geográficas).
[142]De igual forma, esta competencia desarrolla las constantes y estrategias coloquiales conversacionales pragmáticas descritas en el cuadro 1 del apdo. 1, cap.I, (ver págs. 40-42 del presente trabajo).
[143]Principios de cooperación de Grice, a los que ya aludimos en el apdo.1.1., cap.I, (ver pág.38).
[144]Para una información más detallada consúltese MCER, Capítulo 5, 2002: 126.

Estas competencias se ponen en funcionamiento con la realización de distintas *actividades de la lengua* que abarcan la *comprensión*, la *expresión*, la *interacción* o la *mediación*[145]. Cada uno de estos tipos de actividades se hace posible en relación con *textos* en forma oral o escrita, o en ambas. La comprensión y la expresión (oral o escrita) son procesos primarios, ya que ambos son necesarios para la interacción y conducen a ésta:

- Las actividades de comprensión incluyen, por ejemplo, la lectura en silencio y la atención a los medios de comunicación (entre ellos, los medios audiovisuales y el cine); además están presentes en muchas formas de aprendizaje (comprensión de contenidos, consulta de información, etc.).
- Las actividades de expresión incluyen presentaciones orales, presentación de puntos de vista, justificación de los mismos, etc.
- Las actividades de interacción incluyen transacciones, conversaciones casuales, discusiones informales y formales, debates, planificaciones conjuntas, etc. Estas actividades son las que más nos interesa tener en cuenta para nuestra propuesta didáctica, pues son las que llevan al desarrollo del lenguaje conversacional coloquial, objetivo del presente trabajo[146].
- Las actividades de mediación incluyen la traducción e interpretación y hacen posible la comunicación entre personas que no pueden comunicarse entre sí directamente[147].

A la vista de todo lo anterior, podemos afirmar que el MCER defiende una enseñanza comunicativa en la que se considera al aprendiz como un individuo social que necesita el uso de la lengua en diferentes contextos y registros (de entre ellos, el coloquial es esencial por su frecuencia de uso).

[145] MCER, Capítulo 2, 2002: 14.
[146] Como se verá, en el Cap. III de este trabajo, el 96% de las actividades realizadas en nuestra experimentación en el aula son actividades de interacción oral.
[147] No nos ocuparemos de ellas ya que no corresponden a nuestro contexto de aprendizaje.

d). Algunas opciones metodológicas para el aprendizaje

En el documento queda expresado que *"no le corresponde al Marco de Referencia fomentar una metodología concreta para la enseñanza de idiomas, sino presentar opciones"*[148]. Es decir, que evitando las preferencias o el dogmatismo, se aconseja que los métodos que se empleen en el aprendizaje, la enseñanza y la investigación de la lengua sean aquellos que se consideren más eficaces para, en función de las necesidades de los alumnos, como individuos en su contexto social, alcanzar los objetivos propuestos. Por lo tanto, los dos pilares a considerar, y también los dos puntos de partida de nuestra investigación, son las necesidades del alumno y en relación a ellas, los objetivos que se plantean para satisfacer esas necesidades.

Para determinar necesidades y objetivos, los usuarios del *Marco de Referencia* tendrán que tener presente una serie de cuestiones, entre las que ellos mismos deberán determinar y escoger[149]:

- qué enfoques habrá que seguir: mediante la exposición directa a un uso auténtico de L2 (oyendo conversaciones, viendo y escuchando la televisión, el cine, etc.); mediante la exposición directa de textos especialmente elegidos y adaptados; de forma autodidáctica, etc.
- cuál será el papel y la responsabilidad del profesor y del alumno en la organización, el control, la conducción y la evaluación del proceso de aprendizaje de lenguas, y qué uso se hará de los medios de enseñanza (entre ellos, qué usos se hará de los medios audiovisuales en el aprendizaje y enseñanza de lenguas);
- qué lugar ocuparán los *textos* (hablados o escritos) en los programas de aprendizaje y enseñanza y las correspondientes actividades de explotación didáctica, es decir, de acuerdo con qué principios se eligen, se adaptan o se componen, se ordenan y se presentan los textos (si éstos están adaptados o no, etc.);

[148] MCER, Capítulo 6, 2002: 140-141.
[149] Para una información más detallada, consúltese MCER, Capítulo 6, 2002: 141-154.

- qué lugar ocuparán las actividades, las tareas en el programa de aprendizaje o enseñanza de lenguas y cómo se desarrollará la capacidad del alumno para utilizar estrategias comunicativas;

- cuáles serán los medios más adecuados para desarrollar las competencias generales en los alumnos, cómo podrá desarrollarse el conocimiento sociocultural (mediante manuales específicos que traten aspectos culturales, a través de juegos de roles o simulaciones, mediante el contacto directo con textos auténticos, etc.), intercultural (mediante la observación de las similitudes y diferencias culturales entre la lengua de origen y la lengua meta), como podrán ejercitarse las destrezas prácticas sociales (mediante el contacto directo con hablantes nativos, o mediante diálogos preparados para este fin, etc.) así como fomentarse el desarrollo de los estudiantes como alumnos y usuarios de la lengua, responsables e independientes (despertando la conciencia del alumno de forma sistemática, o sin ninguna planificación ni organización especial, etc.);

- cuáles serán los medios más adecuados para presentar a los alumnos los elementos del vocabulario, en cuanto a forma y significado, y cómo los aprenden éstos, qué riqueza, alcance y control sobre el vocabulario necesitará ejercer el alumno y cómo se le capacitará para ello; conforme a qué criterio se realiza la selección léxica (mediante la simple exposición a palabras o expresiones hechas utilizadas en textos auténticos, mediante la inclusión de vocabulario en contexto, o presentando palabras acompañadas de apoyo visual, o construyendo "mapas mentales", etc.);

- conforme a qué base se seleccionan los elementos, categorías, estructuras, procesos y relaciones gramaticales, y cómo se transmite todo esto a los alumnos (mediante la exposición a materiales gramaticales en textos auténticos y de forma inductiva, o con textos seleccionados especialmente y adaptados, o mediante la presentación de paradigmas formales, etc.);

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

- cómo transmitir a los alumnos las formas fonéticas y ortográficas y cómo las llegan éstos a dominar (mediante a la exposición a enunciados auténticos o con ejercicios fonéticos de repetición, etc., si se trata de las primeras; mediante la exposición a textos escritos auténticos o practicando el dictado, etc., si se trata de las segundas);
- en qué medida se podrá dejar que las competencias sociolingüística y pragmática se desarrollen de forma natural, o qué métodos y técnicas se deberían emplear para facilitar su desarrollo siempre que se crea necesario o aconsejable hacerlo (mediante la exposición a la lengua auténtica utilizada adecuadamente en su entorno social, si se trata de las primeras; y incorporando modelos de conversación o intercambio verbal, por ejemplo, si se trata de las segundas); y por último,
- qué actitud se adoptará ante los errores y las faltas de los alumnos (corrección inmediata o por ejemplo, sólo cuando no interfiera en la comunicación, para que prevalezca la fluidez sobre la corrección; o diferenciar simples deslices de errores sistemáticos, etc.), así como qué criterios se aplicarán (distintos o similares) ante los diferentes tipos de errores: fonéticos, ortográficos, morfológicos, léxicos, sintácticos, pragmáticos o sociolingüísticos y socioculturales.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

El *Marco de referencia* no supone la imposición de un único sistema uniforme; por el contrario, quiere ser abierto y flexible para que se pueda aplicar, con las adaptaciones que sean necesarias, a múltiples situaciones concretas, para gran variedad de fines; puede ser ampliado y mejorado, estará en continua evolución, sin estar sujeto, irrevocable y exclusivamente, a ninguna de las teorías o prácticas lingüísticas o educativas que rivalizan entre sí.

El *Marco*, así pues, supone un material de reflexión indispensable. Las conclusiones, de interés y utilidad para nosotros, son:

- que las necesidades del alumno se erigen como fundamento y únicamente en torno a ellas podrán ser determinados los objetivos de aprendizaje; sólo entonces se podrá optar por el enfoque, métodos y técnicas adecuadas para presentar las actividades posibilitadoras en el aula;
- que la formación cultural forma parte del proceso integral de la enseñanza comunicativa de la lengua (puesto que los errores basados en la no-comprensión cultural son más relevantes que los gramaticales);
- que, de este modo, el *Marco* defiende el desarrollo de la competencia sociocultural (para el estudio de un contexto más amplio de cualquier acto de comunicación) el cual precisa, al mismo tiempo, de un desarrollo paralelo de la competencia sociolingüística (destrezas necesarias para emprender el uso social de la lengua, lo que implica conocer los diferentes usos y registros de la misma y trabajar conocimientos y habilidades del lenguaje coloquial, imprescindible en la comunicación cotidiana) y de la competencia pragmática (destreza indispensable para entender y producir los enunciados en sus contextos funcionales reales);
- que, como veremos más adelante, tanto las actividades de comprensión, de expresión e interacción preveen el uso de los medios audiovisuales, entre ellos el cine (el *Marco* proporciona una escala ilustrativa para *Ver televisión y cine*[150]);
- que el desarrollo de la competencia comunicativa comprende otras dimensiones que no son estrictamente lingüísticas, es decir, la experiencia imaginativa, las relaciones afectivas, aprender a aprender, y en gran medida, la consciencia sociocultural e intercultural, con el fin último de procurar la comprensión mutura entre culturas.

[150] MCER, Capítulo 4, 2002: 73.

Aunque no podamos predecir los derroteros de las tendencias y líneas de actuación de la enseñanza/aprendizaje de lenguas en el futuro, es evidente que toda investigación y experimentación debe tener en cuenta este modelo descriptivo que es el *Marco de Referencia europeo*. Esto mismo, por lo tanto, es lo que nos hemos propuesto hacer nosotros desde el principio.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

3.6.HISTORIA DE LA METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL COLOQUIAL

En el desarrollo de los métodos para la enseñanza de lenguas extranjeras hemos visto cómo se ha evolucionado desde métodos que primaban la lengua escrita hacia métodos que cada vez tenían más en cuenta la lengua oral y su uso diario en la vida real (capacidad interactiva)[151]. El cambio más importante tuvo lugar a principios de los años 70 del siglo XX, cuando los enfoques nocio-funcionales (base de la ECL) desplazaron a los enfoques estructuralistas y conductistas. Todo ese cambio propició las reflexiones y propuestas metodológicas recogidas en el MCER que, como sabemos, apuntan a competencias generales y comunicativas (y entre ellas, las socioculturales, sociolingüísticas y pragmáticas, que contemplan la variedad de lo coloquial en su contexto global), con el objetivo de conformar aprendices de L2 eficaces comunicativamente.

Es, por tanto, a partir del Enfoque Comunicativo (ECL), principalmente, cuando los profesionales y estudiosos de la enseñanza empiezan a interesarse por el español coloquial. Es curioso observar, no obstante, que la bibliografía consultada, y expuesta a continuación, se centra en una definición y descripción teórica de los fenómenos (lingüísticos, paralingüísticos y extralingüísticos) más frecuentes del español coloquial dejando de lado los aspectos didácticos. El trabajo de carácter más práctico, en este sentido, es la obra investigadora de Briz y el grupo Val.Es.Co.[152] (a su vez, a partir de esta labor, como también veremos, han ido surgiendo diferentes articulistas que han apuntado sus propuestas). Ofrecemos, así pues, un recorrido histórico, deteniéndonos en los principales autores/investigadores del fenómeno coloquial. Comenzaremos desde una obra muy anterior a los años 70 y terminaremos en los estudios y artículos más actuales:

[151] Es decir, *"entender un enunciado como acción realizada en una situación, como unidad comunicativa y también como unidad de interacción verbal, dirigida a otro que también actúa"*, Briz, 2001: 10.
[152]El mejor ejemplo práctico es el libro "¿Cómo se comenta un texto coloquial?", 2004.

- En 1929 el alemán W. Beinhauer publicó (primera edición en alemán) *Spanische Umganssprache* (dirigida a aprendices y estudiosos alemanes), que fue traducida y publicada en español, por fin, en 1964 (primera edición en español) con el título de "El Español Coloquial"[153]. Esta obra, curiosamente escrita por un extranjero, fue un punto de partida para estudios posteriores y ahí radica su importancia, pues, por lo demás, encontramos que más bien se centra en lo pintoresco y anecdótico y principalmente en el campo de la fraseología (es decir, sólamente en uno de los aspectos que forman parte de algo tan amplio y complejo como es el español coloquial). La obra es coherente en cuanto a su estructura y sigue cinco grandes temas (formas de iniciar el diálogo, cortesía, expresión afectiva, economía y comodidad y formas de rematar la enunciación) haciendo una definición de cada uno de ellos, para después ofrecer listas de léxico y expresiones utilizadas con mayor frecuencia. Aunque se estudian varios niveles (sintáctico-estilísticos, lexicológicos y de entonación), la obra no deja de ser ese largo listado de palabras, fórmulas y expresiones coloquiales y, aunque sí que se consideran algunas características sociolingüísticas de los interlocutores, no se lleva a cabo un análisis pragmático de los contextos de comunicación, lo cual consideramos una importante carencia.

- La obra de lingüista y dialectólogo G. Salvador[154] identifica lo coloquial con lo hablado (manifestaciones orales de la lengua), para cuyo estudio recomienda un nuevo término, *femiología*[155], e incita a los estudiosos de la lengua a que lleven a cabo una sintaxis de la lengua hablada, la cual tendría que consistir en *"un inventario de posibles estructuras superficiales"*[156]; de todo ello deducimos que su atención al fenómeno coloquial se basa en la reducción del mismo al ámbito del canal oral, y que dicho fenómeno es percibido en sus competencias lingüísticas (de sintaxis gramatical), en las sociolingüísticas diatópicas (variaciones dialectales), siendo de igual modo ignoradas las competencias pragmáticas.

[153] W.Beinhauer, "El Español Coloquial", Gredos, 1991 (Tercera Edición).
[154] G.Salvador, 1977; 1985; 1987; 1989; 1995.
[155] La base del término es griega "coloquio, charla, conversación". Salvador, 1977: 60.
[156] Salvador, 1977: 64.

- La obra del lingüista M.Criado de Val de 1980[157], aunque con fecha más reciente, también entra dentro de la categoría de clásicos sobre el estudio del español coloquial. En el intento de descripción de la estructura del lenguaje coloquial, el autor delimita tres rasgos característicos principales, que determinan y explican toda la variedad de fenómenos coloquiales:

. La actualización, es decir, destacar el *yo-aquí-ahora* de la conversación[158]. Este primer rasgo explicaría la frecuente utilización del tiempo presente para describir acciones del pasado y de los pronombres personales *yo/tú*.

. La pluralidad de interlocutores, lo cual produce que en toda conversación esté presente lo que él llama *tensión interlocutiva*[159]; esta tensión le permite explicar una amplia gama de fenómenos del español coloquial, tanto a nivel léxico (muletillas), como sintáctico (marcadores discursivos), como retórico (afectividad, exclamación, etc.) así como extralingüísticos (gestos, uso del espacio, contacto físico, etc.).

. El *simpragma coloquial*[160], es decir, los elementos lingüísticos y extralingüísticos que posibilitan decir lo necesario en cada contexto para hacerse comprensible; este concepto explicaría las distintas estrategias del coloquio dependiendo de la situación, aunque de una manera bastante general.

A pesar de que Criado de Val se refiere a los contextos de comunicación, se centra más, como vemos, en las formas y rasgos externos que en sus funciones, dejando de lado la competencia pragmática; así mismo se percibe un tratamiento demasiado general de fenómenos tan variados (ignorando la competencia sociolingüística en el estudio de lo coloquial).

[157] M.Criado de Val, 1980; 1981.
[158] M. Criado de Val, 1980:17.
[159] "*El coloquio es siempre una doble actividad, una confrontación de dos fuerzas, de dos actividades personales"*, Criado de Val, 1980: 19.
[160] Textualmente *"el conjunto de elementos lingüísticos y extranlingüísticos que se combinan en el coloquio y permiten un suficiente nivel de comprensión entre los interlocutores"*, Criado de Val, 1980: 25.

- También de 1980 es la primera obra de A.M. Vigara Tauste sobre este nivel de habla[161], aunque tiene varios artículos y un libro posterior. En primer lugar, podemos destacar que la autora identifica lo coloquial con lo oral, y más particularmente con la conversación (algo que, como ya sabemos, aunque es lo prototípico, no constituye la totalidad del fenómeno coloquial). En segundo lugar, para la caracterización del lenguaje coloquial español se refiere a elementos como la sintaxis, la morfología, el léxico, la semántica y la estilística, tras lo cual lleva a cabo un compendio de expresiones, siguiendo la línea de W.Beinhauer.

- Las obras de L.Cortés[162] han supuesto un importante paso hacia un análisis más pragmático de las constantes lingüísticas y no-lingüísticas que se utilizan en el registro coloquial. En sus obras, rechaza cualquier explicación de los fenómenos coloquiales como simples por el hecho de alejarse del uso estrictamente normativo, y da a estos fenómenos un razonamiento pragmático, según las características de uso del registro coloquial:

> *"Ese carácter desordenado que se le ha atribuido ordinariamente al registro coloquial no es otra cosa que el resultado a que se ha llegado tras el esfuerzo del hablante por acomodar su pensamiento a la estructura sintáctico/gramatical y ésta a los condicionamientos pragmáticos del discurso oral en general y del coloquial en particular [...].El empleo de rasgos considerados no normativos tiene motivaciones pragmáticas, cognitivas y sociales, y de ahí su justificación en el registro coloquial".* [163]

- La obra de A.Narbona[164] se compone de una serie de artículos de los que se desprende su propuesta para sistematizar la sintaxis coloquial. Este autor sigue, también, el modelo pragmático que estudia cada partícula y/o estructura según su función en cada situación, el uso que hace el hablante de ella para conseguir su propósito de interacción en un contexto comunicativo determinado. Así, en la conversación coloquial todo responde a la persecución de una determinada función e intención del hablante, haciéndose necesario un correcto análisis del acto de habla:

[161] A.M.Vigara Tauste, "Aspectos del español hablado", SGEL, 1980 (primera edición).
[162] L. Cortés, 1986; 1991; 1994; 2002.
[163] L. Cortés, 2002: 356.
[164] A.Narbona, 1988; 1989; 1995.

> *"...los gramáticos no se han preocupado de averiguar, en general, hasta qué punto depende de los recursos y procedimientos constructivos empleados el que no coincida frecuentemente lo que se dice con lo que verdaderamente se quiere decir."* [165]

Es decir, que a cada registro le corresponde una sintaxis distinta y hay que eliminar la noción de grado que define la sintaxis en más elaborada y menos elaborada (decir que la sintaxis coloquial es simple es también una afirmación simple, porque se trata de algo muy complejo). De este modo, para Narbona, el uso de un tipo u otro de construcción (sintaxis) viene dado por la función comunicativa (intención del hablante); así la construcción lingüística está supeditada a la pragmática.

- La obra de A.Narbona está ya muy cercana a la de A.Briz, el cual ha dedicado el mayor número de sus investigaciones, tanto en solitario como en colaboración con el grupo Val.Es.Co, al español coloquial[166]. Puesto que en el apartado anterior nos hemos referido ya a estos estudios (aproximación al concepto, características, manifestaciones de lo coloquial, etc.), no reiteraremos ahora sobre las afirmaciones a las que éstos llegan, simplemente recordar que dichas investigaciones pretenden sistematizar el uso coloquial del español y aclarar las ideas erróneas y equívocas que se han dado en los intentos por definirlo y caracterizarlo; para ello, como se ha dicho, se centran fundamentalmente en la pragmática (aunque también en la sociolingüística), para establecer las funciones que desempeñan las estrategias utilizadas por el hablante dentro del discurso. Esto supone una importante diferencia con otros estudios realizados tradicionalmente que eran de carácter muy impreciso, con explicaciones a menudo anecdóticas y razonadas únicamente mediante factores psicológicos como la expresividad, la economía o comodidad[167]. Esta es, pues, una opción más acertada y, por lo tanto, más cercana a la perspectiva de nuestro trabajo.

[165] A. Narbona, 1995: 225.
[166] A. Briz, 1995;1996; 1999; 2001 y 2002 (obras en solitario) y 2002 y 2004 (en colaboración con Val.Es.Co.)
[167] Beinhauer, 1991; Criado de Val, 1980; Vigara, 1980.

- Tras estos estudios, han ido poco a poco apareciendo diferentes artículos electrónicos, accesibles en la Red[168]; aunque no es el objetivo analizarlos todos con detalle, en primer lugar, queremos resaltar aquí uno de ellos por el interés que supone para la enseñanza del fenómeno coloquial conversacional: el trabajo de esta autora[169] diferencia dos posibles enfoques en la enseñanza de dicho fenómeno, el *enfoque indirecto* y el *enfoque directo*. El primero defiende la práctica hablada de los alumnos para desarrollar la habilidad de conversar, asumiendo que no es necesario, ni posible, enseñar conversación, sino simplemente practicarla. El segundo considera que ésto es insuficiente y que es necesaria una enseñanza explícita o directa de los fenómenos conversacionales, para lo cual -se lamenta la autora- *"los materiales aún hoy continúan siendo escasos"*; por esta razón, propone a continuación una secuencia didáctica de elaboración propia en torno a un fragmento conversacional real y transcrito para su lectura, seguido de unos ejercicios de reflexión, sensibilización y producción. Aunque el intento de enfrentarse al estudio de lo coloquial a través de un discurso oral real es acertado, así como es adecuada la secuenciación de la práctica, consideramos que el hecho de presentar dicho discurso como lectura, y sin apoyo auditivo o visual, puede hacer difícil su transmisión a los alumnos y por tanto dificultar su comprensión y aprovechamiento.

Del resto de artículos electrónicos a los que nos hemos referido resaltaremos únicamente que la mayoría, después de definir y caracterizar el fenómeno de lo coloquial (en algunos casos identificado estrictamente con lo hablado y conversacional[170]), lleva a cabo una propuesta didáctica para el aula de E/LE. Observamos, de cualquier modo, que las propuestas:

. en primer lugar, se basan más en la observación de los fenómenos coloquiales que en las prácticas y desarrollo que los mismos requerirían en el aula de E/LE;

[168] M.Porroche Ballesteros, 1997; C.Garrido Rodriguez, 2000; M.García, 2004; M.Sanz Nieto, 2005; A.L.Hériz, 2008.
[169] M.García, 2004: 105-107; este trabajo se basa en estudios de Hatch, 1978, Prabhu, 1987 y Richards, 1990.
[170] Hériz, *en línea*, 2008: 90.

. en segundo lugar, las prácticas que se proponen (de conversación coloquial, a partir de textos coloquiales –hablados o escritos-) son imprecisas, y suponen más una reflexión sobre la necesidad de que éstas sean llevadas a cabo (reflexión que, desde luego, no desdeñamos) que una propuesta real y resultante de experiencias realizadas en el aula;

. a pesar de lo anterior, defienden la mayor necesidad de la enseñanza/aprendizaje de español coloquial en contextos de no inmersión en el extranjero[171] (caso en el que nosotros nos encontramos):

> *"[...] en el aprendizaje desde el propio país de origen [...]el profesor de E/LE tiene mayor responsabilidad y debe tener una especial sensibilización por la enseñanza del lenguaje coloquial, y así dar oportunidad a los aprendices para ver y estudiar la máxima variación de registros posibles de la lengua meta (más, si cabe, en el caso del registro coloquial, el que más comúnmente utilizan todos los hablantes nativos)* [172].

Totalmente de acuerdo con esta opinión, reiteramos una vez más la afirmación de la necesidad de la enseñanza/aprendizaje de español coloquial pero, al mismo tiempo, y a la vista de las carencias aludidas, hacemos hincapié en la precisión de llevar a cabo una propuesta didáctica rigurosa, objetivo que guía el presente trabajo.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

3.7.HISTORIA DE LA UTILIZACIÓN DEL CINE COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA

Si atendemos a la historia general de la enseñanza advertimos que la imagen, desde la prehistoria, ha precedido a la palabra escrita y que las sociedades iletradas se instruían a través de las imágenes (los programas iconográficos medievales de las portadas y los capiteles románicos servían a los sacerdotes para ilustrar a sus fieles, en su gran mayoría analfabetos, los artesanos y comerciantes se anunciaban por medio de representaciones gráficas de sus oficios o negocios, los libros iluminados a mano con preciosas miniaturas eran muy apreciados como difusores del saber, etc.). Después, el descubrimiento de la imprenta y,

[171] Hériz, 2008; Sanz Nieto, 2005.
[172] Sanz Nieto, *en línea*, 2005: 2.

posteriormente, la educación racionalista impuso desde el siglo XVIII la letra impresa como vehículo de conocimiento. Esto explica por qué, y según vimos en la historia de la metodología de la enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas, la lengua escrita prevaleció durante mucho tiempo en detrimento de la lengua hablada. No obstante, y según también hemos visto, la reflexión sobre las necesidades reales de los aprendientes llevaron a la evolución de los métodos desde los que sólo atendían a los aspectos gramáticales y lingüísticos hasta los que consideraban todos los aspectos que inciden en los actos de habla (pragmáticos, sociolingüísticos, socioculturales, interculturales, extralingüísticos). Ampliar la observación de las competencias presentes en los actos de comunicación llevó poco a poco a estudiosos y docentes a ampliar, también, los materiales por medio de los cuales observar, analizar y trabajar dichos actos en toda su complejidad. Por ello, además de por la gran difusión e importancia de los medios audiovisuales en la actualidad[173], la imagen ha ido ocupando poco a poco un mayor espacio en las aulas, apoyando los contenidos al principio hasta llegar a ser, en muchos casos, los contenidos mismos. Pero veamos ahora la evolución de este proceso mediante un breve recorrido histórico:

- Como ya quedó apuntado, la introducción de la imagen en las aulas de segundas lenguas vino dada por el método audiovisual surgido en Francia después de la Segunda Guerra Mundial. Lo revolucionario en este momento fue la consideración de la lengua hablada y el discurso como un hecho social y pragmático, compuesto no sólo de elementos lingüísticos sino también visuales y auditivos, elementos esenciales para la correcta comprensión del mensaje. Aunque no era la primera vez que se advertía la importancia del contexto de los enunciados lingüísticos, será a partir de ahora cuando de forma más clara se contemple la necesidad de atender, en la enseñanza de una LE, a la imagen que acompaña al

[173] *"Prestar mayor atención al cine y su lenguaje en la educación [...] no es un capricho de cinéfilo o un amoldamiento a la sociedad de consumo. Es, hoy día, una cuestión esencial, cuando la escuela, cuestionada desde muchos ámbitos, ha sido superada en su papel por el educador no institucional: los Medios Audiovisuales"*, Lerena Olarte y Milicua Landa, 2002: 26.

hecho comunicativo. Ya vimos cómo, no obstante, a pesar de lo certero de estas afirmaciones (las cuales llevaron a la creación de los primeros manuales con apoyo visual y auditivo), las prácticas en el aula de este método, quedaron en meras repeticiones estructurales para la formación de hábitos lingüísticos en el estudiante, sin reflexión sobre el resto de las competencias.

- Con posterioridad, la revolución cognitiva de los 60, con sus teorías psicolingüísticas, se encargó de recordar que el conocimiento de una lengua no se basa únicamente en el de sus estructuras lingüísticas, sino en el desarrollo de la competencia comunicativa. Como ya sabemos, estas teorías fueron el caldo de cultivo de la Enseñanza Comunicativa de la Lengua, tras la cual han ido surgiendo nuevas propuestas metodológicas derivadas de ella. Desde la aplicación de los principios de la ECL y los métodos consecuentes se han venido realizando prácticas que incluyen cada vez más los medios audiovisuales, y entre ellos el cine, en el aula, desde un uso meramente casual y poco sistematizado hasta un intento cada más mayor de una aplicación didáctica más cuidadosamente planeada.

Reflejo de este uso e interés en las aulas son los trabajos y artículos de autores como Díaz Pérez, Gómez Vilches, Martínez Díaz o Amenós[174]. En ellos se hace una defensa del uso del material cinematográfico para fines concretos y específicos: el desarrollo del habla jergal (Díaz Pérez), el desarrollo de la competencia no-verbal (Martínez Díaz), o para el desarrollo general de la lengua (Gómez Vilches y Amenós). Todos estos trabajos subrayan las ventajas de la utilización del cine debidas al poder de la imagen para comunicar mensajes, a la inclusión de autenticidad en el aula (autenticidad de la lengua que transmite con exactitud la realidad lingüística y sociocultural que recrea) y a lo gratificante de compartir un material destinado, en principio, a los nativos. Con todas estas ideas, sin duda, coincidimos; sin embargo, resaltamos que, excepto el trabajo de Amenós, que es el más desarrollado, estos estudios constituyen más bien llamadas de atención o sugerencias sobre el uso de estos

[174]J.C.Díaz Perez, 1994; J.Gómez Vilches, 1994, 1997; P.Martínez Díaz, 1997; J.Amenós, 1996, 1999, 2000.

materiales, sin llegar a ser propuestas didácticas reales, suficientemente sistematizadas o debidamente experimentadas en el aula.

- En el año 2002 se publica el MCER (*Marco Común Europeo de Referencia*) documento, como ya sabemos, imprescindible para docentes e investigadores. En el capítulo 4, en el apartado dedicado a *actividades y estrategias de comprensión*, el MCER contempla específicamente las *actividades de comprensión audiovisual* proponiendo una *escala ilustrativa* para *ver televisión y cine*; en ésta podemos apreciar cómo, mientras que para el nivel A1 no existe descriptor disponible y para A2 sólo se preve el visionado de noticias (para identificar la idea del contenido principal o el cambio de tema), la utilización de películas está prevista a partir del nivel intermedio (B1), consideración a la que atendemos, así mismo, en este estudio.

El MCER pone, así, de manifiesto la clara prescripción del uso del material cinematográfico como herramienta didáctica en el aula de LE y es, a partir de este momento, cuando se suceden los estudios y propuestas de explotación para el aula de E/LE (surgen, a su vez, manuales dedicados específicamente al trabajo con las películas en la clase de español para alumnos intermedios). Si se trata de los manuales[175], podemos resaltar que lo que se lleva a cabo es la ejemplificación didáctica de fragmentos cinematográficos escogidos (en las obras de 2001) y la explotación didáctica de películas completas (en las obras de 2008, las cuales, consideramos, presentan una adecuada secuenciación de las actividades), pero que, en ambos casos, el criterio de selección de los materiales es aleatorio y no resultante de un estudio previo de las necesidades de los aprendientes. Durante la preparación del presente trabajo, ha aparecido un nuevo manual[176] (2009) con la presentación de doce películas clasificadas por niveles de conocimiento (desde A2 hasta C1, tres películas para cada nivel). Si bien, la selección de los filmes nos parece magnífica (en cuanto a la relevancia de sus temas y a la calidad), creemos que, desde el punto de vista lingüístico, no es adecuada, al menos en lo que

[175] I. y A. Santos Gargallo, 2001; G.Arribas y E.Landone, 2001; R.Duerto, 2008; I. Lerner, 2008.
[176] E. Aixalá, G. Álvarez, M.Anfruns, C.Comes y C.González. Difusión, 2009.

se refiere al material cinematográfico destinado a los niveles inferiores (cuyas actividades, por otro lado, son incompletas e insuficientes).

Si se trata de los los estudios realizados a partir del MCER, como sería imposible aquí referirnos a todos, citaremos los trabajos de autores como Rojas Gordillo, Zamora Pinel, Flórez, Herrero y Gordillo[177]. De ellos, el primero es el más desarrollado, pues pretende dar una serie de indicaciones generales para diversos contextos de enseñanza/aprendizaje de E/LE, y el último, es el único que utiliza el material cinematográfico para el desarrollo de un objetivo concreto (la competencia intercultural). Del resto de los artículos y estudios, podemos destacar algo similar al caso de los manuales, es decir, que, sin dejar de ser interesantes ejemplos de explotación didáctica, todos son propuestas aplicables en el aula por medio de películas y fragmentos concretos, cuya selección no ha sido precedida del análisis de las carencias y necesidades de aprendizaje y, por lo tanto, las prácticas que surgen tienen un carácter más bien casual, constituyendo, de esta forma, trabajos parciales que deberían ser desarrollados. También hay estudios sobre *Cine y Educación*, pero destinados a alumnos nativos y orientados a diferentes áreas de la primaria, secundaria y bachillerato[178], con lo cual trasladan y amplían el campo de acción didáctica respecto al de este trabajo de investigación. No obstante, contienen valiosa información adaptable a otros contextos de enseñanza.

Para concluir, subrayaremos que ha sido, fundamentalmente, a partir de la publicación del MCER cuando diferentes estudiosos y docentes han coincidido en defender la presencia del cine en el aula de E/LE, defensa a la que evidentemente nos unimos. Constatamos, sin embargo, la precisión de llevar a cabo un análisis sistematizado y riguroso, el cual, partiendo de las carencias y necesidades del alumnado de un contexto concreto, lleve consecuentemente a la cuidadosa selección de los materiales y las prácticas didácticas pertinentes, para cumplir con los objetivos planteados.

[177] C.Rojas Gordillo, 2004; F.Zamora Pinel, 2001; M.Flórez, 2004; C.Herrero, 2006, I.Gordillo, 2007.
[178] Lerena Olarte y Milicua Landa, 2002; Martínez-Salanova Sánchez, 2003.

CAPÍTULO II- EL MARCO PRÁCTICO DE LA INVESTIGACIÓN

LA METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL COLOQUIAL CONVERSACIONAL A TRAVÉS DEL CINE

En este capítulo, segunda parte de la fase de planificación, pretendemos responder, desde una perspectiva teórica, al cuarto interrogante planteado:

– ¿Qué acción del profesor (elección del enfoque metodológico y sus factores) contribuye a la adquisición del español conversacional coloquial por medio del uso del cine en el aula?.

Para ello, de acuerdo con las recomendaciones del MCER[179] y con las distintas opciones metodológicas expuestas en el cap.I apdo.3, queremos definir desde qué perspectiva será más adecuado emprender la enseñanza/aprendizaje del español coloquial conversacional a través del material cinematográfico (cuál o cuales serán los enfoques, el papel del profesor y el alumnos, el proceso de negociación, la relación entre contenidos y materiales, las actividades y tareas y la evaluación). Todos estos elementos son factores que intervienen conjuntamente en el complejo proceso de enseñanza/aprendizaje, proceso que tiene lugar siempre en un contexto concreto, el cual determinará en gran medida el comportamiento de dichos factores y, en consecuencia, el plan de acción sobre los mismos. Por tanto, empezaremos por detenernos en el concepto de *contexto de enseñanza/ aprendizaje*[180], primero a nivel teórico, para después describir y analizar el contexto de enseñanza/aprendizaje en el que operamos.

[179]MCER, 2002, Capítulo 6: 140-153.

[180]El MCER introduce el concepto de *contexto de uso de la lengua*, para referirse a las necesidades de los aprendientes según el contexto en el que éstos vayan a utilizar más tarde la lengua (Capítulo 4: 48-53); ya hicimos referencia a ello en el apartado preliminar I; por tanto, nos ocupamos ahora del contexto en el que tiene lugar el proceso de enseñanza/aprendizaje y no del contexto en el que los alumnos usarán la lengua tras su adquisición.

1.EL CONTEXTO DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE

1.1.EL CONCEPTO DE CONTEXTO DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE

El aprendizaje nunca tiene lugar en el vacío, tiene lugar en un contexto, término éste más fácil de usar que de definir:

> *"La noción de contexto...implica una yuxtaposición fundamental de dos entidades: 1) un suceso central, y 2) un ámbito de acción dentro del cual se inscribe el suceso"* [181].

En este caso, el suceso central es la enseñanza/aprendizaje de la lengua y el ámbito de acción es la situación en la que ésta tiene lugar. El contexto puede ser considerado de dos maneras: *como algo dado* y *como algo emergente y dinámico*[182]. Según la primera consideración *(como algo dado)*, el contexto es entendido como una categoría que existe más allá del hecho central de habla y que perdura a través de él. Sin embargo, según la segunda consideración *(como algo emergente y dinámico)*, el contexto es entendido como una categoría que se construye: los participantes de un aula no son portadores de categorías fijas, sino que éstas se negocian por medio de la interacción.

Por otro lado, según la teoría ecológica de Brofenbrenner, el contexto puede ser entendido como un sistema que se compone de varios planos: el *microsistema*, el *mesosistema*, el *exosistema* y el *macrosistema*. De acuerdo a este modelo de contexto, denominado *ecosistema educativo*[183] (y constituido por niveles concéntricos que se superponen desde el menor al mayor), determinamos que: el *microsistema* considera a cada alumno en su realidad individual (respecto a su dimensión cognoscitiva, pero también afectiva y conativa o de conducta); el *mesosistema* comprende el mundo del aula y, por tanto, la relación e interacción de los alumnos entre ellos y con el profesor; el *exosistema* se refiere al entorno educativo del que los estudiantes participan; y el *macrosistema* supone toda la cultura de la sociedad en la que viven los estudiantes y la cultura o culturas con la/s que se relacionan.

[181] Ch.Goodwin y A.Duranti, 1992. Citado en R.Young y F.Moreno Fernández, 2000: 19.
[182] R. Young, 2000: 19-22.
[183] Brofenbrenner, "Perspectivas ecológicas", 1979. En Choque Larrauiri, R. 2007: 2-4.

Así pues, como vemos, el entorno de aprendizaje puede ser considerado como algo preestablecido o como algo que se construye, y es un fenómeno complejo compuesto de muchos otros y, por tanto, debe ser contemplado holísticamente, poniendo énfasis tanto en los participantes como en las relaciones y en las interacciones del aula y del marco educativo, sin olvidarnos ni del contexto del que sus miembros proceden, ni del contexto al que acceden. Al mismo tiempo, se debe propiciar una comunicación y participación conjunta de los diferentes niveles de contextos.

De este modo, pasamos a describir estos niveles de contexto en los que vamos a trabajar, afirmando, al mismo tiempo, que el tratamiento del contexto *como algo emergente y dinámico*, pone de manifiesto una mayor voluntad y posibilidad de análisis y reflexión, resulta, indiscutiblemente, más enriquecedor y estimulante en la acción pedagógica y que, por lo tanto, será ésta la pauta elegida.

1.2.EL CONTEXTO DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE EN EL QUE OPERAMOS

Aunque retomaremos esta cuestión de forma más concreta en el próximo capítulo, llevaremos a cabo a continuación una breve descripción de los diferentes planos que componen nuestro contexto de enseñanza/aprendizaje, y un planteamiento de acción respecto a cada uno de ellos:

- El *microsistema*, como ya hemos apuntado, es la realidad individual (necesidades de los aprendientes, edad, aptitudes, motivaciones, gustos, hábitos, nivel, estilos de aprendizaje). La observación y consideración de estos factores, a la hora de llevar a cabo la práctica didáctica, implica por parte del docente reflexión, seguimiento y esfuerzo continuos a lo largo de todo el proceso de enseñanza.
- La observación y consideración del *mesosistema* implica, por su parte, atender a las relaciones e interacciones en el proceso didáctico. El profesor tendrá que ser muy

consciente del impacto que producen las interacciones que tienen lugar en el aula, pues el carácter de éstas influye de forma decisiva en la calidad del aprendizaje de ese idioma, fomentando o no el sentimiento de afiliación, mejorando o no el comportamiento cooperativo, estimulando o no el control personal y las atribuciones positivas y desarrollando o no el entendimiento intercultural. Es, por tanto, absolutamente imprescindible reflexionar sobre el mesosistema y analizarlo para optar por el estilo de aprendizaje más adecuado para los alumnos y conseguir el mejor entorno posible (un entorno de aprendizaje que permita a los alumnos aprender, aprender a aprender, y a desarrollarse como individuos totalmente integrados[184]). En este sentido, el MCER recomienda que los profesores se den cuenta de que sus acciones son una parte muy importante de la situación de aprendizaje o de la adquisición de una lengua, pues constituyen modelos para los alumnos[185]. Para cumplir con estos propósitos habrá que analizar, primeramente, las condiciones preferidas para el aprendizaje (ambientales, emocionales, sociológicas y fisiológicas[186]), y aunque puede que no sea posible proporcionar condiciones que satisfagan todas las preferencias individuales, sí será posible estimular una mayor flexibilidad en la enseñanza y en la organización del aula. Al mismo tiempo, deberíamos conocer el estilo de aprendizaje en función de las aptitudes y características psicológicas de los alumnos (lo que, tal vez, les lleve a preferir un canal de aprendizaje a otro[187]). Deberíamos considerar, así mismo, en qué tipo de entorno (competitivo, individualista o cooperativo[188]) aprenden mejor los alumnos. Aunque a

[184] M.Williams, R.L.Burden, 1999.
[185] MCER, Capítulo 6, 2002: 142.
[186] Aunque no es la única, la herramienta de evaluación más utilizada en este campo, el *Learning Style Inventory* (LSI) de Dunn (1975), define el estilo de aprendizaje en función de cuatro condiciones generalizadas: a) *ambientales* (ruido, temperatura, iluminación, etc.), b) *emocionales* (motivación, perseverancia, conformidad), c) *sociológicas* (preferencia por el aprendizaje en soledad o con otras personas), y d) *fisiológicas* (la hora del día preferida para el aprendizaje, la necesidad de comer).
[187] J. O'Connor, y J. Seymour (1995) recomiendan averiguar si los discentes aprenden preferentemente por el canal auditivo, visual o quinestésico.
[188] El *entorno competitivo* atribuye el éxito y el fracaso a una mayor o menor capacidad del estudiante; el *entorno individualista* atribuye el éxito y el fracaso al esfuerzo personal y el *entorno cooperativo* lo atribuye a la capacidad de interactuar y cooperar de los participantes del aula (M. Williams, R.L. Burden, 1999).

priori nos inclinamos por el entorno cooperativo, afirmamos que, seguramente, ningún enfoque puede ser totalmente eficaz por sí solo y que el secreto debe de residir en la búsqueda de formas flexibles de entornos que incorporen con eficacia las tres formas de organización del aula de idiomas: está claro que el alumno forma parte de un mundo social, y es necesario que tenga la oportunidad de trabajar con los demás de forma cooperativa con el fin de tener éxito en dicho mundo pero, al mismo tiempo, cada alumno es un individuo que debe recibir ayuda para encontrar su propia forma de llegar a ser autónomo y, por otro lado, un elemento de sana competitividad consigo mismo y entre grupos puede ser sumamente motivador a corto plazo y puede proporcionar entusiasmo a cualquier aula.

- La consideración sobre el *exosistema* supone reflexionar sobre el marco educativo en el que tiene lugar la enseñanza/aprendizaje. Como ya ha sido mencionado, la propuesta didáctica tiene lugar en Varsovia (Polonia), en el Instituto Miguel de Cervantes que desarrolla el programa para las Secciones Bilingües del MEC español. Dicho programa fue iniciado en abril de 1991, constituyéndose entonces la primera Sección Bilingüe con español de Polonia. Desde este momento el Instituto ofrece clases de lengua española (no sólo en la sección bilingüe) y los alumnos tienen la posibilidad de acceder al Título de Bachillerato Bilingüe. Según expresa el mismo centro su objetivo principal es *"asegurar el desarrollo de los alumnos en todos los aspectos y contribuir a que éstos lleguen a ser seres creativos, conscientes, capaces de tomar decisiones adecuadas, y capaces de construir un mundo de valores"*[189]. A priori, por tanto, la interacción del docente y los discentes con el entorno educativo se asienta sobre bases positivas y orientadas hacia una acción didáctica creativa. De cualquier modo, y para asegurar que en la práctica se produzca esta fluidez de

[189]Presentación del XXXIV Liceum Ogolnoksztalcace M.Cervantes, *en línea*: 1.

comunicación, siempre que sea preciso, tanto el docente y sus grupos de discentes como el centro deberán dialogar y cooperar para la facilitación del cumplimiento de los objetivos de la práctica educativa (en este sentido, se llevarán a cabo visitas de observación de las clases por parte de la coordinación académica y de otros docentes invitados -para la retroalimentación y evaluación de determinados aspectos didácticos- así como reuniones de la Sección Bilingüe y otras consultas necesarias).

- la consideración del *macrosistema* de los grupos con los que llevaremos a cabo las prácticas será, así mismo, imprescidible. Describimos ahora brevemente que, además de la experiencia con profesores y alumnos del último curso de Filología Española de la Universidad de Valencia, se va a trabajar de manera continuada con dos grupos monolingües (aprendizaje de E/LE no en inmersión sino en el propio país), y de edades comprendidas entre los 18-19 años y los 30-50 años. Observar el aprendizaje no en inmersión, en primer lugar, nos lleva a determinar una necesidad mayor de *input* o información de entrada, apoyada por imágenes y contextualizada en situaciones de significado (y, como ya quedó dicho, de ahí también la elección del cine como material de entrada). Además, vamos a trabajar, por un lado, con jóvenes polacos que pertenecen a la clase media y media-alta, con un buen conocimiento de su historia y su cultura y, por otro, con profesores de otras lenguas y asignaturas, que son alumnos de español intermedio y que tienen un alto nivel de formación (general y especialmente de la propia cultura); de este modo, si queremos fomentar el entendimiento tendremos que captar qué hay detrás de las palabras, para lo cual deberíamos conocer la realidad histórica y cultural de Polonia. Sería necesario considerar, por ejemplo, hechos como los que a continuación exponemos: Polonia, como España, presenta unas características sociopolíticas muy particulares, fruto de un desarrollo histórico durante el siglo XX marcado por el totalitarismo y la imposición de un pensamiento único que

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

impedía la democracia. Encontramos, en ambos países, procesos con rasgos comunes pero con distancias considerables: distancias en el carácter ideológico de los totalitarismos (en España, la dictadura militar derechista con fuerte apoyo de la Iglesia católica y en Polonia, la dictadura izquierdista y soviética del proletariado con una creciente oposición desde los círculos católicos –clero y creyentes-); distancias en el tiempo (España comenzó su proceso democrático en 1975 y Polonia lo hizo a partir de 1989); y distancias en las consecuencias (el proceso de democratización en España derivó, en parte, en un rechazo de la unidad lingüística, nacional y religiosa anteriormente impuesta y, en cambio, el desmembramiento de la gigantesca Unión de Repúblicas Soviéticas, elemento fundamental en la represión de libertades en Polonia -y en los otros países afectados-, derivó en el renacimiento de Polonia como país independiente, lo que a su vez ha desencadenado un considerable rebrote nacionalista y una reafirmación de su catolicismo). De esta manera, muchos conceptos adquieren un significado distinto en uno y otro país: términos, aparentemente idénticos como "patriota", "católico", "revolucionario" o "comunista" –por dar algunos ejemplos- son conceptos diferentes, con distintos matices y colores según nos encontremos en el contexto de una u otra cultura. Creemos que es imprescindible tomar en consideración similitudes y diferencias de conceptos como estos, que pueden surgir en el aula a partir del material cinematográfico y de los contenidos del lenguaje coloquial conversacional, si pretendemos como profesores promover el entendimiento intercultural[190] y potenciar una educación para la paz y la resolución de conflictos a través de la no-violencia[191], lo que supone, entre otras cosas, buscar el entendimiento a través de la tolerancia, la capacidad de discusión y de defensa de las propias opiniones en la clase de español desde una actitud de negociación y de escucha. Esto supone, así,

[190] *"El entendimiento intercultural parte de el respeto a las sensibilidades ajenas"*, Amenós, 2000: 771.
[191] Según las recomendaciones de Unesco, Naciones Unidas y el Consejo de Europa. 1996: 41.

considerar el contexto como *algo emergente y dinámico* que podemos "transformar" por medio del diálogo, de forma que creemos el mejor ambiente posible y posibilitador del desarrollo global de los participantes del aula.

A la vista de lo expuesto, el contexto apropiado para el aprendizaje de idiomas será aquel que:

- en el plano emocional y cognitivo (*microsistema*), mejore la confianza necesaria para la comunicación, la seguridad y la autoestima, y considere las necesidades, preferencias y posibilidades de los participantes;
- en el aula (*mesosistema*), estimule a los alumnos a utilizar el nuevo idioma (ampliando el uso de los registros) para comunicarse, para experimentar nuevas formas de expresarse, para interactuar sobre la base del respeto y la comprensión intercultural, para cometer errores sin temor y para aprender a aprender, partiendo tanto de los éxitos como de los fracasos;
- en el aula y en el entorno educativo (*exosistema*), propicie el mutuo entendimiento, cooperación y, en caso de conflicto, la capacidad de diálogo y acercamiento; y,
- en el aula, pero en relación a todo lo que sucede en el exterior (*macrosistema*), estimule el sentido crítico, pero desde la base de la solidaridad, tolerancia y comprensión de lo ajeno, y promueva, en fin, la educación en el sentido más puramente humanista[192].

[192] Para alcanzar estos objetivos, además del análisis y reflexión continuos, se pone en práctica un diálogo con los alumnos, que comienza por el establecimiento de unos principios comunes, necesarios e imperantes en el grupo, según recomienda Hadfield en *"Classroom Dynamics"*, 1992. (Ver pág. 161 del presente trabajo).

2.FACTORES QUE INCIDEN EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE (Opciones metodológicas desde la perspectiva de este estudio)

A continuación, nos ocuparemos de los factores a los que aludimos al principio de este apartado; aunque nos referiremos a cada uno de estos factores consecutivamente y por separado, somos conscientes de que ninguno de ellos puede ser interpretado ni existe de manera aislada de los demás.

2.1.EL ENFOQUE O ENFOQUES ESCOGIDOS

Creemos que el profesor, antes de iniciar la práctica didáctica, debe conocer los diferentes enfoques y métodos existentes y su abanico de posibilidades y debe ser capaz de aplicarlos de forma flexible y creativa siempre que lo crea conveniente y de guiarse, en su elección, por las necesidades, preferencias y estilos de aprendizaje de sus alumnos.

Esta es, precisamente, una de las más importantes recomendaciones del MCER[193], el cual, aunque no se define por ninguna metodología concreta, sí da las características del enfoque que adopta: un enfoque que se centra en la *acción* (los aprendientes como agentes sociales desempeñan *tareas* no sólo relacionadas con la lengua[194]), un enfoque en un contexto de plurilingüismo y pluriculturismo y, por tanto, de índole intercultural y comunicativa[195]. De esta manera, reconocemos en la base teórica del MCER las premisas de la ECL, las cuales aplicaremos; propondremos también como prácticas finales *tareas* en el aula (según las propuestas del Enseñanza Comunicativa por Tareas), es decir, productos resultantes de ejercicios realizados sobre el material cinematográfico para la adquisición del lenguaje coloquial (redacción de críticas, preparación de entrevistas, interpretación de papeles, invención de guiones de escenas, organización de la filmación de una escena, etc.), que implicarán al alumno en un proceso de aprendizaje cooperativo (en el que la interacción es

[193]MCER, 2002, Capítulo 6: 129.
[194]MCER, 2002, Capítulo 2: 9.
[195]"*[...] Se desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan."*, MCER, 2002, Capítulo 1: 4.

esencial), activo (pues es ahora el alumno el protagonista) y reflexivo (pues gracias a él, el alumno aprende a aprender y a llevar las riendas de su propio proceso de trabajo y asimilación).

En cuanto a los dos enfoques posibles (*indirecto* y *directo*) para la enseñanza de la conversación coloquial a los que ya aludimos (ver pág.108), puesto que no consideramos que exista incompatibilidad entre ellos sino que, muy al contrario, se complementan y se refuerzan, aplicaremos ambos; de esta manera, expondremos a los estudiantes a las muestras de la lengua conversacional coloquial contenida en las películas para, por medio de la observación, análisis y trabajo de sus estrategias (perfectamente contextualizadas en la historia del film) pasar a las prácticas de interacción (opinión sobre un tema que surge del visionado, intercambio de ideas sobre el mismo, debate de aspectos polémicos de la película, construcción de escenas alternativas en grupo e interpretación posterior, etc.), que dan la oportunidad de asimilar las mencionadas estrategias por medio de la producción oral.

Así mismo, siguiendo las premisas del *Aprendizaje Intercultural* (pues también es otra de las recomendaciones implícitas del MCER), reflexionaremos sobre los fenómenos coloquiales (léxico, fraseología, discurso oral coloquial y manifestaciones de lo conversacional) observables en las películas presentadas, para establecer parelelismos y diferencias entre la cultura del alumno y la española, con el fin de observar las similitudes que nos acercan, pero también, las particularidades de cada lengua y cultura que nos hacen genuinos (sin ir más lejos, hay importantes diferencias entre el español coloquial y el polaco coloquial en cuanto a la frecuencia y situaciones de uso; observar y analizar estos hechos ayudará al alumno a aprender a pensar, sentir y reaccionar desde la perspectiva de la cultura meta). La asimilación y relación de ambas culturas, de este modo, les supondrá, tanto al discente como al docente, un enriquecimiento a todos los niveles.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

De igual forma, nuestra experimentación en el aula adopta las premisas de la IBC (ver págs. 78-82) por cuanto el cine y sus contenidos lingüísticos y socioculturales se constituyen en eje en torno al cual se organizan las clases.

2.2.EL PAPEL Y RESPONSABILIDAD DEL ALUMNO Y DEL PROFESOR EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE

En el apartado dedicado a la historia de la metodología ha quedado expuesto cómo es a partir de las teorías psicolingüísticas de los años sesenta del siglo pasado, cuando el papel del alumno va cobrando importancia a la vez que va cambiando la visión del profesor. De este modo, la tendencia es, por un lado, la de que el alumno sea guiado hacia una mayor responsabilidad, participación e interacción para que se convierta en un aprendiente autónomo e independiente y, por otro, la de que el profesor asuma las tareas de analizador, organizador, negociador, facilitador y posibilitador del proceso de aprendizaje. Es así como, de manera clara, a partir de la ECL, el centro de gravedad se ha trasladado del profesor al alumno: el alumno se convierte, ahora, en la figura central de este proceso, y el profesor, a su vez, se convierte en *mediador*. Por otro lado, tanto las aportaciones del Aprendizaje Intercultural como las recomendaciones del MCER, nos presentan no sólo al alumno sino también al profesor como aprendientes interculturales y responsables del desarrollo general del entendimiento mutuo.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

a).El papel del alumno

Según lo visto, el aprendiente es figura clave del proceso de enseñanza/aprendizaje:

> *"Comprender al alumno es probablemente la tarea más crucial a la que se enfrenta todo profesor consciente de su función"* [196].

Será necesario, así, analizar y considerar sus diferentes estilos cognitivos, afectivos y personales (dado que el ser humano no es sólamente poseedor de una única y cuantificable

[196] Van Lier 1991: 30.

inteligencia[197]-) para procurar el mejor proceso de enseñanza posible. Por otro lado, el alumno es, en definitiva, la persona finalmente implicada en el proceso de adquisición y aprendizaje de la lengua: es él quien, asesorado por el profesor y en interacción con los demás alumnos, tiene que desarrollar las competencias y estrategias, realizar las actividades, los procesos necesarios y las tareas, para participar con eficacia en situaciones comunicativas. Es importante que sea consciente de su papel y de su responsabilidad, de forma que cuando el periodo de enseñanza termina pueda funcionar y continuar con autonomía[198]. Como ya quedó indicado en el apdo. preliminar I, cuando nos referimos al alumno de E/LE en nuestra investigación nos referimos al alumno intermedio (B1 y B2 según el MCER), pues es de este nivel del que nos ocupamos para desarrollar en él el trabajo del lenguaje coloquial de manera que, se puedan ir adquiriendo los requisitos de los descriptores ilustrativos del *Marco* para niveles superiores (referidos a *fluidez*, *interacción* y *coherencia* y a c*onversación informal*, teniendo en cuenta las pautas de *comprensión audiovisual*[199]) .

b).El papel del profesor

El profesor tiene, así mismo, una importante función, pues es el responsable de la facilitación, explotación y aprovechamiento de ocasiones de aprendizaje así como de la creación de las condiciones óptimas para su desarrollo; debe tener la capacidad de entender la naturaleza del aprendizaje y los procesos por los que pasan sus alumnos, y la capacidad de desarrollar la función múltiple de investigar las necesidades, analizar la dinámica del grupo, negociar los objetivos y procedimientos de aprendizaje con los alumnos, coordinar, asesorar el desarrollo de las actividades, contribuir al reparto de poder

[197] Según la Teoría de las Inteligencias Múltiples de H.Gardner, el ser humano posee, por lo menos, ocho inteligencias diferentes. H.Gardner, 1983.
[198]Según recomendación del *MCER* uno de los aspectos más importantes del aprendizaje de idiomas es "aprender a aprender", aspecto que debe ser fomentado en el aula con el fin de que pueda dar frutos posteriormente: MCER, 2002, Capítulo 5: 104.
[199]MCER, 2002, Capítulo 3: 30-33; Capítulo 4: 77-78; y Capítulo 4: 73.

en el aula sin olvidar la autoridad que debe ejercer[200], motivar a los alumnos transmitiéndoles confianza y facilitar la cooperación[201], a la vez de ser un profesional en formación continua y un aprendiente intercultural que contribuye a la comprensión de las diferencias culturales. Todo esto, somos conscientes, constituye para él un gran reto, pero a la vez la posibilidad, profesional y humana, de crecer y superarse. En el caso concreto que nos ocupa, este reto se traduce en una considerable labor de selección a priori de un material cinematográfico de calidad y de contenidos coloquiales conversacionales y socioculturales de interés, para, más tarde llevar a cabo el proceso de negociación con cada grupo (elección concreta de las películas a trabajar en el aula, elección de las prácticas a llevar a cabo de entre las propuestas, lo que será descrito con detalle en el próximo capítulo y, brevemente, a continuación).

2.3.EL PROCESO DE NEGOCIACIÓN DEL SIGNIFICADO Y DE LAS PRÁCTICAS EN EL AULA

La observación, desde el inicio de este trabajo, de las necesidades de aprendizaje de los aprendientes lleva implícito el *proceso de negociación* de muchos aspectos incidentes en la enseñanza/aprendizaje en el aula de E/LE; nos referimos, concretamente, a la negociación de los materiales, a la negociación de las condiciones preferidas para el aprendizaje, del tipo de entorno y de las prácticas y tareas en el aula; pero también nos referimos aquí a la *negociación del significado*, uno de los conceptos clave de la ECL y, al mismo tiempo, una de las herramientas que permiten la efectividad de la interacción y propician el desarrollo de la

[200] *"As teachers, we know that at the beginning of any course students must realize that we are the authority, if we want to maintain control"* (*"como profesores, sabemos que al principio de cada curso, si queremos mantener el control, los estudiantes deben darse cuenta de que nosotros tenemos autoridad"*: la traducción es nuestra), T. Morell, 2005: 47.

[201] *"...However, as the course progresses, we need to allow our students to take a more active role by relegating some of our power to the students, which is a matter of giving options"* (*"No obstante, a medida que el curso avanza, tenemos que permitir a nuestros estudiantes tomar un papel más activo relegándoles parte de nuestro poder, lo cual se lleva a cabo dando opciones"*: la traducción es nuestra), T. Morell, 2005: 48.

LE[202]. Con este concepto de la negociación del significado se hace referencia a la labor y a las modificaciones que los participantes en una interacción lingüística llevan a cabo para conseguir crear conjuntamente el sentido de sus intercambios verbales; las negociaciones del significado, por tanto, apoyan la comprensión, sobre todo cuando el interlocutor del aprendiz es un hablante nativo que modifica su *input* o *aducto*[203]. Las tareas que propician mejor la negociación, y por tanto el aprendizaje de la LE, son aquellas que se llevan a cabo en grupos pequeños, que requieren un intercambio de información y cuyos participantes tienen un objetivo común. Así pues, y como se verá en el próximo capítulo, el proceso de negociación de los significados será también objeto de nuestra atención, proponiéndose prácticas y tareas en grupos pequeños (aunque no serán éstas las únicas) tanto en el aula (lectura dramatizada de una escena, preparación de un debate, interpretación de una escena alternativa) como fuera de ella (creación de diálogos, presentación de una película, redacción de críticas, etc.). De igual forma, nuestra propuesta didáctica prevee la negociación de los materiales, los estilos de aprendizaje y el entorno, y las actividades y tareas, todo lo cual será presentado brevemente a continuación y descrito con más concreción en el próximo capítulo.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

2.4.LOS CONTENIDOS Y LOS MATERIALES: El lenguaje coloquial conversacional a través del cine español

Tomando como base las descripciones comunes que el MCER lleva a cabo respecto a *uso de la lengua hablada*, *conversación informal* y desarrollo de la *comprensión audiovisual* , podemos deducir cuál es el camino a recorrer desde el nivel intermedio inicial (B1) hasta el avanzado inicial (C1), camino que nos sirve de guía a la hora de conducir a nuestros

[202]A este respecto del MCER subraya lo esencial de la interacción en el aprendizaje: *"Aprender a interactuar supone más que aprender a comprender y a producir expresiones habladas. Se atribuye gran importancia a la interacción en el uso y el aprendizaje de la lengua dado su papel preponderante en la comunicación.",* Cap. 2: 14. Y también subraya lo esencial de las tareas comunicativas en el aula que *"exigen que los alumnos comprendan, negocien y expresen significados, con el fin de alcanzar un objetivo comunicativo",* 2002, Cap. 7: 156.
[203] T.Pica, 1994: 439.

discentes. El cuadro explicativo de la página siguiente (cuadro 3)[204] expone las competencias que los aprendientes deben dominar al atravesar dicho camino (la nomenclatura de *lengua hablada* y *conversación informal*, como ya sabemos, se refiere al canal y tipo de discurso más prototípicos de lo coloquial y no constituyen el completo de dicho fenómeno, pero representan, precisamente, las manifestaciones de lo coloquial en las que se centra nuestro trabajo).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

[204]Cuadro de elaboración propia de acuerdo a los descriptores del MCER, 2002: 32-33, 73, 77.

	DESCRIPTORES ILUSTRATIVOS DEL MCER				
	Referentes al LENGUAJE COLOQUIAL				Referentes al MATERIAL CINEMATOGRÁFICO
Niveles comunes de referencia	Aspectos cualitativos del USO DE LA LENGUA HABLADA			INTERACCIÓN ORAL Y CONVERSACIÓN INFORMAL	COMPRENSIÓN AUDIOVISUAL VER CINE
	Fluidez	**Interacción**	**Coherencia**		
C1	Se expresa con fluidez natural, espontánea y coloquial.	Elige las frases adecuadas para introducir, mantener y finalizar la interacción.	Produce un discurso claro, fluido y bien estructurado.	-Se expresa con fluidez y espontaneidad. Domina un amplio repertorio léxico que le permite realizar circunloquios. -Comprende con facilidad las interacciones complejas. -Puede seguir el ritmo de discusiones animadas que se dan entre hablantes nativos y participar en ellas.	Comprende películas que emplean una cantidad considerable de lenguaje coloquial y de expresiones idiomáticas.
B2	Es capaz de producir fragmentos de discurso con ritmo uniforme; aunque duda, se observan pocas pausas largas.	Colabora en debates sobre temas cotidianos, confirmando su comprensión, tomando el turno y finalizando adecuada-mente.	Utiliza un número limitado de mecanismos de cohesión para conseguir un discurso claro y coherente.	-Habla con fluidez, precisión y eficacia. Se comunica espontáneamente y posee un buen control gramatical. -Toma parte activa en discusiones informales que se dan en situaciones cotidianas. -Capta gran parte de lo que se dice en discusiones que se dan a su alrededor, pero puede perder su turno en discusiones con varios hablantes nativos y tener dificultades para recuperarlo.	Comprende la mayoría de las películas en lenguaje estándar.
B1	Puede hablar comprensi-blemente, aunque son evidentes sus pausas para realizar una planificación gramatical y léxica.	Es capaz de iniciar, mantener y terminar conversacio-nes sencillas y cotidianas.	Es capaz de enlazar una serie de elementos breves y sencillos.	-Participa sin preparación previa en conversaciones de temas cotidianos simples y con recursos limitados. -Comprende las ideas principales de una discusión informal con amigos, siempre que el discurso sea claro y estandarizado. -Ofrece o busca puntos de vista y opiniones personales. -Expresa con amabilidad acuerdos y desacuerdos.	Comprende muchas películas donde los elementos visuales y la acción conducen gran parte del argumento y que se articulan con claridad y con un nivel de lengua sencillo.

Cuadro 3

Como se puede observar en el cuadro anterior, es evidente que lo que se pretende es, por medio del uso del material cinematográfico, llevar a los discentes desde la comprensión de un lenguaje sencillo y neutro y desde la utilización de unos recursos limitados y estandarizados, hasta la comprensión de diferentes variedades lingüísticas y la capacidad de expresarse, adaptando el registro a la situación, con mayor fluidez, espontaneidad y naturalidad.

Con estos objetivos, siguiendo los enfoques metodológicos mencionados, y atendiendo a la visión pragmático-lingüística, sociocultural, sociolingüística e intercultural (para el desarrollo de las competencias propuestas por el MCER[205]), describimos, a continuación, el plan de actuación referente al tratamiento de los contenidos:

-Analizar la expresión lingüística en relación con el fin, la meta o el propósito comunicativo en el marco de su contexto funcional (para ello se reflexionará, describirá y explicará la estructura lingüística, fónica, léxico-semántica vinculada a una situación y entendida como estrategia conversacional). Será susceptible de análisis:

- el porqué y el para qué de una expresión dentro de la situación;
- cómo se mantiene la atención del interlocutor;
- cómo se regula el turno;
- cómo se manifiestan ciertas estrategias de producción, recepción y conexión de los mensajes (técnicas de atenuación, de intensificación, recursos de entonación, el orden pragmático de las palabras, el empleo de los conectores, de los mecanismos de inicio, continuación y cierre de los enunciados).

-Analizar y trabajar estos hechos, considerándolos en el marco de los fenómenos relativos a la conducta interaccional, regida por los principios y reglas del desarrollo de la conversación, como hecho social (máximas de cooperación, cortesía y pertinencia comunicativa), para observar, como ya apuntamos, cómo estos principios y reglas se transgreden con facilidad en el español coloquial, sin provocar, muchas veces, errores socioculturales o pragmáticos; los

[205]MCER, 2002, Capítulo 5: 99-127.

contrastes que surjan entre la manera de transgredir o respetar dichas normas en español y en polaco ofrecerán la posibilidad de trabajo y desarrollo de la competencia intercultural.

-Llevar a cabo, así mismo, un análisis y reflexión diatópica, pero más aún, diastrática, para contextualizar los enunciados, no sólo en la situación pragmática en la que tienen lugar sino también, en la realidad de los usuarios que producen dichos enunciados; se atenderá, por tanto, a las características geográficas y, principalmente, sociales y culturales de los hablantes con el fin de identificar (por lo tanto, en un nivel más de comprensión que de producción) frecuencias lingüísticas y rasgos comunicativos propios de diferentes grupos de usuarios de la lengua.

En resumidas cuentas, nos proponemos atender a todos estos factores para procurar en los alumnos la reflexión y el análisis de las estrategias conversacionales coloquiales, la familiarización y conocimiento de sus contextos funcionales y, así, la reducción, en la práctica comunicativa de los llamados errores pragmáticos y socioculturales y, de este modo, llevar a los aprendientes a la adquisición práctica de los recursos del español coloquial conversacional. Esto producirá, además, el acercamiento al modo de sentir, reaccionar y comunicar español, lo que se traduce en un enriquecimiento lingüístico, intelectual, social y personal.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Haremos referencia, ahora, a los materiales con los que es posible abordar el trabajo de los contenidos propuestos (lenguaje coloquial conversacional). Según aconseja Briz:

> *"Es preciso enfrentarse al estudio del uso coloquial a través de discursos orales reales, pues es el único modo de incorporar otras realidades no estrictamente lingüísticas, como la quinésica, la proxémica, etc., me refiero sobre todo a los discursos orales conversacionales, pues son los más representativos del español coloquial"* [206].

De acuerdo con Briz, creemos, sin embargo, que este tipo de materiales sólo puede introducirse en el aula si es presentado con apoyo escrito, auditivo y visual y si está bien contextualizado. Es por esta razón por la que nosotros hemos escogido el cine como el recurso más idóneo para cumplir con estos objetivos:

[206] A. Briz, 2002: 20.

- el trabajo del cine en el aula puede reforzarse con el soporte escrito de textos de presentación (sinopsis, opiniones del director, críticas, entrevistas a los actores, transcripción de los diálogos, etc.), con el fin de que se cumplan los tres apoyos: el escrito, el auditivo y el visual;
- las muestras de lo coloquial aparecen en el contexto de un argumento determinado, de unos personajes concretos con características particulares sociales y culturales y que actúan con una intención determinada en esa historia concreta, elegida de forma que interese y motive al alumno[207].

El hecho de que el material debe interesar y motivar nos llevó, previamente a la realización de las prácticas, a la consulta con los alumnos sobre sus preferencias como espectadores de cine; se llevó a cabo, por tanto, un diálogo y una encuesta (ver Anexo I, pág.273[208]), cuyos resultados resumimos a continuación (en tablas y comentarios):

PREFERENCIAS CINEMATOGRÁFICAS DEL GRUPO DE APRENDIENTES I			
Pregunta	**Opciones**	**Nº alumnos (total 12)**	**Porcentaje**
Voy al cine porque...	me entretiene y distrae	4	**33%**
	me hace aprender y descubrir otras realidades	8	**66%**
Prefiero el cine que...	me divierte y me hace reir	3	**25%**
	me conmueve y me deja pensando	9	**75%**
En una película lo que más valoro es...	el montaje, los efectos especiales o la banda sonora	1	**8%**
	un buen guión, bien construido y realizado	11	**91%**
El sexo en el cine...	no me molesta, incluso cuando no tiene relación con la historia	2	**16%**
	prefiero cuando queda sugerido y tiene relación con la historia	10	**83%**
La violencia en el cine...	no me molesta si no se abusa y está justificada por la historia	10	**83%**
	me molesta cualquier tipo de violencia en el cine	1	**8%**

[207]En el Cap.III queda definido el proceso de negociación llevado a cabo en el aula de E/LE mediante el cual los materiales a trabajar son en gran medida elegidos por los estudiantes, de forma que responden a sus intereses y objetivos (ver págs. 152-156).

[208] Para la construcción de la encuesta se adaptaron modelos de N.Leal Rivas. El fundamento de las cuestiones elegidas fue la temática y específica del cine actual comercial por un lado, y del cine español por otro, y, aún siendo conscientes de la omisión de otros aspectos que conciernen a un film, las preguntas planteadas dieron respuestas que permitieron conocer, a priori, las preferencias de nuestros aprendientes para, considerándolas, continuar el proceso de búsqueda y selección de los materiales.

En cuanto al ritmo, prefiero...	las películas rápidas y de acción	0	—
	películas de ritmo diferente dependiendo del género y el director	12	**100%**

Como se puede observar más de la mitad de los asistentes del grupo I percibe el cine no sólo como un mero entretenimiento sino como una fuente de nuevos conocimientos y de aprendizaje. Es por esta razón por la que las tres cuartas partes de la clase prefiere el cine que hace pensar al cine que hacer reir; la gran mayoría (91%) pone su atención en los aspectos internos del film (buena construcción y realización del guión) más que en los aspectos externos o técnicos. Considerando que todos los aprendientes son mayores de 18 años y que el sexo y la violencia son dos aspectos presentes y frecuentes en el cine actual, tuvimos, necesariamente, que cuestionarnos sobre éstos: el 83% de los asistentes manifestó preferir el sexo y la violencia sugeridos y justificados por la historia de la película. En cuanto al ritmo de narración, se manifestaron unánimemente abiertos a todo tipo de cine.

PREFERENCIAS CINEMATOGRÁFICAS DEL GRUPO DE APRENDIENTES II			
Pregunta	**Opciones**	**Nº alumnos (total 7)**	**Porcentaje**
Voy al cine porque...	me entretiene y distrae	1	**14%**
	me hace aprender y descubrir otras realidades	6	**85%**
Prefiero el cine que...	me divierte y me hace reir	1	**14%**
	me conmueve y me deja pensando	6	**85%**
En una película lo que más valoro es...	el montaje, los efectos especiales o la banda sonora	2	**28%**
	un buen guión, bien construido y realizado	5	**71%**
El sexo en el cine...	no me molesta incluso cuando no tiene relación con la historia	1	**14%**
	prefiero cuando queda sugerido y tiene relación con la historia	6	**85%**
La violencia en el cine...	no me molesta si no se abusa y está justificada por la historia	7	**100%**
	me molesta cualquier tipo de violencia en el cine	0	—
En cuanto al ritmo, prefiero...	las películas rápidas y de acción	0	—
	películas de ritmo diferente dependiendo del género y el director	7	**100%**

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Las preferencias del grupo II resultaron ser muy similares a las del grupo I, aunque con algunas pequeñas diferencias: en el grupo II, el porcentaje que indica la visión del cine como fuente de aprendizaje y conocimientos es aún mayor (85%); también es superior el indicador de la preferencia del cine que hace pensar respecto al que sólo divierte (85%), aunque el 28% de los asistentes valora más los aspectos externos y técnicos que un buen guión (71%) (en el diálogo abierto tras la encuesta expresaron que valoran mucho cuando por medio de diferentes técnicas se consigue comunicar y añadir significado a la historia). El dato referente al sexo es idéntico al del primer grupo y el que se refiere a la violencia, aunque de tendencia similar, refleja una mayor tolerancia hacia este tipo de escenas (100%). También unánimemente, como en el primer caso, expresaron su interés por películas de diferentes ritmos narrativos.

En el diálogo posterior a la encuesta ambos grupos de aprendientes manifestaron, además, su deseo de ver películas actuales, tanto por razones temáticas (temas cercanos al espectador) como lingüísticas (la lengua del momento presente y, por tanto, más útil). Este deseo nos pareció absolutamente coherente con las necesidades y carencias de aprendizaje expresadas con anterioridad (apdo. preliminar I, págs. 14-18): las películas contemporáneas de temática actual son el material más idóneo para exponer y asimilar la lengua utilizada actualmente (con gran frecuencia de uso del registro coloquial) y contextualizarla en su situación pragmática y sociocultural (que nos permite también entender la evolución de la sociedad española de las décadas recientes).

Llegados a este punto, las pautas para el trabajo son:

- elegir un número determinado de películas del cine español contemporáneo, gracias a la información adquirida sobre las necesidades de aprendizaje y sobre las preferencias cinematográficas;

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

- además de introducir las películas con artículos, textos, fotografías, y prácticas de presentación necesarias (descritas en cap. III, apdo. 2.3. y en el Anexo III), se llevará a cabo un análisis de las escenas, en cuanto a su contexto de acción (personajes -su procedencia geográfica y sociocultural y situación pragmática-) y en cuanto al lenguaje verbal (estrategias conversacionales coloquiales verbales) y no-verbal (estrategias paralingüísticas y extralingüísticas);
- consolidar, de este modo, los conocimientos que el estudiante ya poseía, incorporar otros nuevos (para, por medio de las pertinentes actividades didácticas, que combinan las destrezas, llevarlos a la práctica: aprendizaje integrado) y provocar en los estudiantes la búsqueda posterior de información (ampliación de materiales, visionado de otras películas, etc.: aprendizaje autónomo) y la reflexión sobre la diversidad cultural (aprendizaje intercultural).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

2.5.LAS ACTIVIDADES Y TAREAS PARA LA ADQUISICIÓN DEL ESPAÑOL COLOQUIAL A TRAVÉS DEL CINE

Las *tareas*, por un lado, forman parte de la vida diaria (*tareas de la vida real*) en diferentes contextos (ámbito personal, público, educativo y profesional descritos por el MCER[209]); la comunicación es una parte esencial de las tareas en las que los participantes realizan actividades de interacción, expresión, comprensión o mediación, o una combinación de dos o más de ellas. Por otro lado, existe otro tipo de tareas de carácter específicamente pedagógico que son las *tareas en el aula* que deben estar relacionadas con las tareas del mundo real (tienen que posibilitarlas) en cuanto a que atienden a las necesidades de aprendizaje de los discentes. Para ello deben ser *comunicativas*.

[209]MCER, 2002: Capítulo 7: 155.

Las *tareas comunicativas*, al contrario que los ejercicios centrados en la práctica descontextualizada de aspectos formales, pretenden implicar activamente a los alumnos en una comunicación significativa y, por tanto son relevantes, plantean una dificultad, pero son, a su vez, factibles (manipulando la tarea cuando sea preciso) y tienen resultados identificables. Dichas tareas pueden incluir tareas o subtareas que conducen a la realización de la tarea principal.

Todas ellas, sean de la clase que sean, activan toda la serie de competencias descritas por el *Marco* (generales y comunicativas); de ahí que podamos afirmar que las tareas y actividades que plantearemos con objeto de desarrollar el aprendizaje y adquisición del español coloquial conversacional a través del material cinematográfico desarrollarán, a su vez, las competencias generales y las competencias comunicativas. Veámoslo con orden en el cuadro 4[210]:

COMPETENCIAS DEL MCER		
COMPETENCIAS GENERALES		**TAREAS para el DESARROLLO de las competencias por medio del CINE**
Saber **Conocimiento declarativo**	**Conocimiento del mundo**	Conocimiento y experiencia de España y de su cine.
	Conocimiento sociocultural	Conocimiento de la sociedad y la cultura, las condiciones de vida, las creencias y actitudes implícitos en el cine.
	Consciencia intercultural	Paralelismos y diferencias culturales que se establecen a partir de los ejemplos cinematográficos.
Saber hacer **Destrezas y habilidades**	**Destrezas y habilidades prácticas**	Capacidad de actuar con fluidez en la vida diaria y relaciones profesionales, gracias a la observación de modelos en el cine.
	Destrezas y habilidades interculturales	Creación de nexos comunes a partir de la apreciación de valores propios y ajenos, contenidos en las películas.
Saber ser **Competencia existencial**	**Destrezas de la personalidad**	Desarrollo de la personalidad de los alumnos, por medio de la identificación o la reflexión sobre personajes y situaciones recreadas en las películas.
	Destrezas interculturales	Comprensión de valores ajenos, por la identificación (personajes, situaciones de los filmes).

[210]Cuadro de elaboración propia, basado en las competencia generales y comunicativas del MCER.

Saber aprender **Capacidad de aprender**	**Reflexión sobre las destrezas de estudio**	Posible por medio de procesos de evaluación y retroalimentación.
	Reflexión sobre el sistema fonético y de la lengua y la comunicación	Comparación de la propia producción oral con las muestras de habla del material cinematográfico.
COMPETENCIAS COMUNICATIVAS		**TAREAS para el DESARROLLO de las competencias por medio del CINE**
Competencia lingüística	**Competencia léxica**	Conocimiento del vocabulario (y su uso adecuado) a partir del cine.
	Competencia gramatical	Conocimiento de los recursos gramaticales implícitos en los textos del guión.
	Competencia semántica	Captación del significado gracias a la información del contexto fílmico.
	Competencia fonológica	Captación y asimilación de rasgos fonéticos, ritmo del discurso y entonación, gracias al sonido.
	Competencia ortográfica y ortoépica	Asociación y asimilación de los signos ortográficos con su forma escrita y sonora, gracias al apoyo visual y textual.
Competencia sociolingüística	**Destrezas sociales**	Asimilación de formas de tratamiento y tomas de turno que aparecen en las películas.
	Normas de cortesía	Asimilación del código semiótico propiamente español, por medio del análisis del material cinematográfico.
	Expresiones de sabiduría popular	Observación y aprendizaje de todo tipo de expresiones coloquiales implícitas en los diálogos.
	Diferencias de registro	Observación, asimilación y práctica de los diferentes registros en los contextos presentados por los guiones.
	Dialecto y acento	Observación e identificación de las diferentes marcas dialectales de los personajes de las películas.
Competencia pragmática	**Competencia discursiva**	Observación, asimilación y práctica de formas de organizar el discurso, tomas de turno, adaptación del mensaje a la situación a partir de los modelos del guión.
	Competencia funcional	Observación y práctica de recursos de fluidez y precisión de los mensajes respecto a sus intenciones, a partir del contexto de la historia fílmica.

Cuadro 4

El cuadro comparativo de los descriptores ilustrativos del MCER, referentes al lenguaje coloquial y a la comprensión audivisual del punto anterior, para las escalas para B1, B2 y C1 (ver pág.129), muestra la evolución gradual de aspectos cualitativos y competencias a adquirir por los aprendientes. Dichos aspectos y competencias han de ser desarrollados por medio de tareas de comprensión, expresión e interacción; como ya quedó dicho, las de comprensión y expresión tienen como objetivo el desarrollo de las de interacción, pues éstas se constituyen en fin último y primordial de la comunicación. Ofrecemos a continuación, en el cuadro de las próximas páginas (cuadro 5)[211], un repertorio de actividades, tareas y estrategias de las destrezas, de acuerdo con el *Marco* y propuestas por nosotros específicamente para la adquisición del español coloquial (de los aspectos cualitativos de la lengua hablada –fluidez, interacción y coherencia, y de la conversación informal) a través de la explotación didáctica del material cinematográfico.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

[211]Cuadro elaborado de acuerdo a datos del MCER (2002, Capítulo 4: 61-85) en el que todos los ejemplos que se dan responden a las propias necesidades de propuesta didáctica.

ACTIVIDADES, TAREAS Y ESTRATEGIAS para la ADQUISICIÓN DEL ESPAÑOL COLOQUIAL a través del CINE			
		ACTIVIDADES Y TAREAS	**ESTRATEGIAS**
De comprensión	**Auditiva**	***-Escuchar presentaciones en público de otros*** (p.e. exposiciones o presentación de opiniones de los demás aprendientes del grupo). ***-Atender y captar el material cinematográfico*** (descrito más abajo).	Desarrollo de las estrategias de: *Inferencia* orientadas a identificar por el contexto (desde un B1 hasta un C1) primero palabras desconocidas, después ideas y, más tarde, actitudes, predisposiciones mentales e intenciones de los personajes de una historia y de los interlocutores en general.
	De lectura	***-Leer para disponer de una orientación general*** (p.e. buscar información en bibliografía o en la Red sobre un tema o personaje relacionado con el cine). ***-Leer para seguir instrucciones*** (p.e. seguir las pautas de las actividades y tareas didácticas comunicativas para ser capaz de interactuar). ***-Leer por placer*** (p.e. desarrollo de la capacidad autónoma de ampliar información sobre las distintas películas o cualquier otra información adicional).	
	De comprensión audiovisual	***-Ver y comprender un texto leído en voz alta*** (p.e. lectura neutra y después dramatizada de los diálogos del guión, de entrevistas a los actores o al director, etc.). ***-Ver y comprender una película*** (p.e. Reforzado por el apoyo textual y la previa lectura de los diálogos, ejercicios de comprensión, hipótesis planteadas por el profesor y resueltas por los alumnos, discusión sobre diferentes ideas que el film plantea, etc.)	
De expresión	**Oral**	***-Leer en voz alta un texto escrito*** (p.e. diálogos del guión, presentación de una película, de una crítica, de una escena previamente creada). ***-Hablar apoyándose en notas o en elementos visuales*** (p.e. defender una postura ante un debate, exponer comentarios o críticas). ***-Representar un papel ensayado*** (p.e. interpretar una escena dada o creada). ***-Hablar espontáneamente*** (p.e. discutir y compartir impresiones o hipótesis sobre el desenlace de una escena o de una película o sobre los distintos temas y polémicas que las películas plantean).	Desarrollo de las estrategias de: *Planificación* *Compensación* *Control y corrección* orientadas a apoyar la producción del discente, que podrá desarrollar (desde un B1 hasta un C1) la capacidad de planificar el mensaje, de utilizar circunloquios y paráfrasis para suplir carencias, y reformular y corregirse, si es necesario, para no interrumpir la fluidez del discurso.
	Escrita	***-Completar encuestas y cuestionarios*** (p.e. los que se precisan para llevar a cabo la evaluación continua). ***-Escribir artículos*** (p.e. de opinión sobre una película, la interpretación de los actores o la realización del director). ***-Producir carteles para exponer*** (p.e. sobre el tema de una película, sobre escenas alternativas creadas o sobre un final distinto y propuesto). ***-Escribir de forma creativa e imaginativa*** (p.e. crear escenas, finales alternativos y críticas de las películas).	

Universidad de Alicante

De Interacción	**Oral**	-***Conversación casual*** (p.e. intercambio de opiniones e ideas que surgen sin la previa planificación del profesor o los alumnos). -***Discusión informal*** (p.e. discusión e intercambio de opiniones, planificadas por el profesor a partir de ideas que surgen de las películas). -***Debate*** (p.e. debate más organizado, pero con cabida para los recursos coloquiales, sobre aspectos polémicos que derivan del visionado del cine). -***Entrevistas*** (p.e. realización de preguntas a españoles que trabajan en Varsovia sobre la opinión sobre distintos aspectos del cine español –películas, directores y actores concretos- para exponerlas más tarde en el aula). -***Negociación*** (p.e. intercambio de puntos de vista sobre la semántica de diferentes enunciados o sobre las propias opiniones en un debate). -***Planificación conjunta*** (p.e. intercambio de puntos de vista sobre las propias opiniones y decisiones para crear escenas, finales, críticas, etc.)	Desarrollo de las estrategias de: *Turnos de palabra* *Cooperación* *Solicitud de aclaraciones* orientadas al desarrollo (desde un B1 hasta un C1) de pautas más flexibles y fluidas en los modos de tomar el turno de palabra, mantener el hilo comunicativo, contribuir con los interlocutores al buen desarrollo de la discusión, parafrasear y aclarar o pedir aclaración sobre asuntos ambiguos.
	Escrita	-***Correspondencia por correo electrónico*** (p.e. realización conjunta de tareas propuestas por el profesor que se llevan a cabo por esta vía por comodidad o falta de tiempo; presentación y corrección de trabajos por este medio).	

Cuadro 5

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

La explotación y propuesta de todas estas actividades y tareas mencionadas debe llevarse a cabo de acuerdo a una adecuada secuenciación en fases[212]; estas fases pueden seguirse para una tarea concreta (a lo largo de una sesión) así como pueden seguirse para proyectos más a largo plazo (a lo largo de varias sesiones):

1- Fase "receptiva": período de acercamiento y comprensión de los contenidos en la que el profesor presenta y delimita los materiales, asegurando la comprensión de lo más importante por parte de los alumnos (en esta fase, apoyada por otros textos y materiales complementarios, pueden introducirse ejercicios orientados a la comprensión, de reconocimiento de rasgos coloquiales y de algunos rasgos dialectales y sociolectales, y de comprensión para el trabajo de los diálogos del guión).
2- Fase intermedia: en este momento pueden utilizarse distintas estrategias para ampliar la información que el material proporciona así como prácticas que lleven a la asimilación de los conocimientos transmitidos (ejercicios de sustitución del léxico y estructuras más coloquiales por otras más formales, de eliminación de rasgos sociolectales y dialectales, análisis de los personajes según su procedencia geográfica y social y análisis de la situación comunicativa –estudio de las intenciones de los personajes, del texto y subtexto-).
3- Fase "productiva": el objetivo es que los estudiantes, ante una situación determinada, sean capaces de hacer uso de los mecanismos coloquiales adquiridos; para ello deberán proponerse prácticas de producción y creación (interacción oral en el aula, necesaria para cumplir con las tareas propuestas y, también, para intercambiar opiniones, discutir y debatir; crear situaciones y diálogos, escenas y finales con la invención de un contexto de situación y de unos personajes concretos y, más tade, mostrarlos al resto del grupo).

[212]M.Porroche Ballesteros, 1997: 654.

2.6.EL TRATAMIENTO DEL ERROR Y LA EVALUACIÓN EN EL AULA DE ESPAÑOL COLOQUIAL A TRAVÉS DEL CINE

El análisis de los errores constituye una herramienta didáctica muy eficaz en el aula de segundas lenguas. Gracias a las aportaciones de Chomsky, el error es concebido de manera positiva, como un reflejo de la naturaleza evolutiva de la interlengua[213]. Del análisis de los errores que cometen nuestros alumnos podemos deducir cuáles son los problemas más relevantes en cada momento (en cada estadio de la interlengua) y, así, ayudarles a resolverlos. Aunque hay errores generalizados e independientes de la lengua materna de los discentes, no se puede negar, igualmente, su carácter idiosincrásico: el grado de similitud lingüística y sociocultural con lo español son factores que influyen directamente en el desarrollo y en el ritmo del proceso de aprendizaje. Indudablemente ese acercamiento es mayor en el caso de un alumno italiano frente a uno polaco, y por ello a uno y a otro se les plantearán dificultades diferentes[214]. Por tanto, en nuestro caso, será necesario llevar a cabo un análisis y seguimiento de la interlengua de nuestros alumnos: en qué momento del proceso de aprendizaje se encuentran, las características de sus producciones, los problemas, dificultades y errores más frecuentes, las estrategias que utilizan para superarlos. Con este objetivo, el profesor se propone la labor y actitud de facilitación, negociación, flexibilidad, tolerancia, y de análisis y reflexión a la hora de introducir y adecuar los materiales (y de ahí también, la secuenciación en fases, desde la receptiva a la productiva, en la presentación de las actividades y tareas).

La evaluación es otro de los elementos clave en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Es un concepto más amplio que medir o valorar la competencia o el dominio de la lengua. Toda medición o valoración es una forma de evaluación en la que se puede determinar el dominio lingüístico, pero también es posible, y necesario, estimar la eficacia de los métodos y materiales concretos, la satisfacción del alumno y del profesor, la eficacia de la enseñanza,

[213]Interlengua: sistema lingüístico del estudiante de una L2 en cada uno de los estadios sucesivos de adquisición por los que pasa en su proceso de aprendizaje. CVC, diccionario de términos clave de E/LE (en línea).
[214]A.I.Blanco Picado, 1999: 209-213.

etc.[215]. Si lo que se desea es intervenir sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje y confirmar o modificar determinados aspectos del mismo, deberá llevarse a cabo una evaluación continua que suministre información y retroalimentación, todo lo cual es imprescindible para el logro de los objetivos propuestos. Esta evaluación continua se lleva a cabo a priori (apdo. Preliminar I), tiene un carácter permanente a lo largo de todo el proceso e, incluso, continua a posteriori (por medio del análisis y reflexión sobre los resultados). Todo este proceso se basa en la recogida de datos que compone el corpus de nuestra investigación (detallado al inicio del cap.III, págs. 144-145).

2.7.CONCLUSIÓN

Para concluir, afirmamos que plantear y definir los factores que inciden en el proceso de enseñanza/aprendizaje es indispensable a la hora de abordar este proceso como un acto educativo que suponga un desarrollo más completo de la persona. Muchos profesores podrían argumentar que la función de los cursos y escuelas de idiomas consiste, fundamentalmente, en ofrecer instrucción lingüística, orientada a adquirir la lengua y a superar una serie de pruebas y certificados; sin embargo, y siguiendo las recomendaciones del Plan Curricular del Instituto Cervantes y del Consejo de Europa[216], nosotros queremos ir más allá e incluir objetivos de carácter más duradero como, por ejemplo, aprender a trabajar en grupo, a respetarse mutuamente, a conocer la cultura de otras personas o a usar destrezas que sean útiles en el futuro (como es el desarrollo de la capacidad hablada conversacional y coloquial, adquirible a través del trabajo didáctico de las películas españolas contemporáneas). Sólo de este modo nos parece que la experiencia de aprendizaje puede ser eficaz y valiosa a todos los niveles.

[215]MCER, 2002, Capítulo 9: 177.

[216]Entre otras recomendaciones queremos destacar las siguientes: *"...apreciar y valorar positivamente la diversidad cultural así como el establecimiento de relaciones fructíferas con otras culturas y sociedades a partir del mutuo respeto; comprender y aceptar la existencia de visiones del mundo propias de cada sociedad y de escalas de valores no coincidentes con la propia..."*. Plan Curricular del Instituto Cervantes, 1994, basado en recomendaciones del Consejo de Europa. Citado en M.A.Fernández Pérez, 1997: 335.

CAPÍTULO III- LA INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA: LA EXPERIMENTACIÓN EN EL AULA

"Las películas son herramientas inexploradas que estimulan todos los sentidos"
Alberto Duque López

En el presente capítulo, fase de la acción, queremos responder a los siguientes interrogantes:

- ¿Cómo se pone en funcionamiento la acción del profesor que ha sido planteada? (cuarto interrogante, desde el punto de vista práctico, al que responderemos en el apdo.1 y apdo. 2 -2.1. y 2.2.-).
- ¿Qué tipos de actividades y tareas a través del material cinematográfico llevan a la adquisición de las estrategias conversacionales coloquiales y de las competencias del MCER? (quinto interrogante, al que contestaremos en el apdo. 2.3.).

En el Capítulo II fueron establecidas las pautas de guía de la acción del profesor, así como el papel de todos los factores que inciden en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Describiremos, a continuación, el proceso de aplicación empírica, basado en las pautas mencionadas y llevado a cabo en el aula de español coloquial conversacional a través del cine, partiendo de su diseño, describiendo la aplicación del proceso así como de las actividades y tareas respecto a su función.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

En la realización del diagnóstico inicial (descrito en apdo. Preliminar I) y a lo largo de estas fases, nos hemos servido del siguiente corpus de investigación:

- Observación y reflexión sobre las declaraciones de aprendientes durante la experiencia docente en un período de 10 años.
- Encuestas y cuestionarios a alumnos intermedios (de la Sección Bilingüe del Liceo M.Cervantes de Varsovia) para conocer sus necesidades, carencias y preferencias de aprendizaje.
- Consultas a los docentes para averiguar en qué medida consideran necesaria una intervención y cuidado especial en el nivel intermedio.

– Recogida de datos en medios académicos para conocer la evolución del número de alumnos durante el proceso de aprendizaje (evolución del nivel inicial –*usuario básico*- al intermedio –*usuario independiente*-).

– Tras el análisis de los materiales anteriores, y sobre los fundamentos de la investigación teórica, planteamiento de la propuesta metodológica y realización empírica de la misma.

– Estudio de seguimiento basado en: la observación de los diferentes signos de retroalimentación, grabaciones con cámara digital, consultas abiertas, cuestionarios y encuestas, para evaluar la adquisición de la comprensión auditiva, de las estrategias del lenguaje coloquial y las destrezas orales así como para valorar el nivel de satisfacción del método.

1.EL DISEÑO DE LA PROPUESTA METODOLÓGICA

1.1.Los sujetos: los grupos de aprendientes a priori

Como ya ha quedado dicho, la propuesta metodológica fue planteada y realizada en el Instituto de Bachillerato Miguel de Cervantes de Varsovia durante el año académico 2008/2009, con dos grupos de aprendientes de perfiles distintos.

Los alumnos del grupo I pertenecían al segundo curso de bachillerato de la sección bilingüe (del ciclo de cuatro cursos en dicha sección, que incluye un año previo cero o preparatorio) y eran miembros del grupo encuestado ya en dos ocasiones (primera consulta descrita en págs. 13-18 y segunda en págs. 132-133). El segundo curso de bachillerato era para ellos el tercer año académico; tenían cursados, por lo tanto, cuatro semestres de español, aunque teniendo en cuenta el mayor *input* horario que tienen en el año cero (18 horas semanales), se puede considerar que se encontraban en el inicio de un sexto semestre según los descriptores del MCER y, por tanto, se encontraban en el inicio del B2 de la escala descriptiva del *Marco* (es decir, eran ya, al menos teóricamente, *usuarios independientes* y se trataba de conducirles hacia el nivel C, gracias a la adquisición y

producción de las destrezas coloquiales conversacionales orales asimiladas en sus contextos pragmáticos). Los talleres se organizaron a lo largo de los dos siguientes semestres del curso 2008/2009 en sesiones de tres horas lectivas una vez a la semana de octubre a marzo, y de cuatro horas lectivas una vez a la semana de marzo a mayo. El objetivo principal de los talleres era ejercer una acción en el aula así como llevar a cabo actividades y tareas orientadas a procurar un aumento de la producción oral y conversacional para, de este modo, aumentar el nivel de satisfacción en el aprendizaje de español (que había decaído, como se constató, a lo largo del segundo curso de español). El grupo era de 12 personas de entre 18 y 19 años, de preferencia general hacia las asignaturas de letras (únicamente dos personas expresaron que preferían las asignaturas de ciencias), y desde el principio manifestó gran predisposición hacia las prácticas (que, hay que añadir, eran extraescolares y, por tanto, voluntarias); en este sentido, subrayaron su necesidad de la práctica de la expresión oral, su interés por el español coloquial así como por el cine español.

Los alumnos del grupo II eran profesores de diferentes asignaturas en este mismo Instituto de Bachillerato que, a su vez, eran alumnos de español del tercer curso del programa EUROPROF[217] que el Instituto Cervantes organiza en colaboración con la Consejería de Educación de la Embajada de España y el CODN de Varsovia[218]. La realización de las prácticas tuvo lugar, así mismo, en este Instituto durante el curso académico 2008/09, siendo organizadas en talleres de cinco horas lectivas cada dos meses. Al principio de este curso, y considerando que cada año del programa EUROPROF comprende dos semestres de enseñanza estandarizada, los aprendientes se encontraban en el inicio de su quinto semestre, por lo tanto, uno por debajo respecto al primer grupo. Si atendemos a la escala del MCER, esto supone un B1, es decir, se encontraban en el estadio *umbral* del *usuario independiente*. De cualquier forma, es necesario resaltar que se trataba, en este caso, de un grupo de 7 personas (de entre 27 y 49 años) muy desigual en

[217] Programa de E/LE dirigido a personas que aprenden español con el fin de ser profesores de esta lengua en el futuro.
[218] Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli (Centro de Perfeccionamiento para Profesores).

su nivel de conocimientos del idioma. Esto se debía, como algunos de ellos expresaron, a que no todos dedicaban el mismo tiempo y esfuerzo a su estudio y no todos seguían las clases de este programa con la misma regularidad; por otro lado, tenían diferente conocimiento de otras lenguas y diferente formación académica pues eran profesores de materias de diversa índole (dos profesores de educación física, dos profesoras de inglés, una profesora de lengua y literatura polaca, una profesora de matemáticas y una pedagoga). Todos manifestaron gran entusiasmo ante el proyecto de los talleres, pues, según afirmaron, eran amantes del cine (había sido consultadas sus preferencias cinematográficas anteriormente –ver págs. 133-134) y todos precisaban la práctica conversacional oral (esta carencia había provocado en algunos de ellos verdadera frustración meses anteriores a los talleres, así como el planteamiento de abandonar sus proyectos con el español). Por lo tanto, el objetivo principal era emprender una acción didáctica en el aula y poner en práctica actividades y tareas que llevaran al desarrollo de las destrezas orales a través del uso del cine, para procurar adquisición y producción del español coloquial conversacional y para aumentar, como en el primer caso, el nivel de satisfacción en el aprendizaje de la lengua.

Además de las prácticas con estos dos grupos mencionados, fue realizado un seminario en la Universidad de Valencia en febrero de 2009, durante el V Foro de Profesores de Español Lengua Extranjera. Los participantes eran profesores y futuros profesores de E/LE (estudiantes del quinto curso de Filología Española de dicha Universidad), en total un grupo de 45 personas, de entre las cuales muchas trabajaban también en el extranjero (es decir, en condiciones similares a las que han sido realizadas las prácticas del presente trabajo de investigación). Esta experiencia, aunque tuvo lugar una sola vez, fue un muy valioso material de confrontación, reflexión y confirmación: iba dirigida a otros profesores que observaron la metodología propuesta desde la perspectiva docente y aportaron indicaciones y comentarios de mucha utilidad, como se verá más adelante.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

1.2.Los contenidos y la selección de los materiales

Según la demanda de los aprendientes (y como manifestación más auténtica y prototípica de lo coloquial y forma de comunicación básica y más frecuente de la interacción social entre individuos), los contenidos-objetivo de explotación didáctica son el español coloquial conversacional (la conversación cotidiana entre españoles). Con el fin de no reiterarnos, recordaremos únicamente que fueron objetivo de reflexión, selección y definición, para el trabajo y la aplicación en el aula:

- las constantes verbales (estrategias procedimentales, léxico-semánticas, sintácticas, morfosintácticas y retóricas), las constantes fónicas y las no-verbales (paralingüísticas y extralingüísticas) de la conversación coloquial oral contenidas en las muestras fílmicas, para por medio de una secuenciación de actividades y tareas (de comprensión, expresión e interacción) lograr la adquisición y producción de dichas estrategias;
- una acción del profesor orientada a implicar a los alumnos en el interés por los contenidos y los materiales, en el trabajo de las actividades y tareas, en la interacción en el aula y en la responsabilidad del propio proceso de aprendizaje.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

En cuanto a los materiales, ya fueron determinadas las características del lenguaje cinematográfico (ver cap.I, págs.47-49) así como su especificidad respecto a otros lenguajes (la cual nos hace preferir este material como herramienta didáctica atendiendo, al mismo tiempo, a la preferencia de los aprendientes). También en el capítulo I (ver págs.50-56) hicimos referencia a los motivos y beneficios que el cine puede aportar en el aula. En este punto queremos explicar los criterios que nos llevaron a la selección de los materiales (géneros, autores, películas y fechas de producción) para, en el próximo apartado (2.1.) describir el proceso de negociación por medio del cual fueron escogidos, definitivamente, los materiales concretos de trabajo en el aula.

Los criterios que nos guiaron en la selección de los materiales fueron el criterio de la relevancia, el de la adecuación y el de la calidad.

En primer lugar, en cualquier intento de comunicación los oyentes prestarán atención si les parece relevante[219]; los materiales relevantes para el aprendizaje, deberán ser genuinos en su uso lingüístico y motivadores en su contenido: si no son genuinos, los aprendices correrán el riesgo de formar hipótesis falsas y si no son motivadores, se distraerán y no prestarán atención[220]. En segundo lugar, y al mismo tiempo, los estudiantes prestarán atención a lo que les sea fácil de entender[221] y sea accesible, por lo tanto, los materiales tienen que ser adecuados temáticamente a las preferencias y edad de los estudiantes (págs.132-134) y lingüísticamente a su nivel de conocimientos. Esto hace necesario que el nivel más apropiado para emprender este tipo de prácticas sea el B1 de las escalas descriptivas del MCER, como ya quedó apuntado, que los materiales cinematográficos sean contemporáneos y reflejen el habla actual (la que necesitan los aprendientes) y que estos materiales se presenten de acuerdo a una secuenciación gradual de dificultad auditiva y lingüística y, además, por medio de las actividades posibilitadoras pertinentes que los hagan comprensibles. En tercer lugar, creímos también imprescindible que los materiales fueran de calidad, por razones obvias, si consideramos el cine, además de como un hecho de comunicación social, como un medio de expresión artística y un bien cultural. En cuanto a este tercer criterio atendimos, por lo tanto, a películas premiadas y con éxito de crítica, pero considerando también la acogida en el público, de forma que a la indiscutible calidad fuera posible unir los factores de identificación y proximidad, haciendo uso de un cine cercano a la sensibilidad de los alumnos (y con ello cumplir, a su vez, con los otros dos primeros criterios –relevancia y adecuación-).

Una vez establecidas las pautas, buscamos información sobre el cine español (algo que creímos imprescindible para la delimitación de los materiales). Ofrecemos a continuación,en breves pinceladas, una panorámica del cine español contemporáneo que permitirá corroborar las preferencias de los alumnos y entender la opción de una época y cine determinado:

[219] Sperber y Wilson , 1996:156 (citado en T.Morell, en línea, 2002: 76).
[220] E.Dam Jensen, Actas ASELE, XII, 2001: 32.
[221] T.Morell, en línea, 2002: 76.

Queriendo cumplir con los objetivos de búsqueda planteados, observamos que los años ochenta fueron, en España, la década del cambio para el cine, con nuevos temas y un gran aumento en la producción de películas. El cambio vino respaldado desde la Administración (Dirección General de Cinematografía) que tomó una serie de medidas para fomentar el cine de calidad, identificado con el *cine de autor*[222] que protege a los debutantes, y promocionarlo en el extranjero. Pero además de los debutantes, consiguieron mantenerse activos los directores de décadas pasadas, y de probada experiencia, ofreciendo trabajos de mucho interés[223]. Los directores reunieron a su alrededor a un grupo de actores en consonancia con los temas que abordaban y próximos a intereses comunes[224]. Y por último, la aparición de una generación joven de espectadores, deseosa de nuevos temas y contenidos, dio como resultado el progresivo aumento del porcentaje de recaudación del cine español que, aunque seguía siendo un tanto insatisfactorio, mejoraba los índices de tiempos pasados.

En la década de los noventa se produjo una fuerte renovación generacional. Es entonces cuando se produce una mayor evolución en el mundo cinematográfico español: son los jóvenes los que propician el cambio formal y temático. Estos no se han formado en ninguna escuela oficial (algunos han asistido a centros privados y la mayoría ha aprendido mediante el cortometraje) ni se sienten incluidos en ningún movimiento generacional con un programa común, sino que proclaman su individualidad y la pluralidad de opciones. Los medios audiovisuales (televisión, publicidad, diseño, cómic, videoclips...) con los que han convivido desde la infancia, influyen más en la construcción de sus universos y lenguajes personales que la tradición cinematográfica anterior, lo que los diferencia de sus predecesores. Así, se cuentan historias desde la libertad y la audacia visual. De cualquier manera, el contexto social, cultural, económico y político en el que están inmersos es común: todos ellos han crecido en la libertad democrática, por lo que se sienten interesados más por el presente

[222] Término acuñado por los crítcos de la revista francesa "Cahiers du Cinéma" ("Cuadernos de Cine") para definir al cine en el que el director tiene un papel preponderante en la toma de todas las decisiones y en el que la puesta en escena obedece a sus intenciones.
[223] Luis García Berlanga, Carlos Saura, José Luis Garci, entre otros. Más información en F.Méndez-Leite, 2000; M.J. Payán, 2000 y 2007; C.Rojas Gordillo, 2004.
[224] Carmen Maura, Victoria Abril, Verónica Forqué, Óscar Ladoire, Sivia Munt, Antonio Banderas, entre otros.

que por la reflexión sobre la historia (y tampoco acuden a la tradición literaria de forma tan frecuente como se acudía en etapas anteriores). Su formación se ha fraguado en un terreno interdisciplinar, en la sociedad de la información y la comunicación, desde el cómic hasta la realidad virtual. Aparecen ahora autores noveles de tanto talento como Alejandro Amenábar, Fernando León de Aranoa, Icíar Bollaín, Gracia Querejeta, David Trueba, Julio Médem, Gómez Pereira, Achero Mañas..., y también siguen trabajando muchos de los anteriores, incluido, por supuesto, el ya mítico Pedro Almodóvar, con cuyo nombre se identifica hoy en el mundo entero al cine español, a pesar de no ser ni el único ni, para algunos, el mejor.

Las películas de los cineastas de los noventa hablan de los problemas de la juventud (emocionales y sexuales, la relación con los padres, el paso a la edad adulta) y de historias ubicadas en la sociedad actual desde una perspectiva individual aunque, reflejando, al mismo tiempo, la realidad social y política (desempleo, inmigración, drogas, homosexualidad, malos tratos...). En esta época hay una tendencia a la mezcla de géneros, los procedentes del cine americano (comedia sofisticada, cine fantástico y de terror) y algunos tradicionales del cine español (cine costumbrista, crónica negra, drama familiar), aunque con un predominio claro del drama, tendencia que, así mismo, se mantiene en la actualidad.

Son muchos los directores y las películas que se exhiben en esta década, algunas de las cuales son reconocidas en el extranjero (actualmente, y aunque no sean los únicos, dos son los directores españoles con más difusión internacional: Alejandro Amenábar y Pedro Almodóvar; ambos se codean con actores y directores de reconocido prestigio y, además, tienen el mérito de haber sabido transformar un cine poco valorado en el exterior en un icono).

El nivel de producción y de inversiones del cine español ha ido creciendo también en los últimos años. Hay datos que permiten ser optimistas: el apoyo decidido de canales públicos y privados a la cinematografía española, la intensa creación de algunos directores españoles, la mayor profesionalización de los equipos y una mayor sintonización con el

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

público evidenciada en la recuperación de cuotas del mercado de salas. El director Manuel Gutiérrez Aragón expresa que *"el cine se ha convertido en un fenómeno juvenil que le lleva a ser un "bombazo" mundial"*[225], mientras que el cineasta José Manuel Darc afirma que *"el cine español podrá competir con cualquier otro filme de cualquier parte del mundo si consigue dar la oportunidad a los nuevos talentos, rescatándolos para nuestra cultura"* [226].

Así, es evidente que la etapa que nos interesa considerar, según las pautas marcadas, puede abarcar desde los años ochenta y, especialmente, desde los noventa hasta el momento actual, pues, como hemos visto, tanto la temática como la puesta en escena cumple con los criterios de la relevancia (historias ubicadas en la realidad sociocultural actual española), la adecuación (temática y lingüística) y la calidad (cine premiado y reconocido por el público). De esta forma, tras haber visto y analizado cuarenta películas del cine español, fueron seleccionadas treinta películas que consideramos que cumplían mejor con los mencionados criterios. Estas treinta películas, incluidas en una lista (ver Anexo II, pág.277), constituyeron el material de partida para negociar los materiales definitivos de trabajo en el aula (según se describe a continuación).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

2.LA APLICACIÓN DE LA PROPUESTA METODOLÓGICA

"Un maestro se hace no sólo por sus años de experiencia sino por sus clases intensamente vividas"
Carlos Medina Gallego

2.1.El inicio de las prácticas: negociación de los materiales y presentación de las actividades en el aula

Las prácticas con el grupo I comenzaron en octubre de 2008 y dedicamos el primer taller a la presentación de los contenidos y los materiales así como a la negociación de la opción concreta de las películas a trabajar durante los siguientes nueve meses. Aunque los contenidos y los materiales habían sido presentados antes de emprender las prácticas (se había llevado a cabo una breve presentación de los talleres cuando se realizó la encuesta sobre sus

[225] M.G.Aragón, discurso de apertura del seminario *"La película nunca vista"* en la Universidad Internacional de Santander, 2006.
[226] José Manuel Darc, 1999 (en línea).

preferencias cinematográficas), durante este primer encuentro fueron determinadas, por medio de la interacción en el aula, las estrategias de este tipo de lenguaje con las que íbamos a trabajar (ver cap. I, págs.37-42). Nos sorprendió el hecho de que tuvieran ideas tan dispares e inexactas sobre el español coloquial (según expresaron era "el lenguaje de la calle", "el lenguaje utilizado con la familia", "el lenguaje vulgar", "el lenguaje incorrecto", lo cual, como ya sabemos, son aspectos muy parciales del fenómeno). Del mismo modo, aunque todos sabían que íbamos a trabajar con el cine español, era necesario delimitar la materia: fue explicitado que, atendiendo tanto a sus carencias y necesidades de aprendizaje como a sus preferencias expresadas, se había realizado una selección de treinta películas del cine contemporáneo español (desde los años 80 hasta el principio de los 2000), de la habría que escoger, según las opciones ofrecidas, un número determinado de películas concretas. Las opciones (ver Anexo II, págs.278-279) fueron proyectadas en una transparencia y eran cuatro:

- Trayectoria cinematográfica de directores importantes o de reconocimiento internacional (elección de un autor y de sus películas más representativas y producidas en distintos momentos y, así, observar la evolución de su obra).
- Trayectoria cinematográfica de actores de proyección internacional (elección de un actor y de sus películas más importantes).
- Un género del cine español (elección de un sólo género y, por tanto, de un número determinado de películas del mismo, por ejemplo: las mejores comedias españolas contemporáneas, los mejores dramas, las mejores películas de acción, las mejores películas de temática social).
- 15 de las mejores películas del cine español contemporáneo (incluyendo diferentes directores, actores y géneros).

Fue escogida la cuarta opción por unanimidad[227], pues, como alegaron, los directores y actores de proyección internacional ya eran conocidos para muchos de ellos y más que centrarse en un único género preferían profundizar en su conocimiento del cine español

[227] Lista incluida en los Anexo II, pág.279.

abarcando películas de todo tipo, de otros directores y actores novedosos para ellos, siempre y cuando éstas fueran de calidad. Ésta cuarta opción incluía, por tanto, películas de diferentes géneros (4 comedias, 2 películas de acción con características de thriller, 3 dramas, 4 dramas sociales, y un melodrama) y pueden destacarse dos rasgos:

- Las 15 películas pertenecen a un período más reciente (desde 1987 hasta 2006) (preferencia que los alumnos habían expresado, igualmente, en las primeras tomas de contacto).
- Cronológicamente, en la primera década abunda la comedia y el thriller y en la segunda reina el drama por excelencia (tendencia que, como vimos en el apdo.1.2. de este capítulo, predomina en el cine español desde los noventa).

Interesa resaltar los dos rasgos de las películas seleccionadas por cuanto, mientras el primero llevó a aproximar los contenidos de forma óptima (lingüísticamente genuinos y coincidentes con la lengua más actual), el segundo tuvo influencia, como se verá, en el transcurso de las prácticas: trabajar con un material como el cine lleva consigo un alto grado de implicación emocional en los participantes, y ocurrió que al cansancio general del final de curso se unió la intensidad y gravedad de los temas de las películas de la segunda década (1997-2006).

Llegados a este punto, se dio la opción de trabajar cronológicamente con las películas o de combinarlas alternando géneros y fechas. De 12 alumnos 9 (75%) manifestaron la preferencia de trabajar según el orden cronológico y de los 3 restantes, dos (16%) expresaron su deseo de alternar las películas y 1 (8%) su indiferencia al respecto. De este modo, optamos por trabajarlas de forma cronológica.

Una vez determinadas las cintas cinematográficas con las que íbamos a trabajar, les fueron presentadas las actividades, tareas y estrategias para la adquisición del español coloquial a través del cine (cuadro 5, págs.139-140) que, como ya vimos, siguiendo pautas del MCER, habían sido planteadas de acuerdo a las necesidades particulares de nuestros aprendientes y se habían secuenciado en: actividades y tareas de comprensión, de expresión y de interacción.

Las prácticas con el grupo II de aprendientes, como ya ha sido mencionado, se desarrollaron a un ritmo diferente: en talleres de cinco horas lectivas cada dos meses. De esta forma, y queriendo aprovechar al máximo los cuatro encuentros planeados (noviembre, enero, marzo y mayo), tuvo lugar una reunión previa en la que se llevó a cabo la negociación y selección de los materiales; de las cuatro opciones presentadas, y de la misma manera que con el grupo I (aunque no por unanimidad sino con el 85% de aprobación) fue elegida la cuarta opción y también se acordó seguir un orden cronológico (dos participantes -28%- se inclinaban por la alternancia de géneros y fechas aunque, como manifestaron, podían adaptarse sin problemas a la decisión del resto del grupo).

Cuatro talleres, a pesar de ser intensivos, nos daban un tiempo limitado y hacían imposible el trabajo con las quince películas elegidas, por tanto, propusimos continuar con el proceso de selección por medio de las siguientes pautas: un mes antes de cada taller se daba información sobre cuatro películas de la lista, incluyendo de cada una (ver Anexo II, págs.280-282):

- fotocopia en color del cartel o carteles,
- ficha de presentación (reflexión sobre el título, ficha técnica y artística, sinopsis con explotación didáctica, y puntos de interés de la película en cuanto al lenguaje, temas y elementos culturales),
- información sobre los premios obtenidos, y
- críticas de la película (opcional).

De este modo, durante las dos siguientes semanas decidían qué película preferían trabajar con detenimiento; la película más votada era la escogida. Como el grupo no era numeroso, se dio un caso en el que el proceso de selección se complicó (fueron elegidas tres películas –dos personas votaron por una, dos personas por otra y las tres restantes por otra diferente); entonces, se les pidió que dialogaran entre ellos para llegar a un consenso, el cual no fue difícil de conseguir, quizá por la razón de que se trataba de un grupo de adultos y quizá, también, porque sabían que tenían acceso al visionado de todas las películas (fuera del

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

aula). En los demás casos la elección se llevó a cabo sin problema. Tras la selección de una película de cada cuatro de la lista, el profesor tenía dos semanas para escoger las actividades y tareas que eran realizadas más tarde en cada taller. Por último, al segundo grupo, también, le fue presentado el cuadro de las actividades, tareas y estrategias para la adquisición del español coloquial a través del cine.

2.2.Especificidad de cada grupo de aprendientes y acción del profesor

Después de ser negociados los materiales y haber sido presentadas las pautas generales de las actividades y tareas para el aula, llevamos a cabo, según nos habíamos planteado a priori (Cap.II, apdo.1.2.: observación y consideración del *microsistema* y *mesosistema*), el análisis y la negociación de las condiciones, estilo y tipo de entorno preferido por los participantes para el aprendizaje.

Por lo que respecta al grupo I, debido a que los talleres eran semanales, se pudo dedicar más tiempo a la discusión y negociación de estas cuestiones (no sólo durante las primeras sesiones sino a lo largo de todo el curso), lo cual se resume a continuación:

Conscientes de la labor y responsabilidad que como profesores debemos ejercer para fomentar la interacción, el sentimiento de afiliación, el comportamiento cooperativo en el aula y el entendimiento intercultural[228] (todo lo cual es un fin en sí mismo pero también un medio a través del cual se trabajan y se desarrollan las competencias de la lengua), planteamos a nuestros alumnos las condiciones indicadas por el LSI[229] en una consulta abierta, llegando a las siguientes conclusiones:

- *Condiciones ambientales*: el aula en la que empezamos a trabajar era una sala pequeña llena de pupitres y con un lector de DVD que dejó de funcionar la segunda sesión. Solicitamos, por tanto, la sala de lectura y consultas por internet, la cual disponía de una televisión de pantalla grande y un lector de DVD en

[228] Según recomendaciones del Consejo de Europa y del MCER, Capítulo I: 2002: 1.
[229] *Leaning Style Inventory* (Inventario de Estilos de Aprendizaje), Dunn, 1975, al que aludimos en Cap.II, pág.117.

buenas condiciones de uso y, a su vez, al no tener una colocación estandarizada de pupitres y sillas, permitía la disposición de los estudiantes en semicírculo. A partir de este momento trabajamos en esta sala, la cual, por sus características, contribuía a crear el ambiente de clases no obligatorias y el clima distendido y adecuado para ver cine. No obstante, durante el curso, y al ser esta la sala de lectura y de consultas por ordenador, nos vimos frecuentemente "visitados" por alumnos que no participaban en los talleres: hubo necesidad, en algunos casos, de demandar silencio o de proponer que volvieran a la sala en otro momento (curiosamente, observamos que, cuando se quedaban en la sala, muchas veces dejaban lo que estaban haciendo para ver la película y atender a la marcha de nuestra clase).

- *Condiciones emocionales*: el factor de la *motivación*, como ya apuntamos, no faltó, y por tanto, no requirió discusión o negociación más que al final del año académico: fue de claro entusiasmo en el principio de las prácticas, se mantuvo a lo largo de gran parte del curso, observando un pequeño descenso hacia la primavera y final de curso (como se puede observar en las gráficas del nivel de satisfacción, incluidas en cap. IV, ver pág. 243). El factor *perseverancia*, sin embargo, se mantuvo desde el principio hasta el final sin cambios: la regularidad en la asistencia de todos los miembros del grupo fue constante, así como la participación en las actividades y tareas tanto en el aula como fuera de ella. El factor *conformidad* se manifestó con altibajos: al inicio de las prácticas se advirtió de que, a pesar de haber sido muy cuidadosos en la selección y negociación de las películas, sería casi imposible que a todos nos fuera a gustar todo y en todo momento; el grupo estuvo de acuerdo con esto, considerándolo como algo natural; sin embargo, esto que es absolutamente normal, fue causa de problema en dos ocasiones (es curioso observar que esto ocurrió con los alumnos más implicados

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

emocionalmente); en estas ocasiones, la película, según expresaron, "*desilusionaba*", o no podían comprender *"el comportamiento de los personajes*", o sencillamente no les gustaba "*el carácter de la chica de la película"*. Estos comentarios abrieron espontáneamente un importante debate en la clase que nos llevó a constatar que el cine es un material y, a la vez, un contenido, que implica enormemente a nivel emocional, provocando que el discente se olvide de que está en una clase estudiando una lengua (algo, en realidad, muy positivo y semejante a lo que nos ocurre cuando la aprendemos en un contexto de inmersión). En cuanto a la conformidad con las actividades y tareas, a pesar de que las preferencias por unas u otras diferían según los estudiantes, no hubo problema en llevarlas a cabo, pues eran informados durante su realización del objetivo con el que habían sido planteadas.

- *Condiciones sociológicas***:** las preferencias fueron las del trabajo colectivo, tanto de todos los miembros (momentos de puestas en común en la clase o en discusiones espontáneas y debates) como en grupos (incluso para las tareas realizadas fuera de la clase); de cualquier forma, se observó que los grupos eran fijos e inamovibles, aunque este hecho no afectara a la cohesión general del grupo que, como ha sido mencionado, era muy buena.
- *Condiciones fisiológicas*: la hora del día preferida para el aprendizaje tampoco era la misma en todos los participantes; de cualquier modo, no entramos en disquisiciones puesto que el ajustado horario de los estudiantes no dejaba más que una opción para llevar a cabo los talleres (jueves a las 12.40). En este horario, así dispuesto, se decidió la permisión de comer durante la clase (la pérdida de atención por unos momentos compensaba la posibilidad de concentrarse mejor el resto de la sesión).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

En cuanto a la preferencia de un canal a otro de aprendizaje[230] (*auditivo*, *visual* o *quinestésico*), la mayoría de los alumnos se manifestó como *visual* (8 de 12, por lo tanto el 66%), aunque sin excluir los demás canales; de los miembros restantes dos se manifestaron como claramente *auditivos* (16%), uno más bien *quinestésico* (8%), y el último no pudo decidirse por ningún canal (8%), alegando que todos son importantes. De acuerdo también con esta opinión y, sabiendo que el trabajo del cine, aunque con preferencia a los canales visual y auditivo, permite el uso de todos ellos, aclaramos que durante nuestras prácticas íbamos a activar los tres, posibilitando una mejor y más natural adquisición de la lengua.

En cuanto al tipo de entorno preferido por los aprendientes (*competitivo*, *individualista* o *cooperativo*), los participantes se inclinaron por mayoría por el entorno *cooperativo*, rechazando claramente el *competitivo* (alegaron que como grupo se sentían cohesionados, que lo que querían era tener la oportunidad de conversar y trabajar juntos y, además, que la competitividad ya "la sufrían" en diferentes exámenes y pruebas académicas). No rechazaron, en cambio, la necesidad puntual de un tratamiento *individualista*, como realmente fue necesario poner en práctica en algunos momentos del curso (esto fue llevado a cabo, sobre todo, en consultas por correo electrónico y en conversaciones antes o después de las sesiones).

Por lo que respecta al grupo II, debido a que los talleres tuvieron lugar cada dos meses y se pretendían dedicar exclusivamente a las actividades y tareas, se llevó a cabo una breve consulta previa a las primeras clases, cuyos resultados se revisaron a lo largo del curso (cuando surgía la necesidad); todo ello lo resumimos a continuación:

En cuanto a las condiciones preferidas para el aprendizaje, con las *ambientales* no hubo necesidad de negociación, pues con este segundo grupo comenzamos las prácticas ya en la sala de lectura y consultas y todos manifestaron estar muy satisfechos de trabajar allí. Además, en el horario extraescolar en el que trabajamos (de 15 a 19 horas) disponíamos de total concentración, con lo cual las condiciones no podían ser mejores. En cuanto a las condiciones *emocionales*, la *motivación* era clara y, en este caso, se mantuvo hasta el final sin variaciones (ver pág. 245); en

[230] J. O'Connor y J. Seymour, 1995. (A ello aludimos en Cap.II, pág.117)

el caso de la *perseverancia* hay que resaltar que, si bien trabajaban con dedicación y plenamente en la clase, lo que se proponía para casa era realizado con mucho retraso (no podemos olvidar, sin embargo, que se trataba de un grupo de profesores que trabajaba a jornada completa y que la mayoría de ellos tenían familia, y así, lo valorable fue que, a pesar de todo, realizaran las tareas). La *conformidad* fue alta, lo que no significa que hubiera pasividad o acuerdo absoluto, sino que hubo crítica constructiva en todo momento y una gran capacidad de diálogo. Por lo que respecta a las condiciones *sociológicas*, el grupo manifestó su inclinación al trabajo colectivo en el aula y al trabajo individual fuera de ella. Esto fue puesto en práctica sin el más mínimo problema y, aunque en el aula surgían desacuerdos de opiniones y discusiones, éstas eran entendidas como algo natural y positivo, tanto para el aprendizaje de la lengua como para la adquisición de contenidos socioculturales y de entendimiento intercultural. Respecto a las condiciones *fisiológicas*, el horario también resultó impuesto por las circunstancias laborales y familiares de los asistentes (un viernes de 15 a 19 horas cada dos meses) y al ser un taller de larga duración se hacía una pequeña pausa sobre las 17h.

La discusión sobre los canales de aprendizaje no se llevó a cabo con los miembros de este grupo, debido principalmente a la falta de tiempo, y en parte a la certeza de que con el trabajo del cine en el aula se iban a combinar los tres (con predominio del *visual* y el *auditivo*).

El tipo de entorno *cooperativo* fue el preferente, aunque en el caso de este grupo se pudo advertir una mayor tendencia al entorno *individualista*, lo cual se manifestaba en la forma de resolver las tareas y en los debates (este grupo II estaba compuesto por profesores de diferentes materias, de aficiones y gustos más diferenciados, de edad adulta y personalidad más formada, todo lo cual explica esta mayor expresión de la individualidad). El recurso de la *competitividad* no fue aplicado por parte del profesor y si ésta se manifestó en algún momento fue positiva (dos alumnos destacaban especialmente por su nivel de conocimientos y expresión oral y esto contribuyó a "contagiar" al resto).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Con objeto de propiciar y desarrollar la interacción en el aula y la responsabilidad por el propio proceso de aprendizaje, fueron presentados y propuestos a los dos grupos (con mayor detenimiento al primero) los siguientes principios comunes:

PRINCIPIOS COMUNES[231]

1- Los miembros del grupo se escuchan entre sí y guardan el turno
2- Los miembros comprenden o intentan comprender los puntos de vista de los demás, aunque no los compartan.
3- El grupo es tolerante con todos sus miembros de forma que todos se sienten seguros y aceptados.
4- Los miembros, conscientes de la responsabilidad de aprender, cooperan en la realización de tareas y son capaces de trabajar juntos de manera productiva.
5- Los miembros del grupo deciden en común la marcha de la clase. El profesor, como miembro del mismo, escucha a todos, y en situaciones de desacuerdo puede tomar solo algunas decisiones.

La reacción de los participantes ante la presentación de los principios mostró que éstos eran evidentes para ellos, sin embargo, en el transcurso de las clases, en situaciones de opiniones contrastadas, y sobre todo con el grupo I, se demostró que eran necesarios: hubo momentos en los que hubo que recordar que tenemos todos derecho a expresar puntos de vista diferentes y que ni siquiera se necesita compartirlos, únicamente respetarlos, y que precisamente la superación de estos conflictos por medio del diálogo lleva, además de a la adquisición lingüística, al crecimiento humano.

Por último les fue presentado, y colocado en una de las paredes de la sala, el siguiente esquema[232]:

[231] Hadfield, "Classrom dynamics", 1992 (ver pág.121 del presente trabajo). El punto 5 es de elaboración propia.
[232] Esquema elaborado por el grupo de docentes de la sección bilingüe del Liceo Cervantes de Varsovia -junio 2008-, atendiendo a los principios de Hadfield y a recomendaciones del MCER, 2002 Cap. 1: 8; Cap. 5:103-104.

En situaciones de desacuerdo, por las emociones que a veces despertaban los temas de las películas y, especialmente en el caso del grupo I, surgió la necesidad de recordar estas pautas de comunicación y trabajo basadas en el respeto, la crítica positiva y la valoración de los esfuerzos.

2.3.Sistematización de las actividades y tareas realizadas respecto al desarrollo de las estrategias del español coloquial y las competencias del MCER. Descripción e interpretación de las observaciones derivadas de su aplicación.

Nos ocuparemos, ahora, de la descripción de las actividades y tareas llevadas a cabo a través del material cinematográfico, sistematizándolas respecto a su función en el desarrollo de las estrategias conversacionales coloquiales y de las competencias del MCER. Como ya ha sido mencionado, las actividades y tareas pueden ser de comprensión, expresión o interacción. Sin embargo, y en primer lugar, es necesario resaltar que en todas las prácticas se combina más de un tipo de actividad (en cuanto a las destrezas), desarrollándose, al mismo tiempo y por lo tanto, más de una estrategia coloquial conversacional y más de una competencia general o comunicativa. Esta confluencia de elementos, en ocasiones, dificulta la clasificación y demarcación de los mismos. No obstante, y aunque conscientes de ello, ofrecemos en este apartado una propuesta de sistematización de las actividades y tareas, planteadas y realizadas en el aula, respecto a sus destrezas (desde la comprensión lectora, auditiva o audiovisual, según el caso -fase receptiva-, pasando por la expresión escrita u oral -fase intermedia- hasta la interacción oral -fase productiva y objetivo último-) y respecto al papel que juegan en el desarrollo de la adquisición de estrategias de la conversación coloquial (cuadro 1) y respecto al desarrollo de competencias generales y comunicativas del MCER (cuadro 2). Incluiremos, además, las observaciones (opiniones y declaraciones) recogidas en el aula las cuales surgieron durante la aplicación empírica de las actividades y tareas (en consultas abiertas y en cuestionarios realizados) y ayudaron a esclarecer o corroborar la función de las mismas. No aludiremos en la siguiente exposición al procedimiento mediante el cual estas actividades

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

fueron llevadas a cabo. Los procedimientos de aplicación quedan incluidos en el Anexo III (págs. 283-334), donde puede observarse la secuenciación real que seguimos en los talleres; dicha secuenciación respeta dos pautas: la primera, la de desarrollar las fases que nos planteamos (receptiva, intermedia y productiva) en cada actividad y en el trabajo general con todas las actividades referidas a una misma película, y la segunda, la de graduar el nivel de dificultad de los contenidos lingüísticos. De esta forma, esta secuenciación nos pareció la más idónea, lógica y eficaz para introducir y desarrollar los contenidos propuestos, satisfaciendo las carencias y necesidades de los aprendientes[233], por lo cual la consideramos recomendable aunque no prescriptiva (pues puede ser reorganizada, sintetizada o desarrollada con el fin de adaptarla a otros contextos de enseñanza/aprendizaje que respondan a otras necesidades y carencias). Así pues, en dicho anexo reflejamos el procedimiento de diferentes actividades y tareas seleccionadas, respondiendo dicha selección al criterio de plasmar lo más representativo de ocho meses de prácticas (por cuanto el repertorio de las mismas se repetía adaptándose a la variedad de los temas e historias de las películas).

Llegados a este punto, pasamos a reflejar la sistematización de actividades y tareas según su función, advirtiendo que:

– todas las prácticas son actividades; tareas lo son aquellas de las que se deriva un producto final (sea éste la recopilación de información, la creación de un diálogo, escena, final alternativo o la redacción de una crítica);

– puesto que las actividades y tareas de comprensión y expresión son prácticas primarias (desarrollan las fases receptiva e intermedia) que conducen a las de interacción oral (fase de producción y finalidad última), el orden de exposición lleva desde las dos primeras hasta éstas últimas;

– las actividades de comprensión, expresión e interacción incluidas en los siguientes apartados han sido, a su vez, agrupadas en subtipos según la similitud de sus contenidos o de

[233] *„Cualquier criterio de secuenciación que se utilice es lo que el usuario llama una secuencia lógica, es decir, una secuencia efectiva que tiene sentido para el alumno”*, Mager: 1982: 36.

sus técnicas de realización. Consideramos que, de este modo, su exposición es más clara y concisa.

a)Actividades y tareas de comprensión

a.1.De comprensión lectora

COMPRENSIÓN LECTORA DEL LÉXICO RELACIONADO CON EL CINE, LA REALIZACIÓN FÍLMICA Y LOS TEMAS DE LAS PELÍCULAS:

-AMPLIACIÓN DEL LÉXICO RELACIONADO CON EL CINE (Actividad de Apertura, nº1 en Anexo III)

-SENSIBILIZACIÓN PREVISIONADO (Actividad de Apertura, nº2 en Anexo III)

-COMPRENSIÓN LECTORA DE PALABRAS Y EXPRESIONES PARA DISCUSIÓN POSTERIOR DE TEMAS PLANTEADOS POR LAS PELÍCULAS (Actividad Durante el Visionado, nº16 en Anexo III)

Estas prácticas permiten comprobar el léxico conocido por el alumno, así como ampliar términos desconocidos y necesarios a lo largo de los talleres (relacionados con el cine en general, con la realización de una película en particular –tipos de planos, uso de la luz y los colores, el tipo de vestuario, maquillaje y caracterización de los personajes- y relacionados con el contexto concreto de una película). A su vez, son actividades preparatorias para la posterior discusión (interacción oral).

Este tipo de actividades permiten el desarrollo de la estrategia de comprensión de la inferencia, contribuyendo, así mismo, en cuanto a actividades de comprensión lectora, al desarrollo de la competencia comunicativa lingüística léxico-semántica y ortográfica y de la comunicativa pragmática, mediante el trabajo de palabras y expresiones nuevas y la comprensión de sus significados contextualizados. Al mismo tiempo, apreciamos un desarrollo de las estrategias conversacionales coloquiales verbales léxico-semánticas (muestras de reducción y selección del léxico, polisemia y voces especiales), sintácticas (uso de conectores pragmáticos y marcadores discursivos), morfosintácticas (uso de deícticos), así como de las retóricas textuales (uso de recursos léxicos de intensificación y atenuación).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

A la pregunta planteada a los aprendientes sobre la necesidad de realización de la primera actividad, los estudiantes del primer grupo respondieron afirmativamente por unanimidad, expresando uno de ellos (con lo que el resto estuvo de acuerdo) que *"siendo un ejercicio de tipo tradicional había resultado ameno por el tipo de expresiones trabajadas"* [234].

La realización de la segunda actividad permitió profundizar (previamente y, sobre todo, durante el visionado posterior de las películas) en la comprensión de aspectos que, según manifestaron los estudiantes, anteriormente pasaban desapercibidos y, ahora, adquirían significado contribuyendo a una comprensión más completa de las películas.

A su vez, la tercera actividad, permitió y reforzó la comprensión audiovisual durante el visionado posterior de las películas.

<u>COMPRENSIÓN LECTORA DE EXPRESIONES Y TRANSCRIPCIONES DE LOS DIÁLOGOS DE LAS PELÍCULAS</u>:

-TRABAJO DEL LÉXICO Y EXPRESIONES COLOQUIALES (Actividad Previa al Visionado, nº7 en Anexo III)

-COMPRENSIÓN LECTORA DE LA TRANSCRIPCIÓN DE UNA ESCENA (Actividad Durante el Visionado, nº9 en Anexo III)

-COMPRENSIÓN LECTORA DE TRANSCRIPCIONES QUE CONTIENEN INFORMACIÓN SOBRE MARCAS DIALECTALES (Actividad Durante el Visionado, nº14 en Anexo III)

-COMPRENSIÓN LECTORA DE TRANSCRIPCIONES DE ESCENAS E INFERENCIA DE LAS FRASES OCULTAS (Actividad Durante el Visionado, nº15 en Anexo III)

Prácticas de comprensión lectora del léxico coloquial contenido en las películas así como de transcripciones de escenas (con objeto de reorganizar sus fragmentos desordenados o de aportar frases ocultas, deducibles de las que preceden o suceden a éstas por el contexto de la situación y por el contexto de los personajes –su carácter, entorno socio-cultural-; en el caso de la última actividad, la transcripción incluye distintas marcas dialectales y acotaciones que es necesario, después, saber interpretar). Estas actividades permiten posteriormente la comprensión audivisual de los diálogos en su contexto situacional, con la información que

[234] Declaración oral expresada por Paulina Kowalska, alumna del grupo I, en una consulta abierta, octubre 2008.

aporta el lenguaje no-verbal. A su vez, preparan para la expresión e interacción sobre diversas cuestiones que se derivan de la escena.

Propician, al mismo tiempo, el desarrollo de la estrategia de la inferencia así como el de la competencia general declarativa (conocimiento del mundo sociocultural español) y de las competencias comunicativas lingüísticas (léxico-semántica, gramatical y ortográfica). Advertimos, así mismo, un desarrollo de las estrategias conversacionales coloquiales verbales léxico-semánticas (muestras de reducción y selección del léxico, polisemia, voces especiales y argóticas, reguladores fáticos, frases hechas), sintácticas (repeticiones y reelaboraciones como recursos de cohesión, uso de conectores pragmáticos y marcadores discursivos), morfosintácticas (uso de deícticos) así como las retóricas textuales (uso de recursos léxicos de intensificación y atenuación).

Sobre la primera actividad los aprendientes comentaron: *"A veces era difícil entender las expresiones o palabras, sobre todo, las que no se usan en Polonia... por eso, este tipo de ejercicios antes de la película ayudaba a reconocer el significado cuando ya estábamos viéndola"* [235].

La lectura de transcripciones, por otra parte, fue una de las prácticas preferidas por nuestros alumnos. Reforzaban la posterior comprensión de la escena así como la mejor captación del comportamiento de los personajes y de la acción de la película (de esta forma, al mismo tiempo, propiciaban un mayor disfrute del film). Cuando lo que se pedía era completar frases ocultas, en el primer período de nuestros talleres recibimos, no obstante, una retroalimentación ambigüa, encontrándonos con comentarios de diferente índole: *"Lo que más difícil me ha resultado ha sido adivinar exactamente lo que dicen los personajes, así, palabra por palabra."*; *"Lo que más me ha gustado ha sido reflexionar sobre lo que pueden decir los personajes; esto desarrolla mi imaginación"* [236]. Estas observaciones nos indicaron que el problema, cuando lo había, estaba en la pretensión por parte de los alumnos de adivinar

[235] Declaración extraída de los cuestionarios –anónimos- realizados con el grupo I en diciembre de 2008.
[236] Declaraciones extraídas de cuestionarios -anónimos- realizados con el grupo I en diciembre 2008.

exactamente el texto real del guión, lo cual suponía un malentendido pues no había sido éste el objetivo del profesor. Tras las aclaraciones pertinentes la actividad funcionó con fluidez y resultó muy beneficiosa para el desarrollo de las mencionadas estrategias y competencias, contribuyendo, al mismo tiempo, a la cohesión del grupo y creación de un clima de concentración y trabajo.

<u>COMPRENSIÓN LECTORA DE DIFERENTES TEXTOS RELACIONADOS CON LAS PELÍCULAS</u>:

-COMPRENSIÓN LECTORA DE LA SINOPSIS DE LA PELÍCULA (Actividad Previa al Visionado, nº5 en Anexo III)

-APROXIMACIÓN A LOS PERSONAJES DE LA PELÍCULA (Actividad Previa al Visionado, nº6 en Anexo III)

-COMPRENSIÓN DEL TEXTO DE CANCIONES DE LAS PELÍCULAS (Actividad Después del Visionado, nº18 en Anexo III)

-COMPRENSIÓN LECTORA DE CRÍTICAS DE LAS PELÍCULAS (Actividad Después del Visionado, nº20 en Anexo III)

-COMPRENSIÓN LECTORA DE CRÍTICAS E INFORMACIÓN SOBRE LAS PELÍCULAS, PREVIA A LA REDACCIÓN DE CRÍTICAS PROPIAS (Actividad Después del Visionado, nº21 en Anexo III)

-COMPRENSIÓN LECTORA DE ENTREVISTAS AL DIRECTOR O LOS ACTORES (Actividad Después del Visionado, nº22 en Anexo III)

-COMPRENSIÓN LECTORA DE LA TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTAS AUDIOVISUALES AL DIRECTOR O LOS ACTORES –incluidas en los Extras del DVD- (Actividad Después del Visionado, nº23 en Anexo III)

-COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTOS SOBRE LAS PELÍCULAS (Actividad Después del Visionado, nº24 en Anexo III)

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Actividades de comprensión lectora de textos de sinopsis, de descripción de los personajes, de textos de canciones que aparecen en las películas (con ejercicios de refuerzo léxico si proceden) así como de información, entrevistas (al director, a los actores, sobre el rodaje, etc.), textos y críticas de la película (algunas formuladas en un registro formal y otras en registro informal), todas ellas como actividades preparatorias para la posterior expresión de opiniones, discusión e interacción oral y como actividades preparatorias para la posterior expresión escrita (en la cuarta y quinta actividad) e interacción escrita (en la cuarta y en la última).

Con la realización de estas actividades, por lo que a comprensión lectora se refiere, se propicia el desarrollo de la estrategia de la inferencia así como el de la competencia general declarativa (conocimiento del mundo sociocultural español), el de las competencias comunicativas lingüísticas (léxico-semántica, gramatical y ortográfica) y comunicativa sociolingüística (consideración de los personajes de las películas en cuanto a su procedencia geográfica y sociocultural -modos de hablar y actuar-). Así mismo, se activan las estrategias conversacionales coloquiales verbales léxico-semánticas (extensión semántica o polisemia, voces especiales y frases hechas), sintácticas (paráfrasis y reelaboraciones del mensaje), morfosintácticas (uso de deícticos y del tiempo presente para referirse al pasado) así como las retóricas textuales (recursos léxicos de intensificación y atenuación).

La realización de la primera actividad resultó entretenida (puesto que, según expresaron los alumnos, *"era como componer un puzzle"*[237]) y necesaria para las prácticas de expresión e interacción oral posteriores.

En cuanto a la retroalimentación de la segunda actividad fue, en general, muy positiva, observando que conocer a los personajes a priori llevaba a los estudiantes, durante el visionado, a implicarse con mayor rapidez en la acción de la película. Durante el seminario realizado en la Universidad de Valencia los asistentes comentaron: *"Me ha parecido interesante que, para evitar poner los subtítulos, se hiciera una presentación previa de los*

[237] Opinión expresada por Maciek Kołodziejczyk, alumno del grupo II, en una consulta abierta, noviembre 2008.

personajes" [238]. En general, la lectura de diferentes textos relacionados con las películas permitió profundizar en ellas y, al mismo tiempo, abrir los posteriores debates para propiciar, con ello, el desarrollo de la interacción oral.

COMPRENSIÓN LECTORA DE INSTRUCCIONES DE ACTIVIDADES:

-COMPRENSIÓN LECTORA DE INDICACIONES PARA LA CREACIÓN DE FINALES DE PELÍCULAS (Actividad Durante el Visionado, nº17 en Anexo III)

-COMPRENSIÓN LECTORA DE CUESTIONES PLANTEADAS PARA EL ANÁLISIS COMPARATIVO DE DOS PELÍCULAS DE TEMA SIMILAR O RELACIONADO (Actividad Después del Visionado, nº19 en Anexo III)

-COMPRENSIÓN LECTORA DE CUESTIONARIOS DE AUTOEVALUACIÓN (Actividad de Autoevaluación, nº25 en Anexo III)

Actividades de comprensión lectora de expresiones, indicaciones o cuestiones planteadas por escrito, necesarias de entender para la posterior práctica de la expresión e interacción oral.

Estas prácticas, por lo que a comprensión lectora se refieren, propician, especialmente, el desarrollo de la estrategia de la inferencia, así como las competencias comunicativas lingüísticas (léxico semántica, gramatical y ortográfica).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

[238] Declaración extraída de los cuestionarios –anónimos- realizados el 28.02.09 en el V Foro de Profesores de E/LE en la Universidad de Valencia.

a.2.De comprensión auditiva

COMPRENSIÓN AUDITIVA DE FRAGMENTOS SIN IMAGEN:

-COMPRENSIÓN AUDITIVA DE ESCENAS SIN LA IMAGEN (Actividad Durante el Visionado, nº10 en Anexo III)

-COMPRENSIÓN AUDITIVA DE ENTREVISTAS AL DIRECTOR O A LOS ACTORES SIN LA IMAGEN –incluidas en los Extras del DVD- (Actividad Después del Visionado, nº23 en Anexo III)

Actividades de comprensión auditiva de escenas de películas o de entrevistas que, primeramente, se ofrecen sin la imagen y están destinadas a la inferencia de la mayor cantidad posible de información de las mismas (qué ocurre, qué personajes participan, de qué hablan, dónde están y qué es lo que posiblemente puede verse; o qué escenas de la película aparecen durante la entrevista y podemos reconocer, qué se ve, etc.). Al mismo tiempo, estas actividades conducen a los estudiantes a la expresión e interacción oral posterior.

Con la realización de estas prácticas se percibe un desarrollo de la estrategia de comprensión de la inferencia y de las competencias comunicativas lingüísticas (léxico-semántica, gramatical y fonológica). A su vez, apreciamos un desarrollo de la comprensión de pautas y estrategias de la conversación coloquial: verbales procedimentales (aperturas, clausuras y cambios de turno conversacionales y negociación del significado), verbales sintácticas (rodeos explicativos, reestructuraciones y concatenaciones de enunciados), morfosintácticas (uso de deícticos) y contextuales (elipsis y enunciados suspendidos); fónicas de la entonación (vacilaciones fonéticas y solapamientos del director de la película durante la entrevista –en el segundo caso-, y entre los miembros del grupo), así como de estrategias no-verbales paralingüísticas (tono, timbre, velocidad e intensidad de la emisión de los personajes o del director de la película e indicadores sonoros emocionales de los mismos).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

La reacción de los estudiantes fue positiva ante este tipo de actividad; permitió concentrarse en aspectos de la voz y el sonido, que de otra manera no hubieran sido apreciados.

<u>COMPRENSIÓN AUDITIVA DE LAS INTERVENCIONES DE LOS MIEMBROS DEL GRUPO</u>:

-AMPLIACIÓN DEL LÉXICO RELACIONADO CON EL CINE (Actividad de Apertura, nº1 en Anexo III)

-SENSIBILIZACIÓN PREVISIONADO (Actividad de Apertura, nº2 en Anexo III)

-APROXIMACIÓN AL TÍTULO DE LA PELÍCULA (Actividad Previa al Visionado, nº3 en Anexo III)

-APROXIMACIÓN AL CARTEL DE LA PELÍCULA (Actividad Previa al Visionado, nº4 en Anexo III)

-TRABAJO CON LA SINOPSIS DE LA PELÍCULA (Actividad Previa al Visionado, nº5 en Anexo III)

-APROXIMACIÓN A LOS PERSONAJES DE LA PELÍCULA (Actividad Previa al Visionado, nº6 en Anexo III)

-TRABAJO DEL LÉXICO Y EXPRESIONES COLOQUIALES (Actividad Previa al Visionado, nº7 en Anexo III)

-COMPRENSIÓN AUDITIVA DE DISCUSIONES SOBRE TEMAS PLANTEADOS POR LAS PELÍCULAS (Actividad Durante el Visionado, nº16 en Anexo III)

-CONSULTAS ABIERTAS SOBRE ASPECTOS DE LAS PRÁCTICAS Y EL APRENDIZAJE (Actividad de Autoevaluación, nº26 en Anexo III)

Estas diferentes actividades, de apertura, previas y durante el visionado y de autoevaluación, son actividades de comprensión auditiva puesto que los alumnos necesitan

comprender las intervenciones de sus compañeros y del profesor para poder expresar sus hipótesis y opiniones, para justificarlas y para interactuar.

En todas ellas se percibe un desarrollo de la estrategia de comprensión de la inferencia, y de las competencias comunicativas lingüísticas (léxico-semántica, gramatical y fonológica). Por lo que se refiere a las estrategias de la conversación coloquial, se advierte un desarrollo de la comprensión de pautas y estrategias de la conversación coloquial: verbales procedimentales (aperturas, clausuras y cambios de turno conversacionales y negociación del significado), verbales sintácticas (rodeos explicativos y reestructuraciones del mensaje), morfosintácticas (uso de deícticos y del tiempo presente) y fónicas de la entonación (vacilaciones fonéticas y solapamientos entre los miembros del grupo).

Estas actividades permitieron dirigir la atención hacia aspectos en los que habitualmente no nos centramos cuando vemos una película en circunstancias normales, comprender con mayor profundidad las connotaciones lingüísticas de muchas expresiones así como desarrollar la eficacia de la interacción oral.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

a.3.De comprensión audiovisual

COMPRENSIÓN AUDIOVISUAL DE FRAGMENTOS SIN TRANSCRIPCIÓN O SIN SONIDO:

-APROXIMACIÓN A LOS PERSONAJES DE LA PELÍCULA POR MEDIO DEL VISIONADO DEL TRAILER (Actividad Previa al Visionado, nº6 en Anexo III)

-VISIONADO DE UNA ESCENA PARA LA COMPRENSIÓN AUDIOVISUAL DE ASPECTOS GENERALES (Actividad Durante el Visionado, nº8 en Anexo III)

-COMPRENSIÓN AUDIOVISUAL DE ESCENAS SIN SONIDO (Actividad Durante el Visionado, nº11 en Anexo III)

-COMPRENSIÓN AUDIOVISUAL DE ESCENAS CON MARCAS DIALECTALES Y SOCIOLECTALES ESPECÍFICAS (Actividad Durante el Visionado, nº14 en Anexo III)

Prácticas de comprensión audiovisual en las que los alumnos identifican a los personajes, mientras éstos aparecen en el tráiler por medio de la información sobre ellos contenida en tarjetas, comprenden lo que está ocurriendo para inferir qué puede haber ocurrido antes y qué es posible que ocurra después, observan y analizan escenas sin sonido, concentrándose en el lenguaje no-verbal y en la inferencia de sus posibles significados (llevando a cabo después un segundo visionado con sonido para comprobar las hipótesis) y, en la primera fase de la última actividad, ven una escena sin transcripción para captar (inferir y comprender) sus aspectos generales, analizando, de igual manera, el lenguaje no-verbal (paralingüístico y extralingüístico), el cual aporta una gran cantidad de información reforzando o matizando los enunciados lingüísticos.

Por medio de estas prácticas se activa la estrategia de comprensión de la inferencia así como las competencias generales (conocimiento del mundo sociocultural español y desarrollo de la capacidad intercultural –paralelismos y contrastes entre usos de registros y comportamientos en una lengua y otra), las comunicativas lingüísticas (léxico-semánticas y gramaticales), sociolingüísticas (consideración de los usuarios y de sus usos del lenguaje verbal y no-verbal) y pragmáticas (comprensión en el contexto comunicativo funcional). A su vez, y en cuanto a práctica de comprensión audiovisual, se activan las estrategias no-verbales de la conversación coloquial (paralingüísticas –cualidades y marcadores fónicos como el tono y timbre de voz, la velocidad e intensidad de emisión- y las extralingüísticas –recursos gestuales, quinésicos y proxémicos).

La primera actividad suscitó gran interés y buena acogida en los estudiantes de los dos grupos. Del mismo modo ocurrió en el V Foro de la Universidad de Valencia donde fue

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

comentada de la siguiente forma: *"Me ha encantado la idea de trabajar con el trailer en lugar de con la película. Pienso que es una buena forma de incitarles a verla después por su cuenta."* [239].

Sobre la realización del resto de actividades los estudiantes apuntaron que les había gustado especialmente el análisis de los gestos y los movimientos de los personajes en cuanto a su significado, puesto que *"es algo a lo que no da tiempo cuando se ve una película en circunstancias normales y, realmente, son aspectos cargados de sentido"*[240].

<u>COMPRENSIÓN AUDIOVISUAL DE ESCENAS CON TRANSCRIPCIÓN</u>:

-COMPRENSIÓN AUDIOVISUAL DE UNA ESCENA CON APOYO DE SU TRANSCRIPCIÓN (Actividad Durante el Visionado, nº9 en Anexo III)

-COMPRENSIÓN AUDIOVISUAL DE ESCENAS CON REFUERZO DE TRANSCRIPCIONES PARA LA BÚSQUEDA DE FRASES OCULTAS (Actividad Durante el Visionado, nº15 en Anexo III)

Actividades de comprensión audiovisual en las que los alumnos, conociendo el texto de una escena, infieren la información audiovisual y analizan la verdadera intención y función del texto (el subtexto) comparando los enunciados con las actitudes paralingüísticas y extralingüísticas de los personajes; en el segundo caso, infieren de la información audivisual las frases ocultas de la transcripción. Estas prácticas de comprensión audiovisual preparan para la expresión de opiniones y posterior interacción oral.

[239] Declaración extraída de los cuestionarios realizados el 28.0209 en el V Foro de Profesores de E/LE en la Universidad de Valencia.
[240] Opinión expresada por Martyna Dębicka, alumna del grupo I, en una consulta abierta, enero 2009.

Se desarrolla, así, la estrategia de comprensión de la inferencia (inferencia de aspectos audiovisuales referentes al comportamiento y propósitos de los personajes) así como las competencias generales (conocimiento existencial, intercultural y del mundo sociocultural español), las comunicativas lingüísticas (léxico-semánticas, gramaticales, fonológicas y ortoépicas –pues los alumnos parten de la forma escrita-), sociolingüísticas (consideración de los usuarios y su procedencia geográfica y social) y pragmáticas (consideración del discurso en su contexto funcional). Al mismo tiempo, se ponen en funcionamiento las estrategias verbales (las léxico-semánticas –términos polisémicos, voces especiales, reguladores fáticos, frases hechas-, sintácticas –paráfrasis, reelaboraciones del mensaje- y morfosintácticas -uso de deícticos-) y no-verbales de la conversación coloquial (las paralingüísticas –cualidades y marcadores fónicos como el tono y timbre de voz, la velocidad e intensidad de emisión- y las extralingüísticas –recursos gestuales, quinésicos y proxémicos-).

Las actividades en las que se proponía observar y analizar las verdaderas intenciones de los personajes así como su comportamiento no-verbal tuvieron gran aceptación entre los estudiantes, comentando en repetidas ocasiones que esto les había llevado, a partir de entonces, a analizar los mismos aspectos en otras películas que veían fuera de los talleres. El análisis audiovisual llevado a cabo mediante este tipo de prácticas provocó comentarios como los que exponemos: *"Me encanta analizar todo lo que pasa en la escena y cómo ha sido pensada por el director... estoy segura que si lo intentara hacer sóla no me saldría"*;

"Analizar las escenas hace que mi imaginación se desarrolle. Esto no me pasa en otro tipo de clases." [241].

COMPROBACIÓN AUDIOVISUAL DE HIPÓTESIS:

-COMPROBACIÓN AUDIOVISUAL DE HIPÓTESIS FORMULADAS PREVIAMENTE A PARTIR DE FRASES DE UNA ESCENA (Actividad Durante el Visionado, nº12 en Anexo III)

-COMPROBACIÓN AUDIOVISUAL DE HIPÓTESIS SOBRE ENTREVISTAS AL DIRECTOR O LOS ACTORES –incluidas en los Extras del DVD- (Actividad Después del Visionado, nº23 en Anexo III)

Actividades de comprensión audiovisual que tiene lugar mediante la comprobación, durante el visionado de una escena o de una entrevista, de hipótesis formuladas previamente a dicho visionado, a partir de frases de su transcripción. Se procede de este modo como preparación a la práctica de expresión e interacción oral.

La realización de estas actividades pone en funcionamiento la estrategia de comprensión de la inferencia así como las competencias generales (conocimiento existencial y del mundo sociocultural español) y las comunicativas lingüísticas (léxico-semánticas, gramaticales, fonológicas y ortoépicas –los alumnos parten de la forma escrita-), sociolingüísticas (consideración de los usuarios y su procedencia geográfica y social) y pragmáticas (consideración de los discursos en sus contextos funcionales). Al mismo tiempo, se activan las estrategias verbales de la conversación coloquial (las léxico-semánticas –polisemia, voces especiales, uso de muletllas-, sintácticas –concatenación, parafrasis, y reelaboraciones- y retóricas textuales –recursos léxicos y sintácticos de intensificación y atenuación del mensaje-) y las no-verbales (las paralingüísticas –cualidades y marcadores fónicos como el tono y timbre de voz, la velocidad e intensidad de emisión-, y las extralingüísticas –recursos gestuales, quinésicos y proxémicos- que refuerzan o matizan los enunciados lingüísticos de los personajes de la película).

[241] Declaraciones extraídas de cuestionarios realizados con ambos grupos en distintos momentos de los talleres (dic.08 y mayo 09).

b)Actividades y tareas de expresión

b.1.De expresión oral

EXPRESIÓN ORAL DE DEFINICIONES, CONCEPTOS E HIPÓTESIS:

-AMPLIACIÓN DEL LÉXICO RELACIONADO CON EL CINE (Actividad de Apertura, nº1 en Anexo III)

-APROXIMACIÓN AL TÍTULO DE LA PELÍCULA (Actividad Previa al Visionado, nº3 en Anexo III)

-TRABAJO DEL LÉXICO Y EXPRESIONES COLOQUIALES (Actividad Previa al Visionado, nº7 en Anexo III)

-FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS A PARTIR DE ESCENAS SIN LA IMAGEN (Actividad Durante el Visionado, nº10 en Anexo III)

-FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS A PARTIR DE ESCENAS SIN SONIDO (Actividad Durante el Visionado, nº11 en Anexo III)

-EXPRESIÓN DE HIPÓTESIS A PARTIR DE FRASES DE UNA ESCENA Y BÚSQUEDA DE DIFERENCIAS EN LA ENTONACIÓN DE LAS MISMAS (Actividad Durante el Visionado, nº12 en Anexo III)

-FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS A PARTIR DE ESCENAS DE LA PELÍCULA PARA LA POSTERIOR CREACIÓN DE ESCENAS PROPIAS (Actividad Durante el Visionado, nº13 en Anexo III)

Actividades de expresión oral que tienen lugar mediante: la explicación de términos léxicos y expresiones relacionados con el tema del cine en general; la expresión de definiciones y formulación de hipótesis en torno al título (posibles temas, historias y personajes de la película); la definición de términos coloquiales, la aportación de expresiones sinónimas o alternativas y el establecimiento de paralelismos de expresiones coloquiales en español y en polaco (llevando a cabo, al mismo tiempo, una reflexión sobre los contextos pragmáticos en el que estas expresiones pueden aparecer –situación, usuarios y función-); la

formulación de hipótesis sobre lo que ocurre en una escena trabajada sin ver las imágenes (qué está ocurriendo, qué personajes participan en la escena, de qué hablan, dónde están, qué puede verse, qué movimientos pueden tener lugar, etc.); la definición de conceptos (acciones de movimiento y partes del cuerpo asociadas) y la interpretación del significado y función del lenguaje no-verbal de los personajes de una película (gestos, posiciones, actitudes y movimientos corporales); la aportación de hipótesis a partir de frases dadas de una escena (quién las dirige a quién, con qué intención y en qué lugar), la interpretación posterior de diferentes posibilidades (búsqueda de diferentes entonaciones, considerando las distintas funciones o intenciones que éstas frases pueden tener) y la formulación de hipótesis a partir del visionado de una escena, reforzada con la lectura de su transcripción y con la información sobre los escenarios en los que tienen lugar las siguientes secuencias y las posibles combinaciones de personajes que en ellos actúan.

Estas prácticas desarrollan las estrategias de la expresión (planificación, compensación y corrección), las competencias generales declarativas (conocimiento del mundo y conocimiento sociocultural, intercultural y existencial –posibles paralelismos entre expresiones coloquiales en cuanto a significado y/o forma en español y en polaco y reflexión sobre los distintos usos-), las competencias comunicativas lingüísticas (léxico-semántica, gramatical, fonológica, ortográfica y ortoépica –puesto que los estudiantes parten también, en muchos casos, de las formas escritas-), las competencias sociolingüísticas (uso de destrezas sociales, normas de cortesía y diferencias de registros, así como consideración de los usuarios) y pragmáticas (intención y función del lenguaje verbal y no-verbal).

En cuanto a las constantes y estrategias de la conversación coloquial, se advierte un desarrollo de las estrategias verbales procedimentales (aperturas, clausuras de la conversación y negociación del significado –peticiones de aclaración y confirmación y comprobación de la comprensión-), de las verbales lexico-semánticas (voces especiales, frases hechas e idiomáticas), de las verbales sintácticas (concatenación, paráfrasis, redundancias o rodeos

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

explicativos, repeticiones y reelaboraciones), morfosintácticas (uso de deícticos), de las verbales contextuales (elipsis y enunciados suspendidos) y de las retóricas textuales (observación de recursos expresivos de intensificación e hipérbole o de atenuación del significado). Así mismo, se propicia el desarrollo de las estrategias retóricas fonéticas (recursos fonéticos y de la entonación para reforzar o matizar los mensajes de los personajes de las películas y, también, en las emisiones de los miembros del grupo) y de las estrategias fónicas de la entonación (vacilaciones y alargamientos fónicos espontáneos en las emisiones de los miembros del grupo).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Los estudiantes, a pesar del esfuerzo necesario para producir toda la serie de definiciones, explicaciones, hipótesis y aportaciones de frases alternativas que se pedían en los ejercicios (lo cual, a veces, no era sencillo pues debían dar forma con sus palabras a conceptos que, aún cuando no eran complicados de captar, eran difíciles de expresar) apreciaron los beneficios de estas actividades. De estos fueron conscientes, sobre todo, durante el visionado de las películas; en una de las declaraciones manifestaron textualmente: *"sé que era necesario calentarse la cabeza... sobre todo encontrando las diferencias con la manera de hablar y pensar de los polacos –que la verdad no hablan tan directo o tan feo...- aprendí mucho con estos ejercicios"* [242].

La formulación de hipótesis, práctica habitual en nuestros talleres, en general, funcionó bien; no obstante, el profesor observó que era un tipo de actividad que debía ser aplicada con

[242] Declaración extraída de los cuestionarios anónimos realizados con el grupo I, mayo 09.

mesura y sin forzar a los estudiantes en los casos en los que a éstos, por lo que fuera, les faltaran las ideas; a este respecto entre los estudiantes del grupo I surgieron comentarios sobre lo difícil que era adivinar lo que podían decir los personajes[243]. Respetando la pauta de no forzar a los alumnos cuando daban muestras de bloqueo, estas prácticas se desarrollaron con fluidez y fueron muy beneficiosas, según se pudo confirmar, posteriormente, con afirmaciones de este tipo: *"Lo que más difícil me ha resultado es suponer lo que va a suceder, pero a veces me resultaba después muy interesante. Me parecen importantes estos ejercicios porque nos hacen pensar en cómo trabaja el director, cuál es su proceso mental..."; "Todo el trabajo de hipótesis ha hecho desarrollar tanto nuestra imaginación durante las clases..."* [244].

EXPRESIÓN ORAL DE APRECIACIONES Y OPINIONES:

-SENSIBILIZACIÓN PREVISIONADO (Actividad de Apertura, nº2 en Anexo III)

-APROXIMACIÓN AL CARTEL DE LA PELÍCULA (Actividad Previa al Visionado, nº4 en Anexo III)

-APROXIMACIÓN A LOS PERSONAJES DE LA PELÍCULA, con opción del visionado del trailer (Actividad Previa al Visionado, nº6 en Anexo III)

-OPINIONES A PARTIR DEL VISIONADO DE UNA ESCENA Y DEL TRABAJO DE SU TRANSCRIPCIÓN (Actividad Durante el Visionado, nº9 en Anexo III)

-EXPRESIÓN DE OPINIONES SOBRE LOS DIFERENTES TEMAS QUE PLANTEAN LAS PELÍCULAS (Actividad Durante el Visionado, nº16 en Anexo III)

-EXPRESIÓN DE OPINIONES SOBRE IDEAS DE LOS TEXTOS DE LAS PELÍCULAS (Actividad Después del Visionado, nº24 en Anexo III)

-COMENTARIOS Y OPINIONES SOBRE FINALES DE PELÍCULAS CREADOS POR LOS ALUMNOS (Actividad Durante el Visionado, nº17 en Anexo III)

-COMENTARIOS Y OPINIONES SOBRE CANCIONES DE LAS PELÍCULAS (Actividad Después del Visionado, nº18 en Anexo III)

-COMENTARIOS SOBRE EL ANÁLISIS COMPARATIVO DE DOS PELÍCULAS DE TEMA SIMILAR O RELACIONADO (Actividad Después del Visionado, nº19 en Anexo III)

-EXPRESIÓN DE OPINIONES SOBRE CRÍTICAS DE LAS PELÍCULAS (Actividad Después del Visionado, nº20 en Anexo III)

[243] Sylwia Topolewska, alumna del I grupo, consulta abierta, nov. 08.
[244] Declaraciones extraídas de cuestionarios realizados con los grupos I y II, marzo y mayo 09.

-COMENTARIOS Y OPINIONES A PARTIR DEL TRABAJO CON ENTREVISTAS ESCRITAS AL DIRECTOR O A LOS ACTORES (Actividad Después del Visionado, nº22 en Anexo III)

-COMENTARIOS Y OPINIONES SOBRE ENTREVISTAS AUDIOVISUALES AL DIRECTOR O A LOS ACTORES –incluidas en los Extras del DVD- (Actividad Después del Visionado, nº23 en Anexo III)

-COMENTARIOS PERSONALES SOBRE CUESTIONES PLANTEADAS EN LOS CUESTIONARIOS DE AUTOEVALUACIÓN (Actividad de Autoevaluación, nº25 en Anexo III)

-OPINIONES SOBRE ASPECTOS DE LAS PRÁCTICAS Y EL APRENDIZAJE (Actividad de Autoevaluación, nº26 en Anexo III)

Actividades de expresión oral mediante: la expresión de apreciaciones e impresiones sobre los diferentes recursos cinematográficos (tipos de planos, uso de la luz y los colores, el vestuario, el maquillaje y la caracterización de los personajes) y sobre los carteles presentados de las diferentes películas (comentarios sobre el diseño, los colores predominantes, los personajes, objetos o formas que presenta y los posibles significados de todo ello y sobre el lenguaje artístico o estética del director); tras la asociación de información contenida en tarjetas con los personajes de la película (proyectados a modo de árbol genealógico), la expresión de las propias opiniones sobre la procedencia social, cultural y geográfica de los personajes; sobre el comportamiento (no-verbal) de los personajes y el significado de sus acciones (intenciones pragmáticas) así como sobre el comportamiento y propósito de los mismos; la expresión de opiniones sobre los diferentes temas planteados en las películas; la expresión de opiniones sobre distintos aspectos relacionados con el final de la película (cómo debería ser, según que estilo o tipología, cómo es el que propone el director, qué aspectos pueden ser supérfluos o poco creíbles, etc.) y, tras la propia creación de finales, expresión de opiniones y críticas constructivas sobre los trabajos realizados por los otros miembros del grupo; la aportación de explicaciones y ejemplos sobre frases e ideas de los textos de las canciones, así como la expresión de opiniones sobre la elección de dichas canciones para las determinadas películas (reflexión sobre la relación con el tema del film, con la acción y con los personajes); la expresión de opiniones sobre las cuestiones planteadas por el análisis comparativo de dos películas (sus protagonistas y sus papeles jugados dentro de la acción de

cada film así como aspectos narrativos y de realización de los mismos); la aportación de expresiones alternativas (transformando el registro) a las dadas y la expresión de opiniones sobre las críticas presentadas, manifestando el acuerdo o el desacuerdo con las diferentes ideas que aparecen; la aportación de frases ocultas para completar una entrevista (al director o a los actores de una película) y expresión de opiniones sobre las ideas expuestas en ella; y, por último, la expresión de opiniones e impresiones personales derivadas de las actividades en el aula y el proceso de aprendizaje que tiene lugar en los talleres y se activa a partir de los mismos.

Todas estas prácticas de expresión oral de apreciaciones y opiniones tienen lugar en el contexto de la interacción oral.

Las actividades incluidas en este apartado desarrollan las estrategias de la expresión (planificación, compensación y corrección), la competencia general de aprender a aprender (en el caso de las dos últimas actividades), las competencias generales declarativas (conocimiento del mundo y conocimiento sociocultural, intercultural y existencial –reflexión sobre los paralelismos y diferencias entre los carteles elegidos para una misma película en España y los elegidos en Polonia o Francia, por ejemplo, así como sobre las razones de sus diferentes usos-), las competencias comunicativas lingüísticas (léxico-semántica, gramatical, fonológica, ortográfica y ortoépica –los estudiantes parten, en muchos casos, de las formas escritas-), las competencias sociolingüísticas (uso de destrezas sociales y normas de cortesía; apreciación de las diferencias de registro, reflexión sobre los dialectos y acentos y consideración de los usuarios y su contexto sociocultural –sus modos de actuar, pensar y expresarse-) así como las pragmáticas (discursiva y funcional –intención y función de los enunciados lingüísticos y de los signos no-lingüísticos-).

Al mismo tiempo, apreciamos un desarrollo de las estrategias de la conversación coloquial: de las estrategias verbales procedimentales (aperturas y clausuras de la conversación y negociación del significado), de las verbales léxico-semánticas (uso de

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

llamadas de atención al interlocutor –reguladores fáticos- por parte de los miembros del grupo así como por parte de los actores de las películas o del director entrevistado –en su caso-), de las verbales sintácticas (concatenación, paráfrasis, rodeos explicativos y reelaboraciones de enunciados), morfosintácticas (uso de deícticos y del tiempo presente para referirse al pasado), contextuales (uso de elipsis y enunciados suspendidos) así como de las estrategias fónicas de la entonación (vacilaciones fonéticas en las emisiones de los miembros del grupo e interpretación de tonos e intensidades de la voz).

Como ya ha sido expresado con anterioridad, las prácticas de apertura y previas al visionado llevaron a los estudiantes a centrar su atención y reflexionar sobre aspectos que, muchas veces, pasan desapercibidos y contribuyeron, a su vez, a transmitir muy bien la idea de la película, del argumento y sus personajes, creando un clima de expectación muy adecuado para su posterior visionado.

La expresión de opiniones sobre los temas de las diferentes películas fue una práctica habitual en nuestros talleres a lo largo de todo el curso; llevó a los estudiantes a desarrollar la expresión oral, implicándose en transmitir lo que pensaban, de forma que dicha expresión tuvo lugar con fluidez y coherencia, sin que los errores producidos supusieran un bloqueo comunicativo (la mayoría de estos errores fue corregida por medio de la formulación de la versión correcta del enunciado a modo de pregunta –según el procedimiento de *comprobación de comprensión*- por parte del profesor). Recibimos, respecto a ellas, una retroalimentación muy positiva en todas las ocasiones de consulta (consultas abiertas y cuestionarios): *"Aprendo a comprender el idioma hablado y a contestar en el mismo estilo"*; *"Lo que más me gusta son nuestras discusiones; no tengo estrés de hablar y creo que estoy mejorando mucho mi lenguaje oral"*; *"Me implico tanto en los personajes que me olvido de la gramatica y hablo. Sé que cometo errores, pero no lo pienso"* [245].

[245] Declaraciones extraídas de cuestionarios -anónimos- realizados con ambos grupos en diferentes momentos de los talleres (dic. 08, marzo 09 y mayo 09).

Por lo que respecta a la actividad de explotación de canciones contenidas en las películas, y puesto que no todas presentaban este tipo de material, la llevamos a cabo en tres ocasiones. En los tres casos se trataba no sólo de trabajar con el texto de la canción sino de analizar su significado en el contexto de la película, de la acción y sus personajes, por lo que esta propuesta, según expresaron, resultó novedosa e interesante para los alumnos.

La realización de las dos últimas actividades de autoevaluación fue, en cambio, frecuente y muy necesaria en nuestros talleres. Por medio de ella, se les dio a los estudiantes la oportunidad de expresar sus impresiones (desarrollando, al mismo tiempo, las destrezas orales de la expresión e interacción) tanto las positivas como negativas, de acuerdo a las cuales el profesor pudo modificar aquellos aspectos que planteaban algún problema o confirmar los conseguidos y acertados. Así mismo, otorgó al profesor la oportunidad de expresar dificultades que podían surgirle a él, y los estudiantes fueron, de este modo, conscientes de que la marcha de la clase era una tarea solidaria y común.

<u>JUSTIFICACIÓN DE OPINIONES Y RESPUESTAS</u>:

-TRABAJO CON LA SINOPSIS DE LA PELÍCULA (Actividad Previa al Visionado, nº5 en Anexo III)

-VISIONADO DE UNA ESCENA PARA COMPRENDER Y COMENTAR SUS ASPECTOS GENERALES (Actividad Durante el Visionado, nº8 en Anexo III)

-COMENTARIOS A PARTIR DEL TRABAJO DE TRANSCRIPCIONES DE ESCENAS CON FRASES OCULTAS (Actividad Durante el Visionado, nº15 en Anexo III)

Prácticas de expresión oral mediante las respuestas de los estudiantes a cuestiones planteadas a priori, que han de ser contestadas tras la realización del ejercicio o el visionado

de una escena, teniendo que justificar coherentemente dichas respuestas. En el caso de la segunda y tercera actividad los aspectos que se plantean centran la atención de los estudiantes, principalmente, en el contexto que ofrecen las imágenes de una escena (momento y lugar de los acontecimientos e intenciones que se deducen del comportamiento verbal y no-verbal de los personajes). La expresión de todo lo mencionado conduce a la interacción oral.

Estas actividades desarrollan las estrategias de la expresión (planificación, compensación y corrección), la competencias generales declarativas (conocimiento del mundo y conocimiento sociocultural, intercultural y existencial -consideración de diferentes modos de pensar, hablar y actuar así como reflexión sobre los posibles malentendidos interculturales), las competencias comunicativas lingüísticas (léxico-semántica, gramatical y fonológica), la competencia sociolingüística (consideración de los usuarios y su contexto social y profesional) y la competencia pragmática (discursiva y funcional). A su vez, desarrollan las estrategias de la conversación coloquial verbales procedimentales (aperturas, clausuras y negociación del significado), verbales léxico-semánticas (uso de llamadas de atención al interlocutor –reguladores fáticos- por parte de los miembros del grupo y frases hechas coloquiales por parte de los personajes de la película) y verbales sintácticas (concatenación, paráfrasis, rodeos explicativos y reelaboraciones), morfosintácticas (uso de deícticos) y contextuales (uso de elipsis y enunciados suspendidos) así como las estrategias fónicas de la entonación (vacilaciones fonéticas en la emisión de enunciados de los miembros del grupo y de los actores de las películas) .

Las reacciones que surgieron de estas actividades fueron positivas. En general, los estudiantes comentaron que era muy interesante observar y analizar con tanta profundidad el comportamiento de los personajes y las intenciones que lo provocan. Los asistentes al V Foro de profesores de E/LE en la Universidad de Valencia apuntaron que *"ha sorprendido especialmente la cantidad de preguntas que se puede hacer sobre una escena... creo que es una aproximación muy interesante y el efecto que produce es la sensación de conocer a los*

personajes como si fueran personas cercanas"[246]. De estas observaciones se deduce el interés y gran implicación de los estudiantes en estas actividades.

LECTURA DRAMATIZADA E INTERPRETACIÓN DE ESCENAS:

-LECTURA DRAMATIZADA DE LA TRANSCRIPCIÓN DEL TRÁILER DE UNA PELÍCULA (Actividad Previa al Visionado, nº6 en Anexo III)

-BÚSQUEDA DE DIFERENCIAS EN LA ENTONACIÓN DE FRASES DE UNA ESCENA (Actividad Durante el Visionado, nº12 en Anexo III)

-INTERPRETACIÓN DE ESCENAS CREADAS (Actividad Durante el Visionado, nº13 en Anexo III)

-LECTURA DRAMATIZADA DE ESCENAS CON MARCAS DIALECTALES Y SOCIOLECTALES ESPECÍFICAS (Actividad Durante el Visionado, nº14 en Anexo III)

-LECTURA INTERPRETATIVA DE ENTREVISTAS AL DIRECTOR O LOS ACTORES –incluidas en los Extras del DVD- (Actividad Después del Visionado, nº23 en Anexo III)

Actividades de expresión oral realizadas mediante todo tipo de lecturas dramatizadas o interpretativas: de transcripciones del tráiler, de las escenas de las películas, de frases de los diálogos (buscando diferentes entonaciones e intenciones pragmáticas), de escenas de creación propia, de escenas que incluyen información sobre marcas dialectales y acotaciones (sobre el tono, intensidad de la voz e intenciones de los personajes), de diálogos alternativos, creados a partir de la variación de la procedencia geográfica y sociocultural de los personajes así como de entrevistas al director o a los actores, que incluyen información sobre las pautas coloquiales.

[246] Declaración extraída, y plasmada literalmente, de los cuestionarios realizados durante el V Foro de Profesores de E/LE en la Universidad de Valencia el 28.02.09.

Estas actividades propician el desarrollo de las estrategias de la expresión (planificación, compensación y corrección), de las competencias generales socioculturales (conocimiento del mundo sociocultural español), interculturales y existenciales; de las competencias comunicativas lingüísticas (léxico-semántica, gramatical y fonológica), de la competencia sociolingüística (consideración de los usuarios, sus contextos geográficos y socioculturales y sus modos de pensar, actuar y hablar) así como de la competencia pragmática (intención y función de los enunciados lingüísticos y de los signos no-lingüísticos).

Al mismo tiempo, se activan las siguientes estrategias de la conversación coloquial: verbales procedimentales (aperturas y clausuras de la conversación), las léxico-semánticas (uso de llamadas de atención al interlocutor –reguladores fáticos- por parte de los miembros del grupo así como por parte de los personajes de las películas y del director entrevistado –en su caso), las sintácticas (paráfrasis o rodeos explicativos, reelaboraciones, uso de conectores y marcadores discursivos), las contextuales (uso de elipsis y enunciados suspendidos) y las retóricas textuales. Observamos un desarrollo especial de las estrategias fónicas de la entonación (interpretación de tonos e intensidades de la voz –alargamientos, intensificadores o atenuantes fonéticos que deben responder a las intenciones de las palabras de los personajes en la interpretación de un diálogo creado-, y vacilaciones fonéticas en las emisiones de los miembros del grupo), así como de las estrategias no-verbales paralingüísticas (uso de pausas y silencios, uso de elementos cuasi-léxicos) y extralingüísticas (recursos quinésicos, proxémicos y cronémicos que acompañan a una lectura dramatizada).

La realización de estas actividades aportó, a su vez, el desarrollo de la capacidad creativa e interpretativa; uno de los profesores-observadores de nuestros talleres advirtió que los estudiantes *"no leían simplemente el texto, ¡lo declamaban y lo vivían!"*[247]. La interpretación de diferentes entonaciones de una misma frase provocó, incluso, la distensión y diversión de los miembros del grupo, lo que añadió espontaneidad y fluidez en el trabajo; al

[247] Declaración extraída, y plasmada literalmente, de la encuesta realizada a los profesores-observadores que asistieron a nuestros talleres (22.05.09).

mismo tiempo, y para poder llevar a cabo el ejercicio, fue necesaria una reflexión sobre la pragmática de los mensajes y los rasgos fónicos que la acompañan y, por lo tanto, se consiguió una mejora de la expresión e interpretación de los mismos. Además, advertimos una mejora de la capacidad de identificación, comprensión e, incluso, de reproducción de marcas dialectales de otras zonas de España. A pesar de que el objetivo final no era la reproducción de los dialectos, se apreció que los estudiantes se divertían imitándolos y que, tras ello, tenían más soltura en la pronunciación estandarizada.

b.2.De expresión escrita

ANOTACIONES NECESARIAS PARA LA REALIZACIÓN DE ACTIVIDADES:

-TRABAJO CON LA SINOPSIS DE LA PELÍCULA (Actividad Prevb ia al Visionado, nº5 en Anexo III)

-TRABAJO CON EL LÉXICO Y EXPRESIONES COLOQUIALES (Actividad Previa al Visionado, nº7 en Anexo III)

-ANOTACIONES SOBRE ESCENAS SIN LA IMAGEN (Actividad Durante el Visionado, nº10 en Anexo III)

-ANOTACIONES SOBRE ESCENAS VISIONADAS SIN SONIDO (Actividad Durante el Visionado, nº11 en Anexo III)

-ANOTACIONES SOBRE FRASES DE UNA ESCENA (Actividad Durante el Visionado, nº12 en Anexo III)

-APORTACIÓN DE EXPRESIONES Y TÉRMINOS SOBRE LOS DIFERENTES TEMAS QUE PLANTEAN LAS PELÍCULAS (Actividad Durante el Visionado, nº16 en Anexo III)

-ANOTACIONES PARA EL ANÁLISIS COMPARATIVO DE DOS PELÍCULAS DE TEMA SIMILAR O RELACIONADO (Actividad Durante el Visionado, nº19 en Anexo III)

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

-ANOTACIONES SOBRE LA TRANSCRIPCIÓN Y VISIONADO DE UNA ESCENA
(Actividad Durante el Visionado, nº9 en Anexo III)

Actividades de expresión escrita mediante: la aportación de expresiones derivadas y sinónimas de palabras que aparecen en la sinopsis de una película y la redacción de una posible continuación de la sinopsis a partir de un fragmento dado y reorganizado previamente por los estudiantes; la aportación de significados, paralelismos de significado y/o forma en polaco sobre expresiones coloquiales del español y la escritura de frases sinónimas a las dadas en el ejercicio; la aportación de la información que se pide sobre lo que se oye, o lo que se ve, los personajes que hablan, el tema sobre el que hablan, qué es lo que posiblemente puede verse, oirse u ocurrir y la aportación de expresiones o términos asociados con las relaciones entre los personajes (o cualquier otro tema que la película plantea); anotaciones de ideas acerca de las cuestiones planteadas para el posterior análisis comparativo de dos películas de temas similares o relacionados; la aportación de frases alternativas en un registro más formal, la definición del subtexto de los enunciados contenidos en la transcripción de una escena así como la plasmación escrita del comportamiento no-verbal de los personajes.

Estos tipos de actividades propician el desarrollo de estrategias de la expresión escrita (planificación, compensación y corrección), de las competencias generales declarativas (conocimiento sociocultural e intercultural) y existenciales (personalidad y su relación con el modo de hablar), de las competencias comunicativas lingüísticas (léxico-semántica, gramatical, ortográfica y ortoépica), de la sociolingüistica (consideración de los usuarios y sus formas de hablar y de comportarse socialmente) y de la comunicativa pragmática (discursiva y funcional). De las estrategias de la conversación coloquial se desarrollan las verbales léxico-semánticas (voces especiales y frases idiomáticas), sintácticas (recursos de concatenación y reelaboración), contextuales (uso de elipsis) y retóricas textuales (recursos expresivos textuales de intensificación o atenuación de los mensajes).

Al mismo tiempo, estas prácticas permitieron reconocer y entender plenamente aquello sobre lo que se trabajaba o se había reflexionado y discutido previamente; puesto que, en

general, constituyeron prácticas de escritura breve y poco planificada, se llevaron a cabo con fluidez, conduciendo a la discusión posterior (lo cual, como bien sabemos, era el objetivo principal).

CREACIÓN DE DIÁLOGOS Y ESCENAS:

-CREACIÓN DE ESCENAS PROPIAS A PARTIR DE ESCENAS DE LA PELÍCULA (Actividad Durante el Visionado, nº13 en Anexo III)

-TRANSFORMACIÓN DE REGISTROS Y DE MARCAS DIALECTALES Y SOCIOLECTALES DE ESCENAS DE PELÍCULAS (Actividad Durante el Visionado, nº14 en Anexo III)

-TRABAJO DE ESCRITURA DE FRASES OCULTAS DE LAS TRANSCRIPCIONES DE ESCENAS (Actividad Durante el Visionado, nº15 en Anexo III)

-TRABAJO DE ESCRITURA DE FRASES OCULTAS EN ENTREVISTAS AL DIRECTOR O LOS ACTORES (Actividad Después del Visionado, nº22 en Anexo III)

-CREACIÓN DE FINALES DE PELÍCULAS (Actividad Durante el Visionado, nº17 en Anexo III)

Actividades de expresión escrita mediante: la creación de escenas propias y la escritura de los diálogos entre los personajes; la creación de un diálogo alternativo al de la transcripción de una escena, variando la procedencia geográfica y social de los personajes así como el registro en el que hablan; la aportación de frases ocultas que pueden inferirse del resto del diálogo de una escena o de las respuestas de una entrevista; y la creación de finales propios (creación previa al visionado del final real de la película) y alternativos (posterior a dicho visionado), a partir de modelos de guiones cinematográficos y de indicaciones aportadas por el profesor.

Estas actividades activan las estrategias de la expresión escrita (planificación y corrección), las competencias generales declarativas (conocimiento sociocultural e intercultural) y existenciales (consideración de la personalidad de los personajes y su relación con el modo de hablar), las competencias comunicativas lingüísticas (léxico-semántica, gramatical y ortográfica), la competencia sociolingüística (consideración de los usuarios de la lengua, su contexto y su procedencia geográfica y sociocultural) y la comunicativa pragmática

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

(discursiva y funcional). De las estrategias de la conversación coloquial se desarrollan las verbales léxico-semánticas (aplicación de recursos de polisemia, de voces especiales y frases idiomáticas), sintácticas (aplicación de recursos de concatenación, paráfrasis y reelaboraciones), contextuales (elipsis y uso de enunciados suspendidos), las retóricas textuales (recursos expresivos textuales de intensificación o atenuación de los mensajes) así como las estrategias no-verbales (análisis y descripción del comportamiento paralingüístico y extralingüístico de los personajes de la película).

Las reacciones de los estudiantes ante estas propuestas didácticas fueron variadas. No todos los estudiantes tenían predisposición creativa o no siempre se encontraban todos en la predisposición mental más adecuada (no olvidemos que nuestros talleres tenían lugar tras la jornada escolar de clases –en el caso del grupo I ésta era de cinco horas lectivas y en el caso del II de ocho-) y, por tanto, no abusamos de este tipo de prácticas. A pesar de ello, recibimos de algunos de nuestros alumnos un *feedback* muy positivo: *"Inventar las escenas fue un trabajo muy duro, pero que al final daba mucha satisfacción"* [248].

La creación de finales tuvo que ser replanteada en dos ocasiones, puesto que los alumnos expresaron que encontraban dificultades para llevarla a cabo. Con las dos primeras películas (trabajadas con el grupo I) se propuso la creación de un final propio, previamente al visionado del final realizado por el director, algo que no realizaron todos los alumnos; cuando propusimos lo mismo con la tercera película percibimos signos de cansancio por lo que cambiamos la táctica y decidimos ver juntos el final, para opinar sobre éste más tarde; ante las críticas que surgieron tras el visionado, ocasionadas por el tipo de final concreto de esta película, propusimos la creación de un final alternativo. Al mismo tiempo, con las dos primeras películas no se había dado ningún tipo de guía o de pautas para la creación, creyendo mejor dar plena libertad imaginativa; esto, como se vio más tarde, resultó haber sido uno de los obstáculos para nuestros estudiantes (que se debieron sentir perdidos); por lo tanto, tras la

[248] Declaración literal, extraída de los Cuestionarios Final de Taller (anónimos) realizados con el grupo I, mayo 2009.

consulta abierta en el aula, propusimos una serie de indicaciones-guía para la creación de finales tanto propios como alternativos. Según expresaron más tarde los estudiantes, estas orientaciones fueron muy útiles, y pudimos observar que, gracias a ellas, se obtuvieron trabajos de todos los miembros del grupo.

Queremos incluir, a continuación, dos fragmentos de los trabajos de nuestros alumnos, a modo de ejemplo, en los que puede apreciarse muy bien la asimilación tanto de pautas de escritura de guiones fílmicos y creación de finales como de pautas del español conversacional coloquial (en el primer ejemplo el alumno incluyó marcas dialectales propias del español coloquial de Andalucía):

II ESCENA del FINAL DE "SOLAS" [249]

Por la mañana, el bar por fuera (no hay mucha gente, no hay tanto ruido, parece ser todavía muy temprano). María entra en el bar, detrás de la barra está Gordo.
María: Hola, Gordo.
Gordo: ¿Te pongo a**r**go?, no te preocupe(s) por la cuenta *(coge la botella de cognac suponiendo que María quiere una copa)*.
María: No, no quiero, gracia(s), no puedo...
Gordo: ¿qué dice(s) muje(r)?, ¿está(s) emabarazá(da) o qué?.
María: Sí.
Gordo: *(aturdido, se pone un cognac para él y se lo bebe de un tirón)* pff...
María: ¿Ha llamado?.
Gordo: ¿Tu madre?. No. (pausa). ¿Cómo está(s)?.
María: Gracia(s), bien. Me tengo que i(r). Si llama...
Gordo: ...te aviso, no te preocupe(s).
María: Gracia(s) Gordo.
María se da la vuelta y sale del bar; Gordo la mira como se va y como compra un número de lotería, sopla en el papel, lo dobla y lo guarda con cuidado en el bolso.

FINAL DE "LA BUENA ESTRELLA" (sorprendente, melodramático pero en general *happy end*)[250]

Exterior, por la mañana, salida del hospital. Imagen típica del hospital, la gente entra y sale del edificio, en un segundo plano observamos una ambulancia y médicos hablando. La cámara nos muestra el plano general panorámico. Se oyen los sonidos del tráfico de la mañana. Marina sale del hospital con Rafa, se nota que está embarazada de 7 o 8 meses.
De pronto, la cámara se detiene en Dani que está de pie al lado de un coche. Se ve que espera a alguien.
Dani: Te llevo buscando dos días, y tú... ¿qué?.
Marina: No quiero hablar contigo, no quiero nada de ti, ¿me entiendes?, ¡no quiero verte ni en pintura!.
Dani: (*Mira la barriga de Marina*) Veo que no me escuchaste.
Marina: No es cosa tuya, ¡déjame en paz!, ¡DÉJANOS en paz!.
Dani: ¿Pero tú estás loca o qué coño te pasa?.
Marina: Qué va, nunca he estado mejor.
Rafa: ¡Basta ya!.
Dani: ¡Tú cállate, viejo cabrón!.
Marina: No, Dani, está vez no, ya no. ¡Adiós!.
Marina coge a Rafa del brazo y se marchan deprisa.
Dani se queda parado, con los brazos sueltos y el mechón de pelo tapándole un ojo...
La cámara alcanza después a Marina y Rafa de espaldas y después sube mostrando primero los árboles y después el cielo azul y el sol de Madrid.

[249] Fragmento del final propio creado para la película "Solas" por Sylwia Topolewska, alumna del grupo I.
[250] Fragmento del final alternativo creado para la película "La buena estrella" por Martyna Dębicka y Paulina Kowalska, alumnas del grupo I.

REDACCIÓN DE CRÍTICAS DE PELÍCULAS:

-REDACCIÓN DE CRÍTICAS PROPIAS DE LAS PELÍCULAS (Actividad Después del Visionado, nº21 en Anexo III)

Actividad de expresión escrita por medio de la redacción de críticas propias, tras la lectura de críticas de otros autores (profesionales y aficionados -y que, por lo tanto, utilizan diferentes registros de habla-) y a partir de un esquema e indicaciones aportadas por el profesor.

Esta actividad activa las estrategias de la expresión escrita (planificación y corrección), las competencias comunicativas lingüísticas (léxico-semántica, gramatical y ortográfica) y la comunicativa pragmática (discursiva y funcional). De las estrategias de la conversación coloquial se desarrollan las verbales léxico-semánticas (aplicación de recursos de polisemia, de voces especiales y frases idiomáticas), sintácticas (aplicación de recursos de concatenación) y las retóricas textuales (recursos expresivos textuales de intensificación o atenuación de los mensajes).

Aunque este tipo de tareas requería un esfuerzo añadido, puesto que se realizaba fuera del aula y, normalmente, venía precedida de una búsqueda de información, observamos que muchos de nuestros estudiantes las llevaron a cabo, afirmando que ésto había ampliado su conocimiento del cine español. Incluir todos los trabajos sería aquí imposible; como muestra, por tanto, incluímos la crítica de la película "Bajarse al moro", que sigue las pautas ofrecidas por el esquema de la actividad 21, descrita en el Anexo III (ver pág.326):

CRÍTICA de "BAJARSE AL MORO"[251]

"Bajarse al moro" de Fernando Colomo trata sobre la realidad de cuatro jóvenes, que buscan su sitio en el mundo. Chusa, Elena, Jaimi y Alberto sirven al director como base para reflexionar sobre los siguientes temas: el amor, la amistad, las drogas, el sexo, el dinero...

Esta comedia muchas veces critica la vida que llevan los protagonistas y responde con ironía a diferentes situaciones. Hay muchas situaciones extravagantes y cómicas –como por ejemplo el monólogo de Jaimi, dedicado al hámster (para mí una de las mejores escenas de la película) o la pelea de los músicos con el anciano, que un rato después arroja la guitarra por el balcón (un poco exagerado pero muy gracioso). Por lo general, es una obra divertidísima y excelentemente interpretada, destacando a la maravillosa Verónica Forqué con su dulce sonrisa y a Juan Echanove, el personaje más natural y convincente.

Lo que me gusta es que los personajes son tan diversos y que pertenecen a diferentes clases sociales. En mi opinión la película presenta muy bien los problemas que tienen y a través de las elecciones que hacen, muestra sus complejos caracteres.

Para los que no les guste el tema que plantea la película o la sociedad de la que habla, quizá convenza la estupenda banda sonora del grupo "Pata Negra" o las bonitas fotografías de los más interesantes barrios del Madrid de los años 80.

Para mí es, sin duda, una de las películas imprescindibles en la videoteca de todo amante del cine español.

c)Actividades y tareas de interacción

c.1.De interacción oral

De las actividades, cuyos procedimientos están descritos en el Anexo III, todas (excepto la actividad nº21) conducen a la interacción oral, pues ésta es el objetivo último de nuestras actividades. Por lo tanto, exponemos a continuación todas estas actividades (que son las óptimas para la adquisición de las estrategias de la conversación coloquial) en lo que conciernen a la destreza de la interacción oral, agrupadas según sus contenidos y técnicas de realización (definir, asociar y relacionar; resolver cuestiones planteadas; creación de diálogos y escenas; discutir y debatir), según lo que fue determinado previamente.

INTERACCIÓN NECESARIA PARA DEFINIR, ASOCIAR Y RELACIONAR:

-AMPLIACIÓN DEL LÉXICO RELACIONADO CON EL CINE (Actividad de Apertura, nº1 en Anexo III)

-SENSIBILIZACIÓN PREVISIONADO (Actividad de Apertura, nº2 en Anexo III)

[251]Crítica de "Bajarse al moro", realizada por Jacek Kociołek, alumno del grupo I, enero 09.

-INTERACCIÓN QUE SURGE DEL TRABAJO DEL LÉXICO Y EXPRESIONES COLOQUIALES (Actividad Previa al Visionado, nº7 en Anexo III)

Actividades de interacción oral mediante el intercambio de todo tipo de ideas e impresiones por parte de los estudiantes con el objetivo de cumplimentar los ejercicios propuestos: contestar a las preguntas formuladas, relacionar términos y expresiones coloquiales contenidos en una película con sus significados, para aportar contextos en los que éstas pueden aparecer, aportar otras expresiones sinónimas o alternativas y apuntar quiénes pueden ser los posibles usuarios así como encontrar la forma de expresar estas ideas en polaco y reflexionar sobre las diferencias y posibles paralelismos semánticos y/o morfológicos.

Estas actividades desarrollan las estrategias de la interacción (turnos de palabra, cooperación y solicitud de aclaraciones), estrategias que refuerzan las verbales procedimentales de la conversación coloquial (aperturas y clausuras de la conversación y negociación del significado). A su vez, se desarrollan las competencias generales declarativas (sociocultural –conocimiento de aspectos socioculturales españoles- e intercultural –contrastes y paralelismos entre expresiones coloquiales en español y en polaco), las competencias lingüísticas (léxico-semántica, fonológica y gramatical), la competencia sociolingüística (uso de destrezas sociales y normas de cortesía y reflexión sobre los posibles usuarios de determinadas expresiones y términos) y la competencia pragmática (contexto funcional en el que estas expresiones tienen lugar). De igual manera, y además de las estrategias procedimentales de la conversación coloquial, se aprecia un desarrollo de las estrategias verbales léxico-semánticas (uso de reguladores fáticos –llamadas de atención al interlocutor-), verbales sintácticas (concatenación, paráfrasis, redundancias o rodeos explicativos, repeticiones y reelaboraciones), verbales contextuales (elipsis y enunciados suspendidos) y fónicas de la entonación (solapamientos entre los miembros del grupo por acuerdo o desacuerdo entre los mismos).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Estas prácticas fueron de vital importancia pues prepararon el camino para el trabajo posterior a lo largo de los talleres: permitieron reflexionar sobre los diferentes tipos de planos, el uso de la luz y los colores, el modo de elegir el vestuario, maquillaje y caracterización de los personajes de las distintas películas, así como sobre el tipo de lenguaje y expresiones contenidas en las mismas. Sobre ellas los asistentes mencionaron opiniones como las que incluimos: *"...me gusta que reflexionamos sobre cosas que yo nunca me había parado a pensar, como los colores y por qué esos y no otros, o los cambios de ropa y por qué... es muy interesante porque cuando se observa ¡resulta que también es por algo!."*[252]; *"Me ha parecido muy buena la idea de introducir el vocabulario nuevo y trabajarlo un poco antes de comenzar a ver la película: por un lado ésto les introducía en el clima de la película y por otro, después, al reconocer las expresiones las asimilaban mejor en sus contextos"* [253].

REFLEXIÓN E INTERACCIÓN NECESARIA PARA RESOLVER LAS CUESTIONES PLANTEADAS POR LAS ACTIVIDADES:

-APROXIMACIÓN AL TÍTULO DE LA PELÍCULA (Actividad Previa al Visionado, nº3 en Anexo III)

-APROXIMACIÓN AL CARTEL DE LA PELÍCULA (Actividad Previa al Visionado, nº4 en Anexo III)

-ORGANIZACIÓN DE FRAGMENTOS DE LA SINOPSIS DE LA PELÍCULA (Actividad Previa al Visionado, nº5 en Anexo III)

-APROXIMACIÓN A LOS PERSONAJES DE LA PELÍCULA, con opción del visionado del trailer (Actividad Previa al Visionado, nº6 en Anexo III)

[252] Declaración incluida en los cuestionarios anónimos realizados con el grupo I en diciembre de 2008.
[253] Declaración incluida en la encuesta realizada a los profesores-observadores que asistieron a nuestros talleres (22.05.09).

-VISIONADO DE UNA ESCENA PARA COMPRENDER Y COMENTAR SUS ASPECTOS GENERALES (Actividad Durante el Visionado, nº8 en Anexo III)

-INTERACCIÓN QUE SURGE DEL VISIONADO DE UNA ESCENA Y EL TRABAJO DE SU TRANSCRIPCIÓN (Actividad Durante el Visionado, nº9 en Anexo III)

-INTERACCIÓN QUE SURGE DEL TRABAJO DE ESCENAS SIN LA IMAGEN (Actividad Durante el Visionado, nº10 en Anexo III)

-INTERACCIÓN QUE SURGE DEL TRABAJO DE ESCENAS SIN SONIDO (Actividad Durante el Visionado, nº11 en Anexo III)

-INTERACCIÓN A PARTIR DEL TRABAJO DE FRASES DE UNA ESCENA (Actividad Durante el Visionado, nº12 en Anexo III)

-INTERACCIÓN A PARTIR DEL ANÁLISIS DE CANCIONES DE LAS PELÍCULAS (Actividad Después del Visionado, nº18 en Anexo III)

Estas actividades son, también y en última instancia, prácticas de interacción oral mediante el intercambio de ideas necesario para resolver las diferentes tareas propuestas: responder a las cuestiones que se formulan sobre el título y los posibles temas, historias y personajes que éste sugiere; organizar fragmentos desordenados de una sinopsis e inventar una continuación de la historia de la película; decidir quiénes son los personajes de las tarjetas e identificarlos con los personajes que aparecen en el trailer; expresar opiniones e hipótesis sobre la procedencia socio-cultural de los protagonistas y sobre sus modos de hablar (en cuanto a marcas sociolectales, jergas profesionales y acentos); dar respuesta a las cuestiones planteadas previamente al visionado de una escena (análisis del contexto situacional de los sucesos de la película y del comportamiento gestual, quinésico, proxémico, la velocidad e intesidad con la que se emiten los mensajes); decidir el significado de diferentes frases coloquiales en su contexto y buscar otras frases alternativas en un registro más formal; determinar la intención y función de diferentes enunciados (subtexto); interpretar el comportamiento de los personajes (mediante el análisis de las actitudes paralingüísticas y extralingüísticas); formular hipótesis sobre la mentalidad que guía la acción de los personajes y cómo podrán obrar después; determinar qué está ocurriendo en escenas trabajadas sin la imagen (qué personajes participan, de qué hablan, dónde están, qué puede verse, qué movimientos pueden tener lugar, etc.); dar respuesta a cuestiones planteadas (por qué cada

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

personaje actúa como actúa, qué intenciones les guían y, también, qué opiniones tienen los estudiantes al respecto); decidir el significado de diferentes conceptos y del lenguaje no-verbal de los personajes de una película (el por qué de dichas reacciones, lo que dicen y hacen realmente los personajes y sus motivos); determinar, sobre frases dadas de una escena, quién las dirige a quién, con qué intención y dónde; y, por último, decidir qué expresiones o ideas contenidas en los textos de las canciones se reflejan, y de qué forma, en las escenas, acontecimientos y personajes de la película.

Con la realización de estas actividades se desarrollan las estrategias de la interacción (turnos de palabra, cooperación y solicitud de aclaraciones) que, como sabemos, coinciden con las estrategias verbales procedimentales de la conversación coloquial. Así mismo, se desarrollan las competencias generales declarativas y existenciales (conocimiento del mundo sociocultural español y conocimiento intercultural –establecimiento de vínculos entre diferentes estéticas europeas; paralelismos entre el uso de registros y distintos acentos en España y Polonia y reflexión sobre el significado de los diferentes usos), las competencias lingüísticas (léxico-semántica, gramatical y fonológica), la competencia sociolingüstica (uso de destrezas sociales, normas de cortesía, usos de los diferentes registros y reflexión sobre los usuarios y sus posibles sociolectos y formas de hablar) así como la competencia pragmática (discursiva y funcional –análisis de la intención y función del lenguaje verbal y no-verbal-).

A su vez, además de las estrategias procedimentales de la conversación coloquial, observamos un desarrollo de las estrategias verbales léxico-semánticas (extensión semántica y polisémica, voces especiales, empleo de muletillas y frases hechas y uso de reguladores fáticos), de las verbales sintácticas (rodeos explicativos, reestructuraciones y reelaboraciones que tienen lugar durante la formulación de respuestas por parte de los estudiantes) y morfosintácticas (uso de deícticos), de las contextuales (elipsis y enunciados suspendidos tanto de personajes de las películas como de los miembros del grupo), de las retóricas textuales y fonéticas (comprensión de recursos utilizados por los personajes de las películas y

producción de éstos en la interactuación con los otros miembros del grupo –recursos expresivos de intensificación y atenuación de los enunciados así como alargamientos, vacilaciones e intensificaciones fonéticas-) y de estratégicas fónicas de la entonación (solapamientos entre los miembros del grupo, que tienen lugar por acuerdo o desacuerdo entre los mismos).

Resumimos, a continuación, la retroalimentación recibida de algunas de estas actividades:

-Las prácticas con los carteles de las películas provocaron siempre reacciones muy positivas a lo largo de nuestros talleres, tanto en los estudiantes de los dos grupos en Varsovia (que expresaron la sorpresa ante la carga de significados al discutir sobre los carteles: *"La verdad es que cuando vemos un cartel en la entrada del cine no pensamos en todo lo que hay detrás, y es una pena..."; "Comentar sobre el cartel me ha ayudado a fijarme más en cualquier imágen y a saber mejor lo que el autor quiere expresar con él."* [254]) como durante el seminario realizado en la Universidad de Valencia (de los 45 asistentes encuestados 25 -55%- expresaron que había sido la actividad qué más les había llamado la atención y había resultado más novedosa para ellos); algunas opiniones recogidas en este seminario sobre esta actividad fueron: *"Nunca había pensado en el análisis de los carteles; ¡me ha encantado esta hipótesis previa!"*; *"Me ha llamado la atención la diferencia de título de la película en los diferentes países, el uso de los colores y los significados de los carteles"*; *"No se me había ocurrido antes todas las formas de hacer razonar a los alumnos, por ejemplo, a través del análisis del cartel..."* [255].

-El trabajo de la sinopsis fue, en general, muy beneficioso para la implicación posterior en la historia de la película; durante el seminario en la Universidad de Valencia recibimos el siguiente comentario: *"Me ha gustado especialmente la variedad de ejercicios sobre la sinopsis porque es una manera de implicar al estudiante en la película desde el principio"* [256].

[254] Declaraciones de Jacek Kociołek y Dorota Was, alumnos del grupo I y II, respectivamente, en consultas abiertas, octubre 08 y noviembre 08.
[255] Declaraciones extraídas de las encuestas realizadas el 28.02.2009 durante el V Foro de Profesores de E/LE en la Universidad de Valencia, y plasmadas literalmente.
[256] Declaración incluida en las encuestas realizadas el 28.02.09 durante el V Foro de Profesores de E/LE en la Universidad de Valencia.

-La observación de los aspectos generales de las distintas escenas –para su posterior discusión- fue una práctica habitual en nuestras clases. La actividad requería detener la imagen para que los miembros del grupo dieran sus respuestas a las cuestiones planteadas; observamos, por diversas reacciones de los estudiantes, que éstos necesitaban un tiempo suficiente de exposición de la escena de forma que fuera posible su comprensión e inferencia de lo que podía ocurrir después. Para respetar esta necesidad, tuvimos que ser muy cuidadosos en la elección del momento de detención de la imagen, evitando, así mismo, hacerlo con demasiada frecuencia; los resultados, de este modo, fueron positivos. A este respecto, uno de los profesores-observadores que asistieron a nuestros talleres expresó: *"Con lo que más he disfrutado es con las ideas que daban los participantes sobre las escenas, sobre los personajes y su comportamiento y el entusiasmo con el que se metían dentro de la piel del personaje..."*[257].

-Las actividades que centraban la atención de los alumnos en el comportamiento no-verbal de los personajes resultaron novedosas y conllevaron claros beneficios, por cuanto implicaron a los estudiantes en la personalidad de los personajes, expresando que nunca antes habían reflexionado con tanta profundidad sobre el comportamiento no-verbal español; a su vez, los alumnos del grupo I manifestaron que estos comportamientos, en ocasiones, diferían de los comportamientos en Polonia, mientras que los del grupo II opinaron que esto depende de los círculos sociales en los que se mueven los usuarios. Así mismo, observamos que su realización fue necesaria para la adquisición de estrategias de interpretación no-verbal, que los estudiantes, según afirmaron, pudieron aplicar después fuera del aula.

-El trabajo con las canciones de las películas en nuestros talleres, aunque no suponía una novedad (puesto que puede ser una práctica frecuente en el aula de E/LE), abrió un debate interesante, puesto que nuestra explotación iba encaminada principalmente a reflexionar y

[257] Declaración extraída, y plasmada literalmente, del cuestionario realizado a los profesores-observadores que asistieron a nuestros talleres (22.05.09).

determinar la relación de significado de la canción con el film y permitió, al mismo tiempo, profundizar más en la película, vínculando dos lenguajes artísticos.

<u>INTERACCIÓN NECESARIA PARA LA CREACIÓN DE DIÁLOGOS Y ESCENAS</u>:

-INTERACCIÓN NECESARIA PARA LA CREACIÓN DE ESCENAS PROPIAS (Actividad Durante el Visionado, nº13 en Anexo III)

-INTERACCIÓN QUE SURGE DURANTE LA TRANSFORMACIÓN DE REGISTROS Y DE MARCAS DIALECTALES Y SOCIOLECTALES DE ESCENAS DE PELÍCULAS (Actividad Durante el Visionado, nº14 en Anexo III)

Actividades de interacción oral realizadas por medio de los intercambios orales necesarios entre los miembros del grupo para crear diálogos y escenas a partir de una información dada (escenarios donde tienen lugar las siguientes secuencias, número de personajes que participa o propuesta de variación del contexto de procedencia geográfica y sociocultural de los personajes).

Estas actividades contribuyen al desarrollo de las estrategias de la interacción y las verbales procedimentales de la conversación coloquial (cooperación, aperturas, cambios de turno y clausuras de la conversación y negociación del significado). Se activan, al mismo tiempo: la competencia general declarativa y existencial (conocimiento del mundo sociocultural español y reflexión sobre la personalidad de los personajes y su relación con el modo de hablar), las competencias comunicativas lingüísticas (léxico-semántica, gramatical y fonológica), la competencia sociolingüística (reflexión sobre los usuarios, sus formas de hablar y actuar, sus sociolectos y dialectos) y la pragmática (análisis de la función de enunciados lingüísticos y de los signos no-verbales presentes en una escena). Así mismo, se observa un desarrollo de las

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

estrategias de la conversación coloquial verbales léxico-semánticas (empleo de polisemia, voces especiales, idiomáticas y uso de reguladores fáticos, por parte de los alumnos en la creación de diálogos y escenas), sintácticas (paráfrasis, rodeos explicativos y reelaboraciones que tienen lugar durante la interacción de los estudiantes), morfosintácticas (uso de deícticos), contextuales (elipsis y enunciados suspendidos), retóricas textuales y fonéticas (comprensión de estrategias utilizadas por los personajes de la película así como producción en la interacción con los otros miembros del grupo y en los diálogos y escenas creados: recursos expresivos de intensificación y atenuación de los enunciados, alargamientos, vacilaciones e intensificaciones fonéticas) y fónicas de la entonación (solapamientos entre los miembros del grupo, originadas por acuerdo o desacuerdo entre los mismos).

La retroalimentación recibida de la realización de este tipo de actividades fue descrita en b.2 (Creación de diálogos y escenas, pág.191).

<u>INTERACCIÓN ORAL MEDIANTE LA DISCUSIÓN Y EL DEBATE</u>:

-DISCUSIÓN DE ASPECTOS A PARTIR DEL ANÁLISIS DE TRANSCRIPCIONES DE ESCENAS CON FRASES OCULTAS (Actividad Durante el Visionado, nº15 en Anexo III)

-DISCUSIÓN DE IDEAS DE LAS ENTREVISTAS ESCRITAS (AL DIRECTOR O A LOS ACTORES) (Actividad Después del Visionado, nº22 en Anexo III)

-DISCUSIÓN SOBRE ENTREVISTAS AUDIOVISUALES (AL DIRECTOR O A LOS ACTORES) –incluidas en los Extras del DVD- (Actividad Después del Visionado, nº23 en Anexo III)

-DISCUSIÓN SOBRE LOS DIFERENTES TEMAS QUE PLANTEAN LAS PELÍCULAS (Actividad Durante el Visionado, nº16 en Anexo III)

-DISCUSIÓN SOBRE IDEAS DE LOS TEXTOS DE LAS PELÍCULAS (Actividad Después del Visionado, nº24 en Anexo III)

-DISCUSIÓN SOBRE LOS FINALES DE PELÍCULAS CREADOS POR EL DIRECTOR Y POR LOS ALUMNOS (Actividad Durante el Visionado, nº17 en Anexo III)

-DEBATE SOBRE ASPECTOS PLANTEADOS DEL ANÁLISIS COMPARATIVO DE DOS PELÍCULAS DE TEMA SIMILAR O RELACIONADO (Actividad Después del Visionado, nº19 en Anexo III)

-INTERCAMBIO DE OPINIONES SOBRE CRÍTICAS DE LAS PELÍCULAS (Actividad Después del Visionado, nº20 en Anexo III)

-INTERCAMBIO DE OPINIONES SOBRE CUESTIONES PLANTEADAS EN LOS CUESTIONARIOS DE AUTOEVALUACIÓN (Actividad de Autoevaluación, nº25 en Anexo III)

-DIÁLOGOS ABIERTOS SOBRE ASPECTOS DE LAS PRÁCTICAS Y EL APRENDIZAJE (Actividad de Autoevaluación, nº26 en Anexo III)

Prácticas de interacción oral mediante el intercambio de opiniones sobre los diferentes temas susceptibles de discusión planteados por las películas (relaciones entre los personajes, el maltrato, el amor tóxico, la autoridad y el autoritarismo paterno, etc.), sobre los diferentes finales (tanto sobre los realizados por el director como sobre los propuestos por los estudiantes), sobre diferentes aspectos planteados para el análisis comparativo de dos películas de tema similar o relacionado (papel jugado por los protagonistas en la acción de la película, puntos fuertes y débiles de su carácter, mejor o peor comprensión de éstos por parte del espectador así como cuestiones narrativas y de la realización del film), sobre críticas presentadas (discutiendo quién está más de acuerdo con qué tipo de crítica y por qué) y sobre las cuestiones planteadas en los cuestionarios de evaluación, las observaciones que surgen de la realización de las diferentes actividades en el aula y del proceso de aprendizaje que se activa mediante ellas.

La realización de estas actividades propicia el desarrollo de las estrategias de la interacción y de las verbales procedimentales de la conversación coloquial (cooperación, aperturas, cambios de turno y clausuras de la conversación y negociación del significado). Se activan, además: la competencia general reflexiva del propio aprendizaje (capacidad de aprender a aprender), las competencias generales declarativas (conocimiento intercultural y del mundo sociocultural español) y existenciales (reflexión sobre factores de la personalidad de los personajes de las películas y su relación con el modo de pensar, hablar y actuar), las competencias comunicativas lingüísticas (léxico-semántica, gramatical y fonológica), la comunicativa sociolingüística (reflexión sobre los usuarios y sus modos de hablar) y la comunicativa pragmática (discursiva y funcional –análisis de la intención y función de los enunciados que aparecen en una escena-). A su vez, observamos un desarrollo de las

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

estrategias de la conversación coloquial verbales léxico-semánticas (llamadas de atención al interlocutor así como alusiones a expresiones o léxico coloquial utilizado por los personajes de la película), sintácticas (paráfrasis, rodeos explicativos y reelaboraciones que tienen lugar durante la interacción de los estudiantes), morfosintácticas (uso de deícticos), contextuales (elipsis y enunciados suspendidos) y fónicas de la entonación (solapamientos entre los miembros del grupo que tienen lugar por acuerdo o desacuerdo entre los mismos).

Las actividades de discusión y debate, como ya ha sido comentado, fueron habituales en nuestros talleres, tanto por haber constituido, a priori, uno de los objetivos didácticos planteados por nuestra investigación (como carencia, necesidad y preferencia expresadas desde la primera consulta por los estudiantes) así como por la retroalimentación positiva recibida desde el principio de los talleres por parte de sus participantes[258]. Observamos, claramente, que con este tipo de debates los estudiantes se implicaron y desarrollaron espontáneamente las destrezas orales de la expresión y, especialmente, de la interacción. Son dignos de mención los siguientes ejemplos de discusión y debate en nuestros talleres:

-Sobre los finales de las películas "La buena estrella" y "Solas", las discusiones fueron, en particular, acaloradas. En el primer caso, el debate tuvo lugar tras el visionado del final, el cual provocó muchas críticas; ello llevó a proponer la creación de finales alternativos de forma que los estudiantes pudieran omitir lo que habían considerado supérfluo, cambiar lo que no les había gustado y añadir lo que, en su opinión, era imprescindible. En el segundo caso, la discusión tuvo lugar previamente al visionado del final real y fue originada por los trabajos y diferentes modos de resolver la historia por parte de los alumnos: varios estudiantes lucharon por imponer su visión y hubo que recordar, según habíamos planteado desde el principio, que tenemos el derecho a pensar de distinta manera y que en esto, también, radica la riqueza de este tipo de aula.

[258] Ver comentarios incluidos sobre estas actividades en b.1.pág.183-184.

-Se percibieron opiniones muy contrastadas sobre los protagonistas de "Te doy mis ojos" (dos los estudiantes "condenaban" casi con más dureza a la víctima que al agresor) y se abrió un debate enérgico y apasionado que superó con creces las expectativas del profesor.

Las discusiones abiertas durante las diferentes consultas, como ya ha sido dicho, fueron frecuentes e indispensables. Gracias a ellas pudimos confirmar lo que era efectivo para nuestros estudiantes, lo que contribuía, por un lado, al desarrollo de la lengua (desarrollo de las competencias generales y comunicativas y desarrollo de las estrategias conversacionales coloquiales orales) y, por otro lado, contribuía a crear el clima distendido y posibilitador que los estudiantes requerían. También gracias a ellas, pudimos identificar, a tiempo, qué actividades necesitaban un replanteamiento y cómo podía ser éste llevado a cabo. Propiciaron, como resultado de todo ello, un clima de confianza y cercanía entre el profesor y los alumnos; este clima permitió al profesor comunicar sus objetivos con las distintas actividades y, si surgían, sus dudas sobre aspectos puntuales y, a los alumnos, apreciar que sus necesidades, preferencias y estilos de aprendizaje eran realmente considerados y replanteados en caso de necesidad.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

c.2.De interacción escrita

-INTERCAMBIO DE OPINIONES POR CORRESPONDENCIA ELECTRÓNICA SOBRE CRÍTICAS PROPIAS DE LAS PELÍCULAS (Actividad Después del Visionado, nº21 en Anexo III)

-CORRESPONDENCIA ELECTRÓNICA PARA EL INTERCAMBIO DE TEXTOS E INFORMACIÓN RECOGIDA SOBRE LAS PELÍCULAS (Actividad Después del Visionado, nº24 en Anexo III)

-INTERCAMBIO DE OPINIONES POR CORRESPONDENCIA ELECTRÓNICA SOBRE CUESTIONES PLANTEADAS EN LOS CUESTIONARIOS (Actividad de Autoevaluación, nº25 en Anexo III)

Prácticas de interacción escrita por medio de la correspondencia electrónica entre los miembros del grupo (considerando al profesor como tal), con objeto de intercambiar las críticas realizadas, textos e información recogidos de la red y opiniones sobre diferentes aspectos planteados en ellos, así como de intercambiar impresiones y opiniones sobre las distintas actividades realizadas en el aula y sobre el propio proceso de aprendizaje.

Estas actividades de interacción escrita desarrollan, especialmente, la estrategia de la cooperación. De igual modo se desarrollan, en este sentido, las estrategias verbales procedimentales de las aperturas y clausuras de la conversación, en este caso, de la conversación escrita. Se propician, así mismo, las estrategias verbales sintácticas (concatenación y paráfrasis) y morfosintácticas (uso de deícticos), contextuales (elipsis) así como las retóricas textuales (recursos léxicos y sintácticos de intensificación o atenuación de los enunciados). De las competencias del MCER observamos un desarrollo de la competencia general declarativa (conocimiento del mundo sociocultural español), así como de las competencias comunicativas lingüísticas (léxico-semántica, gramatical y ortográfica), de la sociolingüística (uso de destrezas sociales y normas de cortesía) y de la competencia comunicativa pragmática (discursiva –escrita, en este caso- y funcional del lenguaje verbal).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Con el fin de clarificar todo lo expuesto en este último apartado, ofrecemos una recapitulación de las estrategias pragmáticas de la conversación coloquial y de las competencias generales y comunicativas del MCER que se incrementan con la aplicación de las actividades y tareas propuestas, ordenadas en cuanto a su porcentaje de desarrollo y plasmadas en las tablas de la página siguiente:

ESTRATEGIAS PRAGMÁTICAS DE LA CONVERSACIÓN COLOQUIAL ORAL		
DESARROLLO DE LAS ESTRATEGIAS	**ACTIVIDADES Y TAREAS QUE LAS TRABAJAN (%)**	**ACTIVIDADES Y TAREAS (nº)**
Estrategias verbales procedimentales y sintácticas	100%	26
Estrategias fónicas de la entonación	96%	25
Estrategias verbales contextuales	84%	22
Estrategias verbales léxico-semánticas	73%	19
Estrategias verbales morfosintácticas	61%	16
Estrategias retóricas textuales	57%	15
Estrategias no-verbales paralingüísticas y/o extralingüísticas	38%	10

COMPETENCIAS GENERALES Y COMUNICATIVAS DEL MCER		
DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS	**ACTIVIDADES Y TAREAS QUE LAS TRABAJAN (%)**	**ACTIVIDADES Y TAREAS (nº)**
Competencias comunicativas pragmáticas Discursiva Funcional	100% 100% 65%	26 26 17
Competencias comunicativas lingüísticas léxico-semánticas	100%	26
Competencias generales declarativas socioculturales	92%	24
Competencias comunicativas lingüísticas gramaticales	80%	21
Competencias comunicativas lingüísticas ortográficas	73%	19
Competencias comunicativas sociolingüísticas Diferencias de registro y marcas Destrezas sociales	65% 46% 34%	17 12 9
Competencias generales existenciales	61%	16
Competencias comunicativas lingüísticas fonológicas	57%	15
Competencias generales interculturales	42%	11
Competencias comunicativas lingüísticas ortoépicas	38%	10

Como se puede observar, las estrategias de las conversación coloquial oral más desarrolladas son las verbales procedimentales que, fundamentalmente, son, a su vez, las estrategias de la interacción cooperativa entre los hablantes, las cuales rigen los turnos de palabra (aperturas, alternancia y clausuras de la conversación) y la negociación del significado (peticiones de aclaración de confirmación y comprobación de la comprensión). Éstas son las esenciales, por tanto, en la adquisición de los recursos de la conversación coloquial. Se

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

observa que, lógicamente, el desarrollo de las estrategias fónicas de la entonación, que acompañan a cualquier interacción oral han sido trabajadas, al mismo tiempo, en un grado muy alto. A su vez, todas las actividades desarrollan las estrategias verbales sintácticas que permiten la construcción del discurso de la interacción oral. Las estrategias verbales contextuales y las léxico-semánticas han sido trabajadas, de igual forma, en una gran medida, lo cual nos indica que el léxico coloquial ha sido asimilado en el contexto funcional de su registro y atendiendo a las características de sus usuarios. De las competencias del MCER, observamos, así mismo, un desarrollo máximo de las comunicativas pragmáticas discursivas y de las lingüísticas léxico-semánticas, de lo cual se deduce el mismo hecho mencionado: el léxico ha sido asimilado en sus contextos pragmáticos, cumpliendo, así, con uno de los propósitos más importantes del presente trabajo. Además, los altos indicadores del desarrollo de las competencias generales socioculturales y de las competencias comunicativas sociolingüísticas nos confirman, también, la absoluta contextualización en la asimilación de los enunciados y fenómenos lingüísticos.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Con objeto de señalar las constantes que se repiten (a pesar de la variedad) en las opiniones ofrecidas por nuestros aprendientes y por los profesores asistentes a nuestros talleres (en Varsovia y en la Universidad de Valencia), ofrecemos, así mismo, una recapitulación de la retroalimentación obtenida de las diferentes actividades y tareas:

– Las actividades que analizaban aspectos cinematográficos que, frecuentemente, pasan desapercibidos durante el visionado de una película en circunstancias normales, fueron valoradas muy positivamente por parte de todos nuestros estudiantes (el cartel, la luz y los colores predominantes en la película, el vestuario y el maquillaje, la forma de moverse, los gestos, el uso del espacio de los diferentes personajes, las intenciones ocultas detrás de las palabras, la forma de hablar -uso de marcas sociolectales y dialectales de los personajes- y la relación de las canciones con el tema de las películas).

– Las actividades orientadas a la formulación de hipótesis, que, como se ha visto, fueron habituales en nuestros talleres, funcionaron satisfactoriamente respetando ciertas pautas de aplicación: no abusando de ellas, no forzando a los estudiantes en casos de muestras de bloqueo imaginativo y/o replanteando las cuestiones por medio de preguntas más cerradas.

– Las actividades y, especialmente las tareas, en las que se pedía la creación de diálogos, escenas y finales, precisaron de un cuidado y seguimiento especial, por cuanto requerían de los estudiantes un esfuerzo adicional (realizado, en ocasiones, fuera del aula); la observación de los diferentes signos y comentarios obtenidos nos facilitó encontrar las soluciones adecuadas: ofrecimiento de indicaciones y pautas para la escritura así como variaciones del tipo de tarea.

– Las actividades de lectura dramatizada e interpretación de escenas, a pesar de que nuestros talleres no habían sido planteados para el desarrollo de las capacidades teatrales, surtieron efectos inesperados de distensión en nuestros aprendientes y, a la vez, de asimilación de rasgos fónicos y pragmáticos. Tuvieron, como se ha visto, una gran aceptación.

– Por último, todas las actividades orientadas a la expresión y justificación de opiniones y a la discusión y al debate (objetivo final de la mayor parte de las actividades propuestas) dieron resultados muy favorables, apreciándose, a su vez, un incremento gradual del flujo comunicativo a lo largo del curso y una asimilación y adquisición natural de los recursos de la conversación coloquial (aperturas, clausuras y cambios de turno de la conversación cotidiana, negociación del significado, reestructuraciones sintácticas del mensaje, redundancias y paráfrasis, uso de deícticos y recursos expresivos de atenuación o intensificación).

Como se ha podido observar, hemos ofrecido en este apartado, además de la sistematización de actividades y tareas respecto a su función en la enseñanza/aprendizaje y adquisición de estrategias de la conversación coloquial y competencias del MCER, una descripción y análisis de la retroalimentación obtenida de las mismas durante su aplicación en

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

el aula. Ofrecemos, a continuación, la descripción, análisis e interpretación de los datos obtenidos en nuestro proceso de evaluación, que conciernen a la adquisición de destrezas lingüísticas (en especial las orales de la expresión e interacción), a la acción del profesor y a la marcha general de la clase. La interpretación de estos resultados permitirá verificar en qué medida tiene lugar dicha adquisición por medio del aumento del nivel de participación oral y en qué medida tiene lugar el aumento del nivel de satisfacción en el alumnado intermedio de E/LE (indicador de la superación de la crisis).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

CAPÍTULO IV- LOS RESULTADOS

Llegados a este punto, en la fase de la reflexión, queremos dar respuesta al sexto y último interrogante, que podemos desglosar en tres cuestiones:

- ¿Cuáles son los resultados obtenidos de la aplicación empírica en el aula (de la acción del profesor y del uso del material cinematográfico)?;
- ¿Qué ventajas e inconvenientes se derivan?, y
- ¿Cuál es el balance entre unas y otros?.

1.DESCRIPCIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

En este apartado responderemos a la primera cuestión, para lo cual llevaremos a cabo un análisis crítico de los efectos de nuestra experimentación didáctica en el aula (esto nos permitirá, posteriormente, responder a la segunda y tercera cuestión). Nos proponemos, de este modo, evaluar la eficacia del método y de la herramienta didáctica utilizada, la calidad de las propuestas didácticas y la satisfacción del alumnado, según recomienda el *Marco*[259] y según nos propusimos en nuestros objetivos. El corpus manejado en esta fase[260], y que nos ha permitido llevar a cabo un estudio de seguimiento evaluativo a lo largo de la experimentación, se compone de:

– observación del profesor, ejercida de forma directa y por medio de grabaciones con cámara digital,

– consultas abiertas con los aprendientes (recogida de todo tipo de opiniones),

– cuestionarios abiertos (tests subjetivos) y encuestas cerradas (test objetivos).

Así pues, como se puede observar, según los postulados del método sociocrítico de investigación pedagógica, hemos aplicado tanto técnicas cuantitativas como cualitativas, aunque haciendo un mayor hincapié en los aspectos cualitativos y en la comunicación personal.

[259]MCER, Capítulo 9, 2001: 177 (a esto aludimos en el Cap.II, págs. 142-143 del presente trabajo).
[260]Aunque expuesto al inicio del Cap.III (págs. 144-145), reiteramos por razones de conveniencia, los elementos del corpus susceptibles de análisis en este capítulo.

1.1.DESCRIPCIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LAS OBSERVACIONES EN EL AULA

Como ya ha sido expresado a lo largo de este trabajo, el docente debe desarrollar una labor primordial como analizador y negociador (analizador de las necesidades, carencias, preferencias y dinámica de trabajo del grupo y negociador del proceso de trabajo en el aula y en las interacciones que en ella tienen lugar). Estas funciones ponen en marcha, desde el inicio de cualquier experiencia didáctica, el proceso de autoevaluación orientado a interpretar correctamente la información y retroalimentación proporcionada por los alumnos (para, a su vez, ofrecerla recíproca del modo más adecuado).

Conscientes, desde el principio, de esta labor, fuimos receptivos y atentos al comportamiento de nuestros aprendientes, al comportamiento verbal (descrito en el siguiente apartado) y al no-verbal (descrito a continuación). Esto nos permitió advertir sus distintos signos y reacciones (voluntarias e involuntarias), lo que nos llevó unas veces a la confirmación de la buena marcha de la clase y otras al replanteamiento de la misma. Estos signos constituyen datos subjetivos, que no por ello son desdeñables:

> *"...[son] valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos."*[261]

En el análisis de estos signos, llevado a cabo mediante técnicas cualitativas, es muy importante considerar los transmitidos de manera voluntaria e involuntaria:

> *"Para el investigador es muy importante analizar e interpretar lo que no se dice y sin embargo se muestra"*[262]

Referimos a continuación algunos de estos signos de retroalimentación recibidos durante nuestra experimentación (aludiendo aquí a los no-verbales -paralingüísticos y extralingüísticos-), para más tarde exponer cómo fueron analizados e interpretados y qué acción resultante fue desarrollada por parte del profesor con objeto de la mejora de las condiciones de trabajo en el aula:

---

[261] *„Estos datos nos permiten describir el mundo empírico y desarrollar una teoría explicativa del comportamiento humano, de lo que se ocupa la Etnografía educativa."*, Goetz y Le Compte, 1988: 27.
[262] F.Benítez Velarde, en línea: 2008: 46.

a)-Signos de confirmación:

– Signos de asentimiento: reacciones de comprensión de las instrucciones de actividades; reacciones expresivas de acuerdo y de confirmación de significados.

– Signos de aprobación: reacciones demostrativas de aceptación de la película visionada, de la actividad realizada o de las opiniones expresadas por otros miembros del grupo.

– Signos de satisfacción: reacciones visibles de complacencia con el trabajo realizado (individual o grupal), con el material que visionábamos y con el propio proceso de aprendizaje.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

b)-Signos de replanteamiento:

– Signos de falta de atención: reacciones de distracción por motivos indirectos (hambre, cansancio, otros alumnos que consultaban materiales en la sala donde trabajábamos, etc.) o por motivos directos (momentos más aburridos en las películas o erróneo planteamiento de alguna actividad).

– Signos de impaciencia: reacciones de inquietud ante la frecuente detención de la imagen, ante la no captación de lo que se pedía en la actividad o por la desaprobación de los personajes o acción de la película.

– Signos de cansancio: reacciones de cansancio físico (causado por la hora o por las circunstancias personales) o anímico (causado, también, por circunstancias personales o por la dificultad de algunas actividades y tareas).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Aunque, como se puede observar, recibimos signos de todo tipo, queremos resaltar que los primeros fueron mucho más frecuentes y que la percepción de los segundos llevó, como ya hemos dicho, al replanteamiento y readaptación, en la medida de lo posible, de las condiciones de aprendizaje.

Los signos de confirmación, y la frecuencia con la que estos se producían, nos mostraron que los materiales habían sido adecuadamente elegidos, que las actividades y tareas habían sido cuidadosamente planificadas y que se había logrado un clima satisfactorio en el aula (distendido pero, al mismo tiempo, de trabajo y concentración). Estos signos actuaron

como un fluido que se retroalimentaba positivamente (de los alumnos al profesor y viceversa) y contribuyó a fomentar el aprendizaje y la adquisición del lenguaje (especialmente del conversacional coloquial oral) y, a su vez, a crear fuertes lazos humanos.

Los signos de replanteamiento nos informaban, sin embargo, de que, por algún motivo, las condiciones de aprendizaje en el aula habían sufrido un cambio; conocer este motivo era indispensable para reajustar dichas condiciones. A pesar de que estos signos fueron mucho menos frecuentes, nos llevaron a una mayor reflexión por cuanto constituían llamadas de atención, imprescindibles de ser atendidas:

-Cuando los signos respondían a causas indirectas (el hambre, el cansancio después de la jornada escolar o las visitas de otros alumnos a la sala de trabajo), una vez identificadas por medio de la interacción con los alumnos[263], procedíamos a tomar soluciones: proponer una pequeña pausa para descansar o comer, recordar a los alumnos consultantes de materiales en la sala que, únicamente, tenían acceso a ella en absoluto silencio.

-Cuando los signos respondían a causas directamente relacionadas con la metodología aplicada procedíamos, de igual manera, a tomar las pertinentes soluciones: cuando no dependía de nosotros, recordar que las películas, aunque seleccionadas con esmero, podían tener imperfecciones (como todo y todos en la vida) de realización, dirección, interpretación o de guión; cuando dependía de nosotros, replantear la actuación en el aula, la técnica de trabajo (ofrecer el visionado de secuencias completas) o el procedimiento de la tarea, así como explicar de nuevo, o de otro modo, lo que se pedía y perseguía con la actividad o tarea en cuestión.

Sin pretender quedarnos en la interpretación simplificadora de que todos los signos de confirmación son siempre positivos (es posible que, en ocasiones, sean proporcionados con el deseo de cerrar una cuestión y pasar a otro tema o con el de mostrar al profesor amabilidad o condescendencia) o que todos los signos de replanteamiento son siempre negativos (muchos

[263] *„El hecho de preguntar y preocuparse por el bienestar de los individuos (alumnos) hace que […] la clase sea más personalizada y crea un ambiente más relajado"*, T.Morell, en línea, 2002: 90.

de ellos son proporcionados con el deseo de mejorar constructivamente la práctica que se lleva a cabo), según ha podido observarse, tanto unos como otros constituyeron un valioso material de retroalimentación en nuestra experimentación didáctica, el cual nos permitió, de igual manera, abrir un diálogo de interacción constructiva (que, a su vez, proporcionó beneficios tanto lingüísticos como humanos).

Las grabaciones con cámara digital habían sido planeadas para tres ocasiones (noviembre 2008, febrero y mayo 2009) con el fin de llevar a cabo un estudio de seguimiento; tras la primera grabación, sin embargo, advertimos la considerable influencia que la instalación de la cámara de video ejercía en el comportamiento de los participantes (cuando les consultamos sobre este asunto, literalmente manifestaron haberse sentido "incómodos"); por esta razón prescindimos de llevar a cabo el resto de las grabaciones planificadas. No obstante, este material grabado nos mostró algunos de los signos y reacciones anteriormente mencionados (tanto de confirmación -asentimiento y aceptación de la película y las actividades propuestas- como de replanteamiento -cierta inquietud y actitud de bloqueo a la hora de responder a algunas preguntas-), que tuvimos la oportunidad de observar con mayor detenimiento y objetividad; al mismo tiempo, nos reveló que el profesor (tal vez ante la inquietud mostrada por los estudiantes) se adelantaba dando respuestas a preguntas que él mismo formulaba. Este material, por lo tanto, llevó a una consulta de inestimable valor con los estudiantes pues, sin el debate abierto a posteriori, probablemente estas reacciones y hábitos no habrían sido corregidos y se habrían mantenido a lo largo de todo el curso. Con el replanteamiento de este aspecto de la acción del profesor logramos contribuir, así mismo, al desarrollo de la expresión e interacción oral de los aprendientes.

Las mencionadas observaciones analizadas e interpretadas constituyen, únicamente, una parte de los datos del corpus manejado y, por lo tanto, deben ser entendidas en su contexto global y relacionadas con el resto de los datos que analizamos en los próximos apartados.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

1.2.DESCRIPCIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LAS CONSULTAS ABIERTAS

Las consultas abiertas, como medio de solicitud de opiniones y de evaluación de la práctica didáctica, han consituido una herramienta habitual durante todo el proceso del presente trabajo de investigación (desde el planteamiento de sus objetivos, durante todo el proceso de experimentación en el aula e, incluso, a posteriori); algunas de ellas tuvieron un carácter planificado (todas las realizadas previamente a la experimentación didáctica), otras fueron ocasionadas por la necesidad de replantear algunos aspectos de la aplicación de las actividades o de la acción del docente y discentes en el aula, y tuvieron un carácter más espontáneo.

Las consultas llevadas a cabo previamente a la realización de los talleres fueron expuestas en el apdo. Preliminar I, así como en en el apdo. 2.4. del cap. II. A su vez, al principio de este capítulo hicimos referencia a las consultas con las que abrimos las prácticas en el aula (las cuales nos permitieron negociar las películas que iban a ser trabajadas así como determinar las condiciones preferidas para el aprendizaje).

Las consultas que tuvieron lugar posteriormente fueron referidas parcialmente en el apdo. 2.3. del cap. III (retroalimentación obtenida de las actividades y tareas). Nos ocuparemos, ahora por tanto, de la descripción, análisis e interpretación de las consultas abiertas realizadas durante los talleres (ocasionadas por signos de replanteamiento y confirmación proporcionados por los estudiantes, por los resultados de grabaciones, cuestionarios y encuestas y que se referían a la acción del profesor y la marcha general de la clase):

– La primera de estas consultas tuvo lugar con el grupo II (nov.08) y tuvo un carácter no planificado, respondiendo a signos de impaciencia proporcionados por dos estudiantes; estos signos surgieron ante la frecuente detención de la imagen de la película por parte del docente (que tenía por objeto realizar diferentes preguntas y conducir a los aprendientes a la formulación de hipótesis). Al preguntar el profesor cuál era el problema, éstos manifestaron que necesitaban ver la escena completa para comprender la acción. El docente, entonces,

explicó el sentido y objetivo que tenía detener la imagen, aunque manifestó entender perfectamente la necesidad planteada; se llegó al acuerdo de permitir una mayor exposición de las secuencias, escogiendo los momentos imprescindibles de detención de la cinta; de esta forma, se pudo realizar la actividad (propiciando la interacción oral planificada) y se pudo, al mismo tiempo, atender a la demanda de los alumnos. A partir de entonces, este tipo de actividades funcionó con fluidez. Ante lo ocurrido, consultamos esta misma cuestión con el grupo I; la mayoría de sus miembros afirmó que esto no suponía ningún problema y que entendían el sentido de detener la película para llevar a cabo las actividades; no obstante, al ser consultados, también dos estudiantes expresaron que esto podía causar irritación en algunos momentos. La conclusión, por tanto, terminó siendo la misma y reveló al profesor la necesidad de ser muy cuidadoso en la elección de los momentos de detención de la imagen.

– A finales de noviembre 08 llevamos a cabo la primera grabación planificada, con el grupo II (que, como ya hemos dicho, fue la única); ésta nos permitió observar claros signos de confirmacion (de asentimiento y aceptación tanto de la película como de la marcha de la clase) así como detectar un cierto nerviosismo en los estudiantes cuando el profesor formulaba algunas preguntas sobre la acción y los personajes de la película lo que, quizá, producía que éste respondiera las preguntas por ellos. Estas observaciones llevaron a abrir la consulta en el aula: los alumnos expresaron que las preguntas que el profesor formulaba no habían sido la causa del nerviosismo, sino la presencia de la cámara que registraba que ellos no sabían cómo contestar. Se decidió, tras esta consulta, no utilizar las grabaciones en el futuro (ya que coartaban la fluidez oral). El docente, a su vez, tuvo la oportunidad de explicar que la formulación de diferentes preguntas tenía como objeto la reflexión sobre distintos aspectos de la película (temáticos, socioculturales y lingüísticos) los cuales, de otro modo, podían pasar desapercibidos; al mismo tiempo, aclaró que no existía obligación de contestar a todas las preguntas y que algunas de ellas podrían ser respondidas con posterioridad o quedar, simplemente, como reflexión abierta. A partir de ese momento, se observó que los estudiantes

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

se sentían más relajados a la hora de contestar a las diferentes cuestiones (con lo cual se consiguió una mayor interacción oral); a su vez, el docente fue mucho más cuidadoso y evitó adelantarse con sus respuestas.

– Al finalizar el último taller con el grupo I antes de las vacaciones de Navidad, surgieron espontáneamente una serie de comentarios positivos que fueron aprovechados por el profesor para llevar a cabo una consulta. Los estudiantes, en esta ocasión, expresaron una gran satisfacción con las clases, con las películas que se visionaban, con las actividades realizadas y con el clima que se había logrado crear entre todos. El profesor hizo notar que hasta el momento habían sido trabajadas dos comedias (según el orden cronológico escogido, ver Anexo II, pág. 279), y preguntó si el entusiasmo podía radicar en ello; afirmaron, entonces, que trabajar con este tipo de películas tenía, evidentemente, una influencia positiva, pero que, sobre todo, estaban muy contentos con el tipo de taller (de absoluta novedad para ellos), con el aprendizaje lingüístico (diálogos, recursos conversacionales y léxico coloquial, ausente en las clases estandarizadas), con la forma de trabajo y con el ambiente de la clase.

– Las consultas que tenían por objeto valorar la función de las distintas actividades y tareas surgieron en bastantes momentos a lo largo del curso; muchas de las opiniones obtenidas han sido ya incluidas en el apdo. 2.3. del cap. III. De igual manera, llevamos a cabo consultas con los estudiantes tras la realización de los diferentes cuestionarios (tests subjetivos), los cuales serán comentados en el próximo apartado. No queriendo ser repetitivos, simplemente, subrayaremos aquí la gran importancia que tuvieron todas estas opiniones y ocasiones de consulta para corroborar nuestros presupuestos de partida, confirmar los aciertos de nuestra planificación didáctica y, también, para reajustar los procedimientos que así lo requerían; al mismo tiempo, con estas consultas propiciamos un desarrollo de las destrezas orales conversacionales.

– Hacia finales de abril, observamos signos de cansancio durante el trabajo con el grupo I. Como fue mencionado en 1.1. del cap.III (pág.146), los talleres semanales alargaron su

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

duración de marzo a mayo (siendo de cuatro horas lectivas), algo que habíamos decidido conjuntamente con el fin de poder completar el visionado de las películas planificadas a priori. La detección de estos signos llevó a abrir la consulta con los estudiantes, la cual nos mostró la situación en el contexto general de los alumnos: a este cambio de duración de las sesiones, se había unido la presión de los exámenes orientados a la finalización del curso académico. Al mismo tiempo, el profesor hizo notar que las películas trabajadas durante esos meses eran de un género distinto (dramas que presentaban conflictos sociales y familiares) y que, si bien eran de mucha calidad y muy apropiadas para el desarrollo del lenguaje conversacional coloquial y de todas las destrezas lingüísticas, nos llevaban a una reflexión más profunda y seria de diferentes aspectos humanos. Aunque ya era demasiado tarde, estuvimos de acuerdo en que si volvieramos a empezar el curso variaríamos el orden de las películas. De cualquier modo, llegamos a la decisión común de volver al horario anterior (tres horas lectivas semanales) en los talleres de mayo.

– Durante este curso tuvimos, así mismo, la oportunidad de consultar con otros docentes (en el seminario realizado en la Universidad de Valencia el 28.02.09 así como en la Sección Bilingüe del Instituto M. de Cervantes de Varsovia). Las consultas abiertas con estos profesores surgieron en torno a los cuestionarios que llevamos a cabo en ambos lugares. Durante el V Foro de Profesores de E/LE en la Universidad valenciana tuvimos la ocasión de consultar si los profesores asistentes llevaban a cabo la inclusión del cine en el aula, por qué razones y de qué forma. Nos encontramos con opiniones y experiencias variadas aunque nos sorprendió una idea que se repetía: en general, aunque la mayoría coincidía en la conveniencia del uso de este material, éste era llevado a cabo con escasa frecuencia por el temor a que visionar películas en la clase resultara ser una actividad pasiva. Durante el año académico de nuestros talleres en el Instituto M.Cervantes de Varsovia, tuvimos, así mismo, oportunidades de intercambiar experiencias didácticas con otros profesores; observamos, de igual modo, que el uso del cine en el aula era también poco frecuente y que no iba acompañado, por lo

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

general, de una preparación planificada, sino que más bien se decidía como recurso que suplía faltas de material o de energía para desarrollar una clase estandarizada. Consultamos, al mismo tiempo, si introducían ejercicios o muestras del lenguaje coloquial conversacional en sus clases, advirtiendo que la mayoría identificaba este tipo de lenguaje con el lenguaje vulgar o con el argótico; tras las debidas aclaraciones, afirmaban que, ciertamente, era un tipo de lenguaje muy necesario de incluir y trabajar en el aula pero que los materiales y el programa curricular no lo permitían. Sugerimos, entonces, considerar el visionado de películas de cine como un material alternativo que podía suplir las carencias del manual o del programa, a lo que tres profesores se manifestaron inclinados (aunque, al mismo tiempo, expresaron cierta desorientación sobre el modo de llevarlo a cabo). La conclusión de esta consulta fue la propuesta de que participaran como profesores-observadores en nuestros talleres (lo cual, por problemas de tiempo, salud y presión académica, tuvo lugar, por fin, el 22.05.09).

– La última consulta abierta mantenida con los estudiantes tuvo lugar en diciembre de 09 (con posterioridad, por tanto, a la finalización de los talleres -que había tenido lugar en mayo del mismo año-). En este momento, tuvimos la ocasión de preguntarles (a los estudiantes del grupo I y II), con la perspectiva que otorga el tiempo, qué habían aprendido con la aplicación de esta metodología. Nos sorprendió la variedad de las respuestas obtenidas (y la intensidad con la que fueron pronunciadas): recursos conversacionales en las muestras de diálogos de las películas que pudieron aplicar durante los debates en el aula; léxico y expresiones coloquiales frecuentes en España que no aparecen en los manuales y que no usan los profesores habitualmente; un modo más cuidadoso y atento de ver cine y un mayor disfrute por las películas españolas e hispanas (siete de nuestros estudiantes del grupo I y cuatro del grupo II asisten con bastante regularidad a las películas que el Instituto Cervantes y Machina Edukacyjna[264] presentan en su oferta cultural); un recuerdo muy especial de estos encuentros, del trabajo realizado, de las películas visionadas y del clima en el aula.

[264]Machina Edykacyjna („La Máquina Educativa"), academia de idiomas especializada en la enseñanza del español en Varsovia, desde 2006.

Resumiendo los resultados de estas consultas, podemos afirmar que, además de la retroalimentación que proporcionaron tanto de confirmación como de replanteamiento (imprescindible en la práctica didáctica), todas ellas se desenvolvieron como conversaciones con los aprendientes y, como tales, propiciaron, así mismo, el desarrollo de las pautas conversacionales coloquiales (aperturas, clausuras y cambios de turno de la conversación cotidiana, negociación del significado, reestructuraciones sintácticas del mensaje, redundancias y paráfrasis, uso de deícticos, recursos expresivos de atenuación o intensificación así como diferentes recursos fónicos y no-verbales -quinésicos y cronémicos-).

Estas consultas analizadas e interpretadas son datos cualitativos y constituyen (al igual que las observaciones descritas en 1.1.) una parte del total del corpus manejado; deberán, por tanto, ser entendidas en el contexto del resto de los datos que exponemos a continuación.

1.3.DESCRIPCIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS CUESTIONARIOS Y LAS ENCUESTAS

a).Los cuestionarios (tests subjetivos)

Los cuestionarios con nuestros grupos de aprendientes del Instituto de Bachillerato M. de Cervantes de Varsovia fueron realizados en tres ocasiones: diciembre 08 (Ficha de Autoevaluación), marzo 09 (Ficha de Seguimiento) y mayo 09 (Cuestionario Final de Taller)[265]; éstos aparecen reflejados en el Anexo I (págs. 274-275) y fueron los mismos para ambos grupos.

Resumimos a continuación los resultados (subjetivos) más relevantes de dichos cuestionarios, centrándonos, ahora, en los datos que se referían a la adquisición de lenguaje conversacional coloquial y de competencias lingüísticas, a la acción del profesor y a la marcha general de las clases (puesto que los que se referían a las actividades y tareas fueron incluídos en el apdo. 2.3. del cap. III):

En cuanto al primer cuestionario (Ficha de Autoevaluación, dic.08), los resultados obtenidos con el grupo I fueron los siguientes:

[265]La construcción de estos cuestionarios fue elaborada a partir de materiales de autoevaluación de I.Iglesias Casal y M. Prieto Grande: 2001, así como de Estaire y Zanón, 1994.

– A la primera pregunta todos los miembros respondieron afirmativamente. La mayoría de ellos (9 de 12 alumnos -el 75%-) contestó que el seminario les parecía interesante, motivador y útil (justificando su respuesta con opiniones como las que siguen: *"[...] aprendemos nuevas expresiones coloquiales tan útiles, que no nos enseñan en las clases de lengua de la escuela"; "[...] es muy motivador porque quiero entender lo que no entiendo, pues me interesa la película";"Me gusta sobre todo que usamos el lenguaje coloquial, porque antes no tuvimos oportunidad de conocerlo"*[266].

– A la segunda pregunta, 10 estudiantes (83%) respondieron que habían aprendido expresiones y formas de dialogar coloquialmente y 2 (16%) hicieron un mayor hincapié en la mejora de la comprensión auditiva.

– En cuanto a las dificultades encontradas (respuestas a la tercera pregunta) podemos destacar la alusión de 3 alumnos (25%) a los problemas para entender los diálogos (en los momentos en los que trabajábamos sin la transcripción), problemas que se veían compensados, más tarde, por medio de dichas transcripciones y del análisis de la escena (según añadieron en sus comentarios).

– La mayoría de las respuestas a la cuarta pregunta se refería a las distintas actividades (por tanto, ya han sido incluídas); además de esto, 7 estudiantes (58%) aludieron a las dos películas visionadas hasta ese momento que, según manifestaron, eran muy buenas.

– En cuanto a las áreas de mayor interés para ellos (quinta pregunta) 10 estudiantes (83%) señalaron la conversación (expresión e interacción oral) así como la comprensión audiovisual. 2 estudiantes (16%) se refirieron, además, al léxico y a las estructuras gramaticales.

– En cuanto a lo que cambiarían (sexta pregunta) la mayoría (66%) dejó la pregunta sin contestar, 2 estudiantes (16%) expresaron explícitamente que todo era perfecto y 2 estudiantes (16%) manifestaron que les gustarías hablar más (desarrollar más las destrezas orales).

[266] Declaraciones textuales (y anónimas) extraídas del cuestionario de dic.08 con el grupo I.

– En esta Ficha de Autoevaluación no incluyeron ningún tipo de observaciones adicionales.

Según se desprende de estos resultados, en diciembre 08 (es decir, después de tres meses de talleres) el nivel de satisfacción de los alumnos del grupo I era muy alto (en cuanto a los talleres y en cuanto a las películas visionadas); al mismo tiempo, los estudiantes apreciaban una considerable adquisición de destrezas coloquiales orales así como una mejora de la comprensión auditiva; las dificultades que se presentaban eran solucionadas; los alumnos corroboraron, una vez, más sus intereses y objetivos en la adquisición del lenguaje conversacional oral (83%), aunque dos de ellos (16%) afirmaron que aún no conseguían la fluidez que deseaban.

En cuanto a la Ficha de Autoevaluación, dic.08 realizada con el grupo II, los resultados obtenidos fueron los siguientes:

– A la primera pregunta, de igual modo, todos los estudiantes respondieron afirmativamente. 5 personas (71%) señalaron que el seminario era tanto interesante como motivador y útil añadiendo opiniones como las que siguen: *"Es una manera de aprender sin darse cuenta; el tiempo pasa muy rápido y ni notas cuántas cosas útiles has hecho"; "Las tres cosas, porque me ha ayudado a pensar en español"; "Las tres cosas en dos sentidos (lingüístico y cultural)"*[267].

– Las respuestas a la segunda pregunta fueron unánimes: todas afirmaban la adquisición del lenguaje hablado coloquial conversacional (*"[...] comprender y contestar en el mismo estilo"; "[...] importante para ser capaz de comunicarse con hablantes de español nativos";"[...] entender y usar frases coloquiales"*.)

– En cuanto a las dificultades, 5 estudiantes (71%) aludían a la gran rapidez con la que hablan los actores de las películas o a la calidad de sonido de las mismas (aunque afirmaban, como en el caso del grupo I, que las transcripciones suplían este problema); 2 estudiantes (28%) manifestaron tener problemas para completar frases ocultas de los diálogos.

[267] Estas respuestas (como todas las demás del resto de las preguntas) fueron declaraciones textuales y anónimas, extraídas de la Ficha de Autoevaluación de dic.08 con el grupo II.

– Las respuestas a la cuarta pregunta fueron variadas y se referían, en su mayoría, a distintos aspectos de las actividades (por tanto, ya han sido incluidas); dos hacían alusión, sin embargo, a otros aspectos que queremos destacar: *"He entendido cómo se usan muchas frases en sus contextos"; "Normalmente me aburro durante las clases largas de lenguas. Aquí, aunque fueron cinco horas, no me aburrí nada"*.

– En cuanto a las áreas de interés para el trabajo en el aula, coincidieron con las señaladas por el grupo I, destacando la siguiente argumentación: *"Lo que más necesito es saber mantener la conversación de forma natural"*.

– En cuanto a lo que cambiarían, de 7 estudiantes 3 (42%) aludieron a las posibles mejoras: prácticar más y en otros contextos con las frases y recursos conversacionales introducidos, trabajar y preparar los materiales previamente en casa.

– En este caso sí hubo observaciones por escrito y fueron positivas y alentadoras *"Me gustaría que se usara más como método de enseñanza"; "[...] un trabajo muy, muy interesante"*.

De todo lo mencionado se desprende un alto nivel de satisfacción así como una clara adquisición del lenguaje conversacional coloquial (no obstante, el 42% manifestó la necesidad de practicar más y en diferentes contextos para una asimilación mejor).

Por lo que se refiere al segundo cuestionario (Ficha de Seguimiento, marzo 09), los resultados obtenidos con el grupo I fueron los siguientes (para no excedernos en los detalles y no ser repetitivos, nos centramos en las respuestas referentes a las películas, a la adquisición de destrezas y al clima de la clase):

– En cuanto a la película concretamente visionada ("Solas", B.Zambrano,1998), todos manifestaron que era muy apropiada para el desarrollo del lenguaje conversacional coloquial (tanto por sus temas como por el lenguaje utilizado); todos sentían mucha curiosidad por conocer el final y 2 de ellos (16%) por comparar sus finales con el propuesto con el director.

– En el apartado destinado a las actividades, además de otras opiniones incluidas con anterioridad, dejaron constancia (66% de los asistentes) del desarrollo de la destreza de la comprensión auditiva y audiovisual, afirmando que éste se había producido gracias al trabajo con las transcripciones de los diálogos de las películas.

– En cuanto al clima de la clase todos declararon que existía, para ellos, el clima adecuado de trabajo y distensión al mismo tiempo.

– En cuanto a las observaciones, sólo 1 estudiante manifestó por escrito su satisfacción (*"Estoy contenta de conocer películas que en casa no podría entender ni analizar igual"*[268]).

Se desprende de estos resultados que el nivel de satisfacción en marzo era, de igual manera, muy alto así como los estudiantes afirmaron, en esta ocasión, tener las condiciones necesarias y más adecuadas para el desarrollo de las destrezas orales. El hecho de que no incluyeran observaciones adicionales, en el caso de este grupo, se debió, probablemente, a la frecuencia de las clases y a la oportunidad que éstas daban para dialogar sobre muy diferentes aspectos.

De esta Ficha de Seguimiento, de marzo 09, con el grupo II destacamos brevemente los resultados obtenidos de los ítems 1 y 3 (los referentes al número 2 fueron incluidos con anterioridad): la película visionada -"El Bola", A.Mañas, 2000- les parecía muy adecuada, tanto temática como lingüísticamente, para los objetivos que se pretendían y las prácticas se desarrollaban en el ambiente idóneo en el aula. Los datos más relevantes con el grupo II, sin embargo, los obtuvimos en las observaciones adicionales (último ítem del cuestionario): *"Es necesario parar la película para comentarla y analizar los aspectos lingüísticos y socioculturales pero eso interrumpe la comprensión de la historia"; "La forma de las clases es muy interesante. No tengo miedo de hablar -esto es muy importante-. Pienso en la acción de la película, tengo emociones relacionadas con los protagonistas no con mis problemas de*

[268] Declaración textual y anónima de la Ficha de Seguimiento, marzo 09, grupo I.

hablar. La forma invita a hablar"; "Es un método muy bueno e interesante y sería muy bueno poder hacer los encuentros más frecuentemente"[269].

De estos comentarios se desprende un alto nivel de satisfacción y de participación, aunque también revelan uno de los problemas a los que anteriormente aludimos: la necesidad de detener la imagen para la realización de las distintas actividades con la consecuente interrupción del visionado de la película. Ya detallamos en el apdo. 1.2. el consenso al que se había llegado, el cual permitió llevar a cabo las actividades planificadas con fluidez; a pesar de esto, se puede observar que para uno de los estudiantes (14%) este aspecto continuaba siendo una dificultad.

Por lo que se refiere al tercer cuestionario (Cuestionario Final de Taller, mayo 09), los resultados obtenidos con el grupo I pueden resumirse del siguiente modo:

– En cuanto a las películas, las respuestas mostraron que las más útiles habían resultado ser las más difíciles lingüísticamente, y las que más habían gustado eran las películas más apreciadas por la crítica y con premios de prestigio ("Barrio", F.León de Aranoa, "Solas", B.Zambrano y "Mar Adentro", A.Amenábar).

– Aunque la retroalimentación obtenida de las actividades y tareas fue incluida en el apdo. 2.3. del cap. III, queremos aquí hacer mención a una idea repetida en estos cuestionarios: lo que había supuesto dificultades al principio había resultado, al final, ser beneficioso (5 estudiantes -41%- se refirieron, de este modo, a actividades de formulación de hipótesis y a la creación de frases ocultas, diálogos y finales).

– Respecto a la marcha general de la clase, la mayoría de los estudiantes (9, es decir, el 75%) resaltó que lo mejor del curso había sido el ambiente, las películas y las discusiones; los 3 alumnos restantes (25%) señalaron como mayor beneficio el deseo futuro de ver más cine español. En cuanto a lo peor del curso 10 estudiantes dejaron la pregunta en blanco y 2 aludieron al personaje protagonista de una de las películas y a la película en sí ("La buena

[269] Declaraciones textuales y anónimas de la Ficha de Seguimiento, marzo 09, grupo II.

estrella", R.Franco). 6 estudiantes (50%) afirmaron, como cambio necesario, que las sesiones no debían sobrepasar las tres horas lectivas (resultando óptimos de este modo).

De estos resultados se desprende que el nivel de satisfacción, aunque alto, había sufrido un descenso (que tuvo lugar hacia abril cuando las sesiones habían sido de mayor duración), mientras que el nivel de participación se mantenía alto, reconociendo la utilidad de actividades que en principio habían costado un esfuerzo adicional. También se puede advertir la alta implicación emocional de este grupo con los personajes de las películas (la cual conllevó un claro beneficio, en general, pero también, como se ha visto, en algún caso, impidió valorar la calidad de algunas películas).

Con el grupo II, los resultados del tercer cuestionario (Cuestionario Final de Taller, mayo 09), pueden resumirse del siguiente modo:

– En cuanto a las películas con las que más habían aprendido o disfrutado, señalaron casi todas, aludiendo a los distintos aspectos de interés (tanto lingüística como temáticamente) de cada una de ellas.

– Ya incluimos la retroalimentación de las actividades y tareas; únicamente queremos añadir la idea más destacada en este grupo: las actividades más eficaces para aprender habían sido las que proponían preguntas que hacían reflexionar sobre el carácter y modo de actuar de los personajes; la mayoría (71%) resaltó la implicación que esto les producía y la motivación consecuente a la hora de hablar.

– En cuanto a la marcha general de la clase la retroalimentación fue muy positiva: a la pregunta sobre qué cambiarían, 5 estudiantes (71%) expresaron su deseo de tener los talleres con mayor frecuencia (dos o tres veces al mes) y, en cuanto a lo mejor del curso, aludieron a las conversaciones y discusiones (85%).

– Como observaciones adicionales incluyeron, a su vez, comentarios muy positivos como los que se mencionan: *"El método de enseñar a través de estos talleres es muy moderno y efectivo; combina todas las destrezas (gramática, vocabulario, conversación y*

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

aspectos socioculturales); da una alta motivación de buscar otras películas y ofrece posibilidades de pensar, analizar y reaccionar en la lengua española"; "Me ha gustado mucho esta forma. También analiza el comportamiento de los protagonistas. Esto es muy interesante para mi."; "Al principio me parecía que las prácticas pueden resultar un poco aburridas con el tiempo, pero pasó lo contrario: se han hecho más y más importantes sin necesidad de cambiar los tipos de ejercicios o prácticas"[270]. Así mismo, 5 participantes (71%) incluyeron la palabra *gracias* entre signos de admiración (la inclusión de esta palabra, hecho de un carácter absolutamente afectivo, constituye, no obstante y a su vez, un indicador del alto nivel de satisfacción).

De estos datos se desprende, por tanto, un alto nivel de satisfacción, sin variaciones respecto a los resultados de cuestionarios anteriores, así como un aumento del nivel de implicación y participación oral.

Llevamos a cabo, de igual manera, durante el curso 2008/09, consultas con otros docentes (como ya se apuntó, en dos medios académicos): de forma oral y abierta (según fue expuesto en el apdo. 1.2.) y de forma escrita, mediante el cuestionario que incluimos en el Anexo I (ver pág. 275). Resumimos, a continuación, los datos obtenidos de dicho cuestionario en la Universidad de Valencia[271]:

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

– Las respuestas a la primera pregunta fueron unánimes en cuanto a la afirmación de la eficacia del cine en el aula (44 asistentes, 97%) (1 asistente dejó la pregunta sin contestar); las justificaciones de esta opinión fueron variadas, aunque las señaladas con más frecuencia fueron: la asimilación de la lengua en sus contextos, la combinación de destrezas, la introducción de contenidos socioculturales y la posibilidad de discutir y debatir en el aula.

– Respecto a las aportaciones del seminario, según ya fue mencionado en el apdo. 2.3. del cap. III, el 55% del total de asistentes señaló el análisis y discusión sobre los carteles de la

[270] Declaraciones textuales y anónimas de los Cuestionarios Final de Taller, mayo 09, grupo II.
[271] Realizado durante el seminario „El cine en E/LE: explotación didáctica de „Te doy mis ojos" (I. Bollaín, 2003) para el trabajo del español oral conversacional coloquial" de 45 minutos de duración, impartido en el V Foro de Profesores de E/LE en la Universidad de Valencia, 28.02.09.

película como la idea más novedosa e interesante. Del resto de asistentes, 11 (24%) se expresaron en términos generales (pero positivamente), incluyendo comentarios como los que siguen: *"Nunca había imaginado que pudiese aportar tanto. A mí personalmente me ha hecho reflexionar y hacer que lo use"; "[...] las aportaciones que me hacían falta para animarme a usarlo por fin en clase"; "Muchas, porque se tocan todas las competencias lingüísticas"*[272]; 5 asistentes (11%) aludieron a aspectos afectivos en el aula (mejora del ambiente en la clase, mayor cercanía entre el profesor y los alumnos, espontaneidad en las discusiones y aumento de la motivación de los estudiantes); 5 asistentes (11%) dejaron este ítem sin respuesta.

–En cuanto a la adecuación de la película respecto a los objetivos que se planteaban (el desarrollo del español oral conversacional coloquial) 41 asistentes (91%) respondieron afirmativamente. 3 asistentes (6%) expresaron sus dudas (en este seminario llevamos a cabo una presentación de la película por medio de la explotación didáctica del tráiler) por el hecho de no conocer la película completa. 1 asistente (2%) dejó la pregunta en blanco.

–El ítem número cuatro (*lo que más te ha llamado la atención o gustado*) tenía especial relación con el número 2 y, según se pudo observar, los 5 asistentes (11%) que no habían contestado al segundo incluyeron esta respuesta en el cuarto: *"Trabajar el tráiler y no la película"; "Ver el tráiler sin sonido para formular hipótesis"; "La estructura de la exposición"; "La lluvia de ideas sobre el título"; "El debate, del que surgen muchos conocimientos"*. La mitad de los asistentes (23, el 51%) reiteró ideas expresadas en el segundo ítem, destacando la alusión a los aspectos afectivos (aumento de la motivación, creación de un clima distendido y mejora del fluido comunicativo). 11 asistentes (24%) respondieron de forma muy general con comentarios como los que siguen: *"Es muy entretenido y se aprende sin darse cuenta"; "me ha dado ideas"*. 6 asistentes (13%) dejó la pregunta en blanco.

[272] Estas respuestas (como todas las demás del resto de las preguntas) fueron declaraciones textuales y anónimas, extraídas del cuestionario mencionado (28.02.09., Universidad de Valencia).

–Respecto a lo que cambiarían o lo que les había gustado menos, 10 personas (22%) señalaron como aspecto negativo la inversión de tiempo y energía por parte del profesor en la preparación de este tipo de clase. 8 asistentes (17%) expresaron que había faltado tiempo en la realización del seminario y que tenían la sensación de que había más cosas en las que profundizar. 5 personas (11%) aludieron a diferentes aspectos que podrían añadirse o variarse (como ver el tráiler completo y sin pausas o incluir un artículo de prensa o un fragmento de telediario sobre la violencia de género). 7 de los asistentes (15%) expresaron que les había gustado todo y los 15 restantes (33%) dejaron la pregunta sin respuesta.

–El ítem número 6 (Otras observaciones) fue completado por muy pocos asistentes (6 personas -13%-) lo cual podemos justificar por la falta de tiempo o la falta de la necesidad de repetir lo ya expresado. Las observaciones adicionales obtenidas fueron, de cualquier modo, alentadoras: *"¡Me ha encantado!"; "¡Enhorabuena y mucha suerte!"; "Presentación muy interesante"; "De verdad, ¡muchísimas gracias!"; "¡Enhorabuena por tu esfuerzo!"; "¡¡Muy bien!!"*. Estas observaciones tienen, evidentemente, un carácter subjetivo y afectivo; son indicadores, no obstante, del alto nivel de satisfacción respecto al método.

De todos estos datos podemos concluir que los profesores asistentes a este seminario valoraron muy positivamente tanto las posibilidades potenciales del uso del cine en el aula de E/LE como las aportaciones concretas presentadas, las cuales, en su gran mayoría, fueron novedosas y esclarecedoras (entre las más señaladas destacan la discusión sobre el cartel, la formulación de hipótesis y los debates propuestos, así como los aspectos afectivos de la motivación, cercanía y distensión del clima del aula).

Pasamos, por último, a referir los resultados de los cuestionarios realizados a los profesores-observadores de nuestros talleres en Varsovia (ver pág. 275); puesto que fueron 3 personas (cantidad no numerosa y, en este sentido, no representativa) incluiremos las opiniones más relevantes (tanto de confirmación como de replanteamiento) como datos únicamente cualititivos:

– Los tres docentes estuvieron de acuerdo respecto a la eficacia del uso del cine en el aula, aludiendo a muchos aspectos que pueden ser desarrollados gracias a éste: generación de hipótesis y de discusiones, trabajo con información sociocultural, descripción de imágenes y situaciones, trabajo del léxico y las expresiones, refuerzo de la comprensión auditiva, combinación de todas las destrezas lingüísticas.

– Señalando las aportaciones concretas de los talleres expresaron: *"Me ha gustado mucho la metodología y el enfoque de las clases. Y los ejercicios que se hacen con la película"; "[...] posibilidad de hacer un visionado por fragmentos cortos y la manera de organizarlo para motivar a los alumnos"; "Aprovechamiento de otros contenidos además de la misma lengua: culturales, culinarios, religiosos, etc."*[273].

– La película visionada les pareció adecuada a los objetivos que se pretendían con los talleres (incrementar la participación oral en el aula y la adquisición de español conversacional coloquial) así como manifestaron que las actividades permitían adaptar los contenidos del film al nivel de conocimientos de los alumnos.

– En cuanto a lo que más les había gustado o llamado la atención señalaron los siguientes aspectos: el trabajo con las transcripciones, el trabajo previo con los carteles de la película, detener la película para formular hipótesis, la imaginación de los alumnos para inventar escenas y su desarrollo de la capacidad de expresión oral.

– No señalaron aspectos negativos y, respecto a lo que cambiarían, dos profesores expresaron que seleccionarían fragmentos de la película para centrarse en ellos puesto que el horario estandarizado de un instituto de bachillerato no ofrece posibilidades para trabajar con películas completas.

De las opiniones de estos docentes se desprende que, aunque en la práctica, y al menos hasta ese momento, no habían utilizado el cine en el aula con una explotación planificada, lo consideran, en general, un material muy eficaz para la enseñanza de E/LE,

[273] Declaraciones textuales extraídas de los cuestionarios realizados a los profesores-observadores el 22.05.09 en el Instituto de Bachillerato M. de Cervantes de Varsovia.

señalando muchas aportaciones concretas tras la asistencia a nuestros talleres (la capacidad de motivación, implicación y participación del alumno, la introducción de contenidos socioculturales y el desarrollo de la expresión e interacción oral).

Los resultados de todos los cuestionarios anteriores son datos subjetivos que han sido analizados por medio de técnicas cuantitativas e interpretados por medio de técnicas cualitativas, constituyen una parte del corpus manejado y de todo el estudio y, por tanto, deben ser considerados en relación al resto de los datos.

b).Las encuestas (tests objetivos)

Las encuestas con nuestros grupos de estudiantes del Instituto de Bachillerato M. de Cervantes de Varsovia fueron realizados en tres ocasiones con el grupo I (diciembre 08, marzo 09 y mayo 09) y en dos con el grupo II (enero y mayo 09). Con ambos grupos se utilizaron los mismos tipos de encuestas que fueron dos: Encuesta de Opinión sobre la Metodología[274] (aplicada en todas las ocasiones de encuesta) y Valoración de Adquisición Lingüística[275] (mayo 09, con ambos grupos). Estas encuestas aparecen reflejadas en el Anexo I (ver pág. 276).

La Encuesta de Opinión sobre la Metodología nos permitió obtener y reflejar dos tipos de datos: la Evaluación de Destrezas (comprensión auditiva, lenguaje coloquial y expresión oral) y el Indice Global de Satisfacción.

La Valoración de Adquisición Lingüística nos permitió obtener y reflejar, de manera porcentual, la evaluación de los aprendientes sobre la adquisición de las diferentes competencias lingüísticas.

Resumimos a continuación estos resultados, que aparecen representados cuantitativamente e interpretados cualitativamente. Con el fin de seguir una distribución correlativa al de la exposición de los cuestionarios, el orden de plasmación de los resultados de las encuestas que valoran las destrezas es el siguiente: resultados de la Encuesta de Opinión en cuanto a la Evaluación de Destrezas (dic.08,

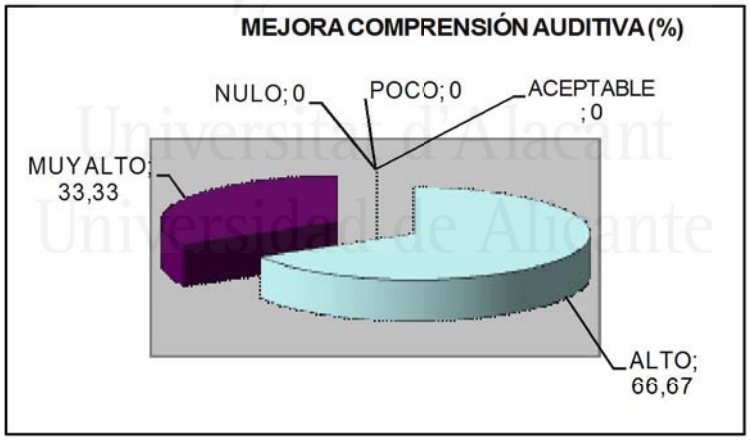
[274]Encuesta elaborada por el grupo docente de la Sección Bilingüe del Instituto M. de Cervantes de Varsovia, de acuerdo a una escala tipo Likert.
[275]Encuesta adaptada de I. Iglesias Casal y M. Prieto Grande, 2001.

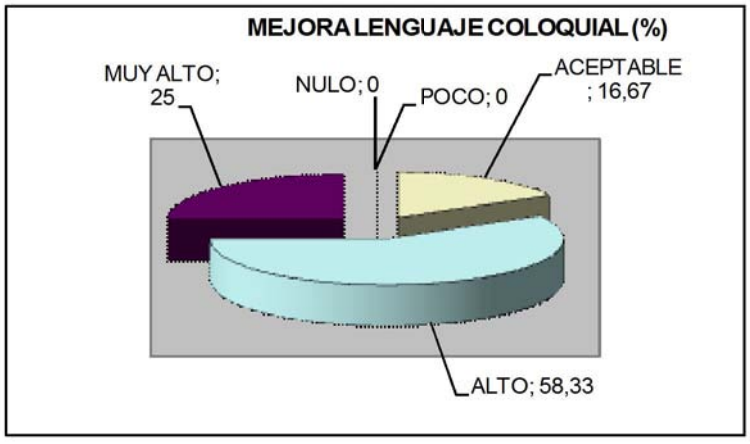
grupo I y enero 09, grupo II; marzo 09, grupo I) y resultados de la Valoración de Adquisición Lingüística (mayo 09, grupos I y II). Con objeto de reflejar de una forma más clara la evolución del nivel de satisfacción de los aprendientes a lo largo del curso, los resultados de la Encuesta de Opinión en cuanto al Indice Global de Satisfacción serán expuestos en el siguiente orden: dic. 08, marzo 09 y mayo 09, grupo I y enero 09 y mayo 09, grupo II).

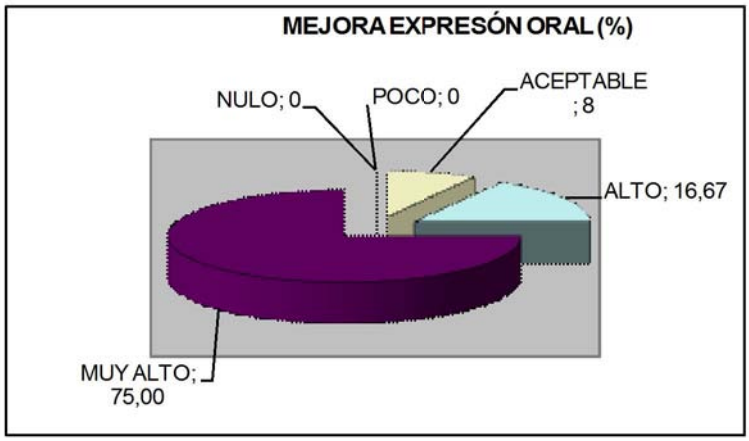
b.1. Encuesta de Opinión sobre la Metodología, Evaluación de destrezas:

Para el cálculo de la Evaluación de Destrezas se tomaron en consideración los ítems de estas encuestas que correspondían a tres de las destrezas adquiridas (comprensión auditiva, lenguaje coloquial y expresión oral); de este modo, los resultados, que se expresan en datos cuantitativos plasmados en gráficas de tarta, reflejan el grado en el que el método desarrolla cada una de estas destrezas, según la estimación de cada grupo en un momento determinado.

1-Resultados de dic.08, grupo I , Evaluación de destrezas



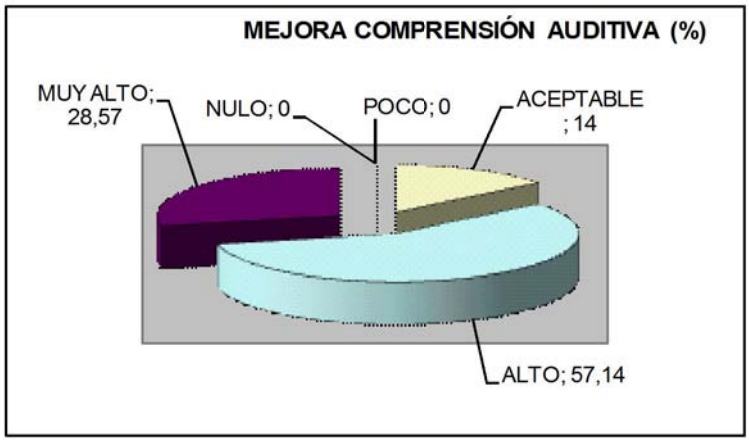


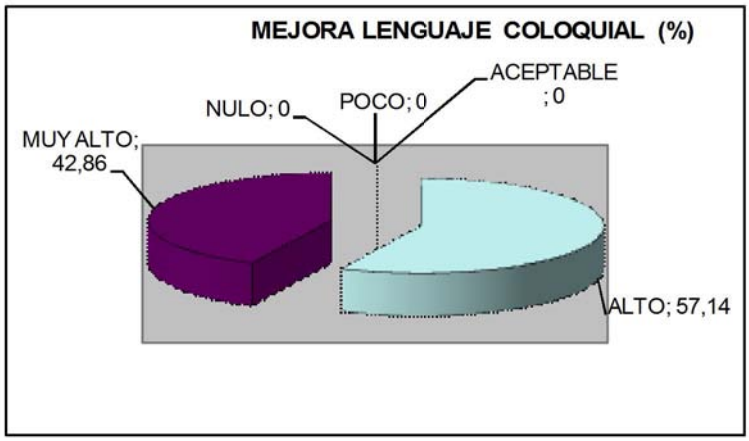


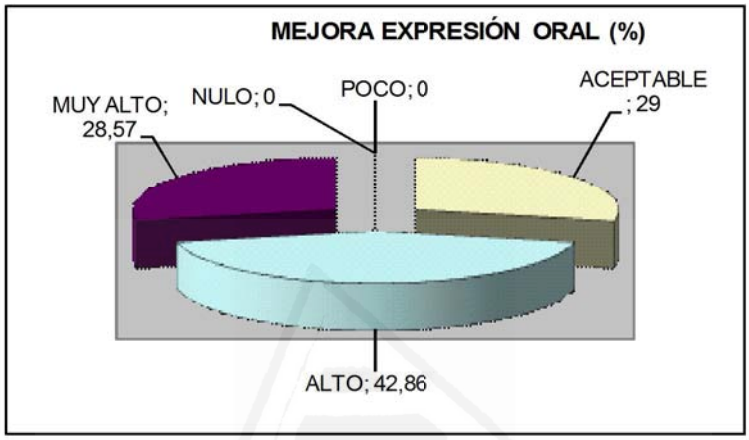
De estas tres gráficas se desprende que, de las destrezas encuestadas, aunque la comprensión auditiva y la adquisición del lenguaje coloquial presentan cifras altas de valoración, la expresión oral (recursos de la conversación cotidiana) es la destreza considerada por los aprendientes del grupo I como mayormente adquirida en diciembre 08 (en grado muy alto, según el 75% de los asistentes, en grado alto según el 16% y en un grado aceptable por el 8%). Estos datos se ven reflejados, así mismo, en los resultados de los cuestionarios de dic.08 con el grupo I, cuyas declaraciones revelaban algunas dificultades con la comprensión auditiva, pero al mismo tiempo una adquisición considerable (y novedosa) del lenguaje conversacional coloquial.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

2-Resultados de enero 09, grupo II, Evaluación de destrezas



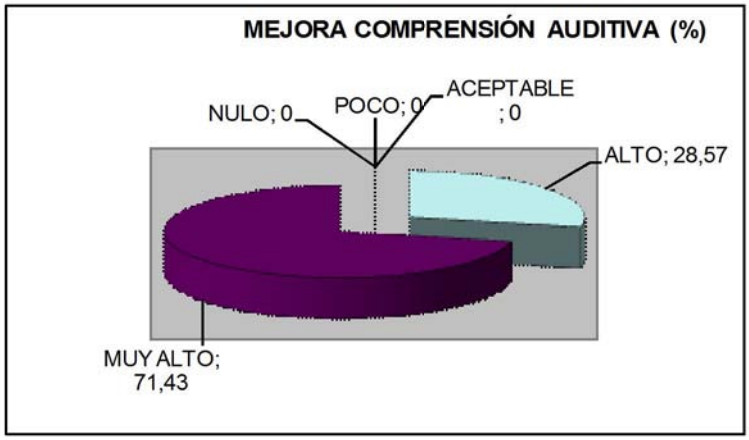


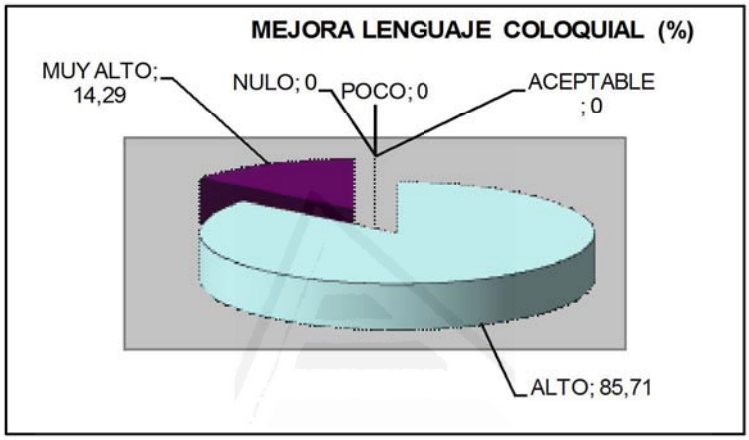


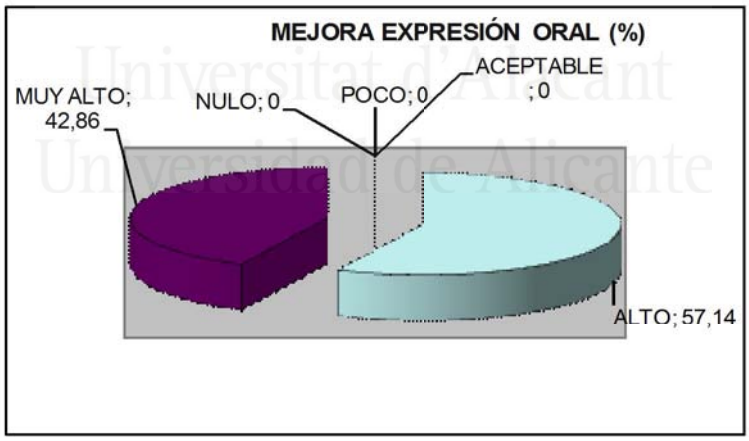
Estos datos revelan que en enero 09, después de los segundos talleres intensivos, el grupo II apreciaba una mejora del nivel de conocimiento del lenguaje coloquial (ejemplos de formas de dialogar, expresiones y léxico coloquial) en mayor medida (el 42% en un nivel muy alto y el 57% en un nivel alto) que la mejora de la comprensión auditiva (28%, nivel muy alto, 57%, nivel alto y 14%, aceptable) y de la expresión oral (recursos de la conversación cotidiana) (28%, nivel muy alto, 42%, alto y 29%, aceptable). Esto nos muestra que, en este momento del curso, el grupo II había ampliado considerablemente los recursos del lenguaje coloquial en el alcance de los conocimientos, pero que precisaba, todavía, la oportunidad de ponerlos en práctica (lo cual se ve, perfectamente, reflejado en los cuestionarios de diciembre 08, donde manifestaban la necesidad de practicar más y en contextos diferentes).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

2-Resultados de marzo 09, grupo I , Evaluación de destrezas:







Estas tres gráficas revelan que en marzo 09, después de cinco meses de prácticas, la comprensión auditiva es la destreza que los aprendientes del grupo I consideran como mayormente adquirida (en un grado muy alto por más del 70% y en un grado alto por casi el 30% de los asistentes). La mejora de la expresión oral (recursos de la conversación cotidiana), aunque ha sufrido un descenso en su valor máximo (en diciembre, el 75% de los asistentes consideraba su mejora en un nivel

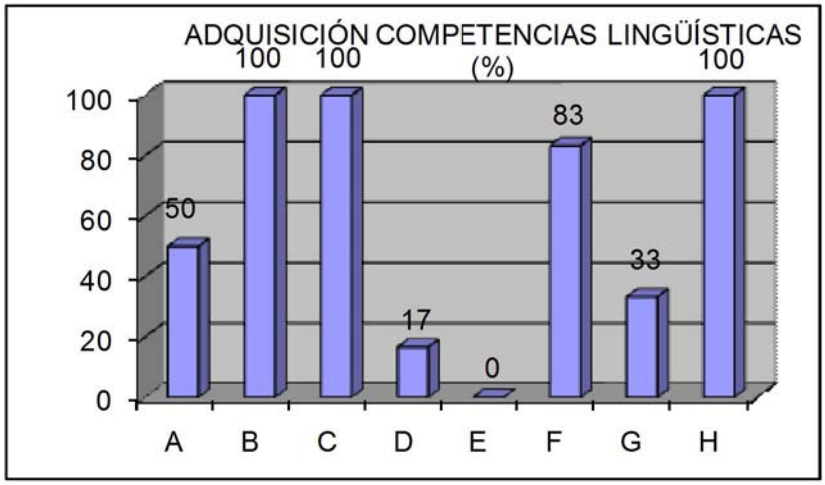
muy alto y en marzo únicamente el 42%), ha aumentado en el valor alto (del 16% de diciembre al 57% en marzo). Del mismo modo, la valoración de la mejora del lenguaje coloquial, aunque ha descendido en su valor máximo (del 25% al 14%), ha aumentado considerablemente en su valor alto (del 58% al 85%), desapareciendo el valor aceptable en ambos casos. Estos datos demuestran que el nivel de adquisición de los recursos coloquiales, tanto en el alcance de los conocimientos como en el de la producción, se mantiene alto, aumentando considerablemente la mejora de la comprensión auditiva (superando los problemas que habían manifestado tener en diciembre 08). Esto último, especialmente, se ve reflejado en los resultados obtenidos de los cuestionarios de marzo 09 con el grupo I, donde los aprendientes manifestaban el desarrollo de esta destreza (la cual se veía reforzada gracias al apoyo de las transcripciones de los diálogos de las películas).

b.2. Valoración de Adquisición Lingüística:

La Valoración de Adquisición Lingüística es una evaluación descriptiva a través de la cual cada grupo encuestado opina sobre la propia adquisición de las distintas competencias lingüísticas. Cada miembro del grupo debía escoger X ítems de entre los propuestos, según las competencias que consideraran que habían adquirido mayormente gracias a la metodología aplicada. Los ítems eran ocho: expresión oral, comprensión auditiva, léxico general, comprensión lectora, formas gramaticales, recursos conversacionales, expresión escrita, y léxico y expresiones coloquiales. Reflejamos, a continuación, de manera porcentual, la evaluación de los aprendientes del grupo I y II, en mayo 09, de la adquisición de dichas competencias.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

1-Resultados de mayo 09, grupo I



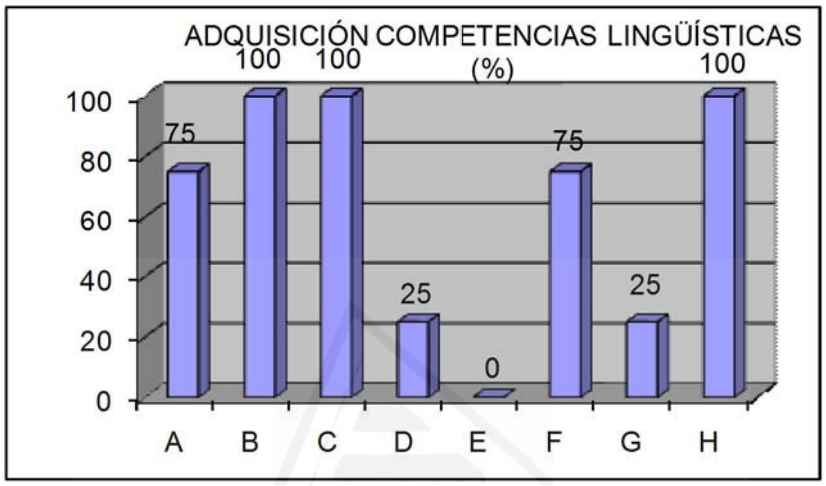
EXPRESIÓN ORAL	A
COMPRENSION AUDITIVA	B
LÉXICO GENERAL	C
COMPRENSIÓN LECTORA	D
FORMAS GRAMATICALES	E
RECURSOS CONVERSACIONALES	F
EXPRESIÓN ESCRITA	G
LÉXICO Y EXPRESIONES COLOQUIALES	H

Esta gráfica revela que en mayo 09, al término de los talleres, los aprendientes del grupo I constataban un claro desarrollo (100%) de la comprensión auditiva (según la tendencia que ya se puede observar desde marzo 09), de la adquisición de léxico general y del léxico y expresiones coloquiales en particular, un alto desarrollo de los recursos conversacionales (83%), así como un considerable desarrollo de la expresión oral (50%) (tendencias también, estas dos últimas, observables desde marzo 09). La expresión escrita así como la comprensión lectora se revelan como destrezas adquiridas de manera complementaria (33% y 17%, respectivamente) a las orales y auditivas. Sorprende la consideración de la adquisición nula de las formas gramaticales, por cuanto, lógicamente, es imposible que se desarrollen todas las destrezas anteriormente mencionadas sin el desarrollo paralelo de sus estructuras lingüísticas; no olvidemos, sin embargo, que en esta encuesta los estudiantes debían escoger las áreas de la lengua trabajadas especialmente en los talleres, lo cual nos explica que, ante la sugerencia de no marcarlas todas, dejaran la competencia gramatical sin señalar. Esto, como hemos dicho, no

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

significa que las formas gramaticales no fueran trabajadas implícitamente (como ha podido observarse en cap. III, pág. 207, las actividades y tareas realizadas, junto a otras estrategias y competencias, desarrollaron, a su vez, las estrategias coloquiales conversacionales sintácticas -100% de las actividades- y las competencias gramaticales -80%-).

2-Resultados de mayo 09, grupo II



EXPRESIÓN ORAL	A
COMPRENSION AUDITIVA	B
LÉXICO GENERAL	C
COMPRENSIÓN LECTORA	D
FORMAS GRAMATICALES	E
RECURSOS CONVERSACIONALES	F
EXPRESIÓN ESCRITA	G
LÉXICO Y EXPRESIONES COLOQUIALES	H

Los resultados del grupo II en mayo 09 presentan la misma tónica que los resultados del grupo I, con algunas variaciones: de igual manera la comprensión auditiva, el léxico general y el léxico y expresiones coloquiales en particular son las destrezas que, claramente, se consideran mayormente adquiridas (100%), pero observamos en este grupo una mayor valoración de la adquisición de la expresión oral (75%) que se ve reflejada, a su vez, en la valoración de la adquisición de recursos coloquiales (75%); estos resultados suponen un aumento respecto a los valores expresados en enero 09 por este mismo grupo (los cuales revelaban una mayor adquisición del lenguaje coloquial en el nivel de los conocimientos que en el nivel de la práctica y

producción). Así pues, en mayo 09 (al término de los talleres), según se puede observar, se ha conseguido poner en práctica los recursos conversacionales orales asimilados.

La comprensión lectora y la expresión escrita, de igual forma que con el grupo I, son destrezas adquiridas complementariamente a las orales conversacionales y auditivas (25%), y también este grupo omite la valoración de la adquisición de formas gramaticales, hecho que podemos explicar del mismo modo que en el primer caso.

b.3.Encuesta de Opinión sobre la Metodología, Indice Global de Satisfacción:

Para la obtención de este índice (IGS) se tuvieron en cuenta todos los ítems de la encuesta. Para ello, las encuestas fueron diseñadas de forma que cada ítem se podía valorar según una escala tipo Likert de cinco opciones[276] que respondían al grado de satisfacción:

1 Nulo (a estas respuestas se les asignó un valor de 0%)

2 Escaso (a estas respuestas un valor de 25%)

3 Aceptable (un valor de 50%)

4 Alto (un valor de 75%)

5 Muy alto (un valor de 100%)

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Para ponderar el Indice Global de Satisfacción (IGS) se aplicaron los siguientes cálculos:

A= Número de respuestas "nulo"

B= Número de respuestas "escaso"

C= Número de respuestas "aceptable"

D= Número de respuestas "alto"

E= Número de respuestas "muy alto"

$$IGS = \frac{(A\times0) + (B\times25) + (C\times50) + (D\times75) + (E\times100)}{(A + B + C + D + E)}$$

De esta manera se obtiene un valor entre 0 y 100 en el que:

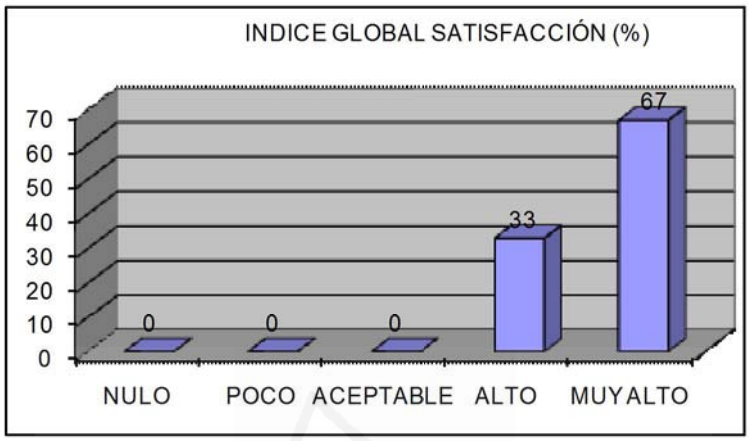
a) se valoran todas las respuestas contestadas (denominador "A + B + C + D + E"), y

[276] I. Fernández de Pinedo, 2004: 2-5.

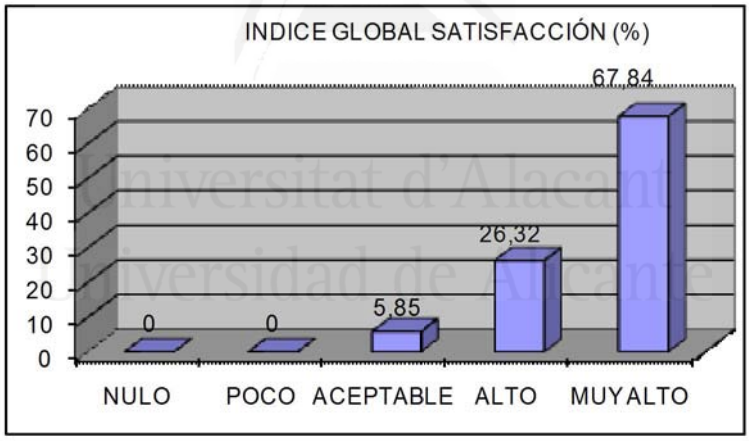
b) todos los ítems son tenidos en cuenta para dicha valoración.

Así, el índice de satisfacción de la metodología es más representativo que la obtención de un sólo indicador (caso de la Valoración de Destrezas), a la vez que nos permite observar la evolución global de dicho nivel de satisfacción gracias a las diferentes consultas.

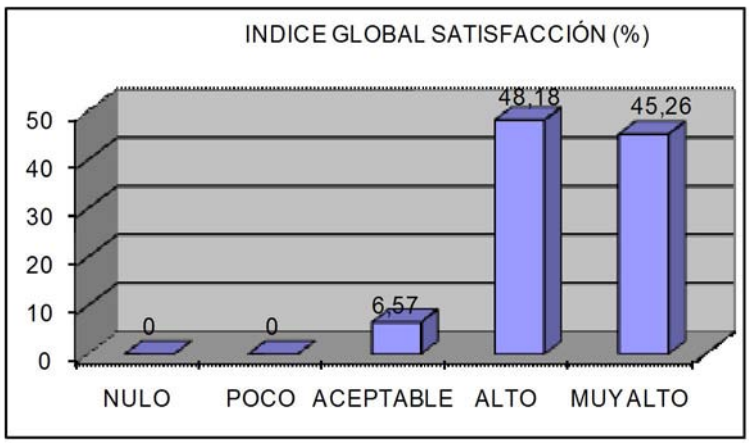
1-Resultados con el grupo I, IGS



Diciembre 08



Marzo 09



Mayo 09

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Estas gráficas revelan que el nivel de satisfacción de los aprendientes del grupo I se mantuvo alto durante todo el curso. Como podemos observar en diciembre era muy alto (casi 70%) y alto (más del 30%); esta valoración también la vemos reflejada en los resultados de los cuestionarios y consultas abiertas de diciembre 08, donde los estudiantes expresaron su entusiasmo con el tipo de taller, tanto innovador como efectivo.

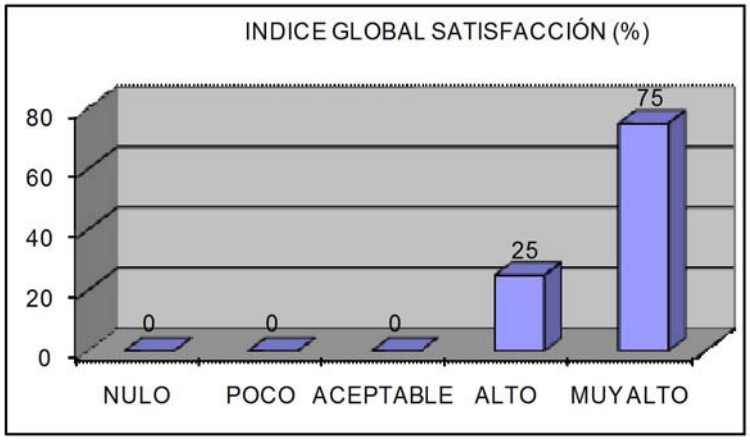
La diferencia entre los datos obtenidos en dic.08 y los obtenidos en marzo 09 tiene lugar en el nivel alto y no en el muy alto (el cual, incluso, muestra un leve aumento), puesto que, en marzo 09, aparece el nivel aceptable de satisfacción en un casi 6%, menguando el nivel alto de un 33% a un 26%. Esta variación puede ser debida varias razones: presión escolar del final de segundo semestre, críticas provocadas por la tercera película trabajada en los talleres („La buena estrella", R. Franco) así como por la falta del factor de la novedad, que había tenido su influencia a principio de curso.

Los datos obtenidos en mayo 09 (el nivel muy alto ha descendido de 67% a 45%, el nivel alto ha aumentado de 26% a 48% y el aceptable de un casi 6% a un 6,5%) revelan el cansancio lógico de fin de curso (ocasionado, en gran medida, por el esfuerzo adicional exigido para superar los exámenes del curso académico oficial), al que se sumó la mayor duración de las sesiones durante los meses de marzo y abril así como el carácter de las películas visionadas.

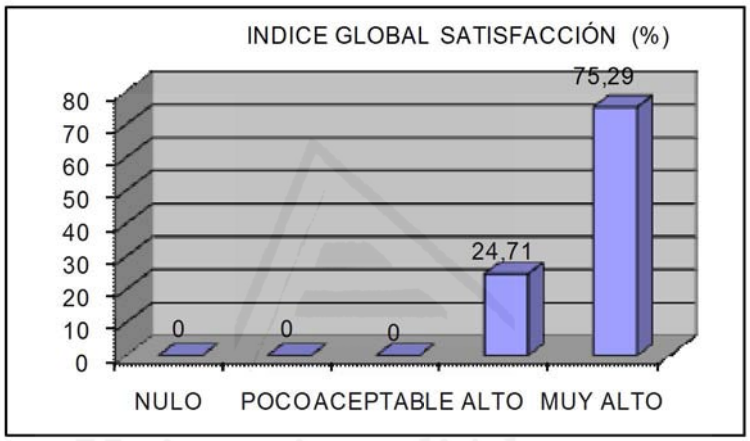
La conclusión, no obstante, que de estos datos podemos deducir es que, después de ocho meses de talleres intensivos y semanales, el nivel de satisfacción de los aprendientes se mantenía considerablemente alto; como vimos en los resultados de los cuestionarios, esto se debía, principalmente, al gran nivel de participación logrado en todos los miembros del grupo (con la consiguiente adquisición del lenguaje coloquial conversacional).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

2-Resultados con el grupo II, IGS



Enero 09



Mayo 09

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Estas dos gráficas revelan, en cambio, el muy alto nivel de satisfacción de los aprendientes del grupo II tanto en la primera consulta como en la segunda (incluso en mayo 09, al término de los talleres, se puede aprenciar un ligero aumento en el valor muy alto). Estos datos se ven reflejados en los resultados de los cuestionarios, los cuales muestran, a su vez, un alto nivel de participación oral y de implicación en los talleres.

Ofrecemos a continuación una recapitulación de los resultados expuestos en el apdo. 1 del presente capítulo:

- Si bien obtuvimos signos de todo tipo, los de confirmación fueron mucho más frecuentes y numerosos; éstos nos informaron de que las condiciones y factores de aprendizaje (el

material escogido, las actividades y tareas, la acción del profesor, el proceso de negociación establecido con los alumnos y el clima en el aula) propiciaban la adquisición de las estrategias conversacionales orales, fomentaban la participación oral (expresión e interacción) y proporcionaban un alto nivel de satisfacción en el alumnado.

- De igual modo, aunque las opiniones obtenidas en las consultas fueron variadas, prevalecen las positivas; estas consultas abiertas, a su vez, permitieron transformar los obstáculos que surgieron en soluciones consensuales, propiciando la buena marcha de las prácticas (y, por tanto, el trabajo y desarrollo del lenguaje coloquial conversacional por medio del material cinematográfico así como el aumento del nivel de participación y de satisfacción).
- Los resultados de los cuestionarios realizados con el grupo I revelan una evolución del nivel de satisfacción con una tendencia alta pero ligeramente descendente hacia el final de los talleres y, en cambio, una evolución del nivel de adquisición de las destrezas auditivas y orales (conocimiento y uso de estrategias de la conversación coloquial) con una tendencia ascendente a lo largo de todo el curso.
- Los resultados de los cuestionarios realizados con el grupo II muestran un alto nivel de satisfacción, sin variaciones a lo largo del curso, así como una evolución ascendente del nivel de implicación en los talleres, del nivel de participación oral y de la adquisición de estrategias conversacionales coloquiales.
- Los resultados de los cuestionarios realizados con docentes (tanto en la Universidad de Valencia como en el Instituto de Bachillerato M. de Cervantes de Varsovia) revelan una alta valoración tanto del material cinematográfico utilizado como de la metodología propuesta, adecuada para propiciar la motivación, implicación y participación de los alumnos y desarrollar el trabajo de contenidos socioculturales así como la adquisición de las destrezas de la expresión e interacción oral (que conllevan la adquisición de las estrategias de la conversación coloquial).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

- Los datos obtenidos por las encuestas de evaluación de destrezas y adquisición lingüística del grupo I muestran que las destrezas auditivas (y audiovisuales) así como las orales (adquisición del léxico y expresiones coloquiales y de recursos conversacionales orales) evolucionan en un sentido ascendente a lo largo del curso.
- De los datos obtenidos con el grupo II de estas mismas encuestas se desprenden conclusiones similares a los del grupo I, resultando una evolución ascendente, incluso más clara que en el primer caso, de la adquisición de los recursos conversacionales coloquiales y del desarrollo de la expresión oral.
- La evolución del IGS con el grupo I tuvo una tendencia mantenida y alta, descendendiendo ligeramente a final de curso; este descenso, en cambio, no se aprecia en el nivel de asistencia o en el nivel de participación oral en el aula.
- La evolución del IGS con el grupo II tuvo una tendencia muy alta y mantenida, e incluso ligeramente ascendente a final de curso, que se vio correspondida por un alto nivel de participación oral y de implicación en los talleres.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

En los datos obtenidos con el grupo I y II advertimos algunas diferencias: en primer lugar, el nivel de satisfacción con el grupo II fue más alto y sostenido a lo largo de todo el curso e, incluso, con un ligero ascenso al final así como no se detectaron signos de cansancio. La implicación emocional afectó, en el caso de este grupo, sólo positivamente; en el grupo I, según ha sido expuesto, esta implicación, si bien movilizó a los debates y discusiones y al trabajo en el aula y fuera de ella, privó, en alguna ocasión, de una sana distancia respecto a las películas, sus historias y sus personajes; esto produjo tensiones en el aula, las cuales, no obstante, también fueron aprovechadas para provocar la interacción oral y, recordando los principios comunes prefijados al inicio de los talleres, volver al consenso e integración del grupo. De estas diferencias se puede inferir que la frecuencia e intensidad de los talleres puede ocasionar impedimentos, al menos con grupos jóvenes y que, en cambio, un taller de

larga duración pero con las sesiones más espaciadas puede ser la forma ideal de poner en práctica la metodología.

A pesar de estas diferencias señaladas, las similitudes son muchas (aumento de la participación oral, adquisición de destrezas conversacionales coloquiales, desarrollo de la comprensión auditiva, asistencia regular e implicación en los talleres y un alto nivel de satisfacción), las cuales, a su vez, constituyen datos considerables si atendemos a la gran diferencia de los perfiles de uno y otro grupo.

Todos los datos recogidos en este apdo. 1 constituyen datos cualitativos y, por lo tanto, subjetivos, basados en las observaciones del profesor y valoraciones de los alumnos y docentes asistentes a nuestros talleres. No se llevó a cabo ningún examen o prueba objetiva de medición de conocimientos puesto que, desde un principio, se había demostrado que una de las necesidades más importantes de los aprendientes era la de un aula no orientada a notas o exámenes; así pues, no realizamos este tipo de pruebas ni antes, ni durante ni después del proceso de aplicación didáctica, lo que, evidentemente, nos ha privado de la obtención de datos objetivos cuantitativos. Optamos, así, por este tipo de evaluación y seguimiento cualitativo a fin de respetar las necesidades y preferencias de nuestros alumnos, los cuales, como agentes sociales claves en el proceso de enseñanza/aprendizaje de E/LE, fueron los que definieron y valoraron dicho proceso y sus resultados[277]. Por tanto, y a la vista de los datos cualitativos expuestos, constatamos un claro aumento del nivel de participación oral de nuestros aprendientes, posible mediante la adquisición de las estrategias de la conversación coloquial, así como un alto (grupo I) y muy alto (grupo II) nivel de satisfacción de los mismos.

[277]Como una de las características esenciales de los métodos cualitativos de investigación, D.Silverman señala: *„[...] Zjawiska społeczne wywodzą swe znaczenie z tego, jak są definiowane przez uczestników życia społecznego”*; *„el significado de los fenómenos sociales se basa en cómo son definidos y valorados por los participantes del proceso social”* (la traducción es nuestra). D. Silverman, 2007: 44.

2.LAS VENTAJAS E INCONVENIENTES DE LA PROPUESTA METODOLÓGICA

A la vista de los resultados descritos, analizados e interpretados en el apartado anterior, nos proponemos, en el presente, exponer las ventajas e inconvenientes de la metodología propuesta para responder, en la fase de la reflexión, a las dos últimas cuestiones del sexto interrogante:

- ¿Cuáles son los beneficios y problemas que plantea la aplicación de esta metodología? y ¿cuál es el balance entre unos y otros?.

2.1.LAS VENTAJAS DE LA PROPUESTA METODOLÓGICA

Como se ha podido observar, la planificación de la propuesta didáctica fue realizada atendiendo a un estudio inicial de las necesidades y preferencias del alumnado intermedio de E/LE y estuvo orientada a procurar la comunicación y negociación con dicho alumnado durante todo el proceso educativo a fin de, respetando dichas preferencias, poder satisfacer sus necesidades. Las actividades y tareas fueron planificadas y secuenciadas de forma que desarrollaran las estrategias de la conversación coloquial oral (a través de la observación y trabajo de muestras cinematográficas, hasta la producción y uso de dichas estrategias por medio de la interacción oral) y las competencias generales y comunicativas del MCER. Del mismo modo, la experimentación en el aula fue realizada con apoyo de un proceso de negociación, seguimiento y evaluación cuyos resultados ya han sido descritos. Estos resultados muestran los beneficios (así como algunos inconvenientes) obtenidos de la aplicación de esta metodología; no obstante y con objeto de poner orden, resumimos a continuación las ventajas más significativas, constatadas a lo largo de nuestro proceso de investigación.

a).Ventajas para el cumplimiento de los objetivos planteados por el presente trabajo de investigación

-Adquisición del español coloquial conversacional oral

- Adquisición de rasgos generales de la conversación coloquial oral (interlocución inmediata, cooperativa y no predeterminada) por medio de la observación y el

trabajo con las muestras fílmicas y las actividades y tareas realizadas (de apertura, previas, durante y después del visionado) en el aula que, como ya vimos, en su gran mayoría (96%) constituyeron, en última instancia, actividades y/o tareas de interacción oral (con el desarrollo de las características inherentes a ésta).

- Adquisición de estrategias del español coloquial conversacional de carácter pragmático (cuadro 1, págs 40-42). Especialmente, se advierte un desarrollo de las estrategias verbales procedimentales y sintácticas (trabajadas en el 100% de las actividades), de las estrategias fónicas de la entonación (trabajadas en el 96% de las actividades), de las estrategias verbales contextuales (en el 84% de las actividades), de las estrategias verbales léxico-semánticas (en el 73%) y de las verbales morfosintácticas (61%). En menor medida, se constata un desarrollo de las estrategias retóricas textuales (57%) y de las no-verbales paralingüísticas y/o extralingüísticas (en el 38% de las actividades).
- Adquisición de estrategias del español coloquial conversacional oral de carácter social (reglas de cooperación, cortesía -que en el español coloquial presentan una considerable tolerancia de transgresión- y pertinencia comunicativa). En este sentido, se constata una mejora y aumento, a lo largo del curso, en la utilización de los aspectos cualitativos de la lengua hablada -interacción y coherencia- (ver cuadro 3, pág.129[278]), (elección adecuada de fórmulas de inicio, cambios de turno y de clausura de una conversación coloquial).
- Adquisición de estrategias del español coloquial conversacional de carácter sociolingüístico y geográfico al nivel de la identificación y la comprensión, la cual, al mismo tiempo, proporcionó una mayor soltura y fluidez de las destrezas orales.

[278]Cuadro de elaboración propia de acuerdo a los descriptores del MCER, 2002: 32-33, 73, 77.

-<u>Aumento del nivel de participación e intervención oral</u>

Si comparamos las cifras expuestas en el apdo. preliminar I del presente trabajo (ver pág.16-17), resultantes de la encuesta realizada con anterioridad a la aplicación de la metodología a nuestros aprendientes, y referentes a la participación activa y oral en el aula (únicamente el 32% de éstos afirmaba intervenir activamente en abril 08) con las cifras expuestas en el apdo. 1 del presente capítulo (adquisición de recursos conversacionales en un 83% y de la expresión oral en un 50% con el grupo I, y en un 75% y 75% respectivamente con el grupo II en mayo 09) podemos constatar un evidente aumento de la participación e intervención oral en el aula. Si estas cifras muestran el aumento cuantitativo, los cuestionarios y consultas abiertas revelan, además, la mejora de los aspectos cualitativos de la lengua hablada de la interacción, la coherencia y la fluidez (cuadro 3, pág.129) (reducción de pausas y logro de un ritmo más uniforme en la emisión del discurso, así como de una mayor naturalidad, espontaneidad y precisión). Este aumento y mejora fueron posibles tanto por medio de la observación y el trabajo con las muestras cinematográficas (*input*) como por medio de la producción necesaria para cumplimentar las diferentes actividades y tareas, incluidas las de autoevaluación (*output*).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

-<u>Aumento del nivel de satisfacción</u>

De igual forma, si comparamos los resultados del cuestionario realizado a priori en abril 08 (ver págs.15-18), el cual revelaba un bajo nivel de satisfacción (causado por la frustración por los errores y la falta de temas relevantes, y manifestado en la escasa participación activa en el aula y el rechazo de la enseñanza centrada en la gramatica y los exámenes) con los resultados obtenidos de las encuestas de Opinión de la Metodología en mayo 09 ("muy alto" nivel de satistacción en un 45% y "alto" en un 48% con el grupo I y "muy alto" en un 75% y "alto" en un 24% con el grupo II) podemos constatar un claro aumento del nivel de satisfacción de los aprendientes. Este aumento fue posible gracias al

cumplimiento de las necesidades y respeto por las preferencias que, desde el principio y a lo largo de todo el proceso, fueron manifestadas por los estudiantes y consideradas por el docente.

-Superación de la crisis del nivel intermedio

Si atendemos a los resultados de la consulta abierta realizada a posteriori (dic. 09) (a la que aludimos en la pág.222), además de a muchos de los datos (opiniones y declaraciones) aportados en los cuestionarios, es evidente que los talleres y la metodología contribuyeron a la superación de esta crisis del nivel intermedio. Durante la mencionada consulta los aprendientes de ambos grupos constataron muchas de las mejoras que han sido expuestas, resaltando, especialmente, la aplicación de recursos conversacionales y léxicos coloquiales, adquiridos gracias a las muestras fílmicas y durante los debates en clase y puestos en práctica durante sus contactos con nativos. Además de esta adquisición, advertimos un mayor disfrute de las películas españolas e hispanas y una asistencia regular a los ciclos de cine ofrecidos en Varsovia así como un modo más cuidadoso y atento de ver cine. Son éstas ventajas de largo alcance, y como tales, claros indicadores de la superación de la crisis. Por otro lado, y a pesar de la falta de exámenes o pruebas objetivas medidoras de conocimientos, podemos afirmar que, al término de los talleres, y a juzgar por la adquisición de destrezas expuestas, nuestros aprendientes eran ya *usuarios avanzados* (B2 de las escalas del MCER) en el caso del grupo II y *usuarios competentes con un dominio operativo eficaz* (C1) en el caso del grupo I.

b).Otras ventajas

-Adquisición de competencias generales y comunicativas del MCER (Cuadro 2, págs.95-96)

Evidentemente, no sólo constatamos ventajas para la adquisición de las estrategias del español coloquial conversacional oral, sino que, así mismo, advertimos un claro desarrollo de muchas de las competencias generales y comunicativas prescritas por el Marco de Referencia:

- Adquisición de competencias generales. Especialmente, se aprecia un desarrollo de las competencias declarativas socioculturales (trabajadas en el 92% de las actividades), de las competencias generales existenciales de la personalidad (en el 61% de las mismas) y de las competencias interculturales (en el 42%). Así mismo, advertimos un desarrollo importante de la capacidad de aprender a aprender (desarrollada en todas las consultas abiertas y en los cuestionarios y encuestas llevados a cabo en el proceso de autoevaluación).
- Adquisición de competencias comunicativas lingüísticas. Especialmente, observamos un desarrollo de la competencia léxico-semántica (trabajada en el 100% de las actividades), gramatical (en el 80% de las mismas) y ortográfica (en el 73% de las mismas). En menor medida, se aprecia un desarrollo de las competencias lingüísticas fonológica (en el 57%) y ortoépica (en el 38%).
- Adquisición de competencias comunicativas sociolingüísticas. Desarrolladas en el 65% de las actividades: diferencias de registro y acentos (en el 46% de las actividades) y destrezas sociales (en el 34%).
- Adquisición de competencias comunicativas pragmáticas. Desarrollo de la competencia discursiva (en el 100% de las actividades) y funcional, en el 65% de las mismas.

-Desarrollo del aprendizaje integrado

Si observamos las fichas de las actividades y tareas, expuestas en el Anexo III (págs. 283-334) y llevadas a cabo durante la experimentación en el aula, advertimos que, aunque el 96% de las actividades son, en última instancia, actividades de expresión e interacción oral, todas ellas (el 100%) combinan las destrezas de la comprensión, expresión e interacción. Por tanto, tiene lugar una evidente integración de destrezas[279], la cual, a su vez, favorece una asimilación global y más eficaz de la lengua.

[279] La integración de destrezas es una de las claves del Enfoque Comunicativo en el que, sin duda, se apoyan las prescripciones del MCER.

-Desarrollo del aprendizaje autónomo

El trabajo desarrollado por medio de las actividades y tareas tuvo lugar fundamentalmente en el aula; no obstante, como se ha podido observar, hubo tareas desarrolladas fuera del aula (creación de escenas, de finales propios y alternativos, redacción de críticas y búsqueda de diferentes textos sobre el director, los actores o la película). Todas ellas fueron realizadas por la mayoría de nuestros aprendientes. Además, los talleres con el grupo II requerían un trabajo adicional fuera del aula (de lectura y búsqueda de información) necesario para seleccionar la película a ser explotada en la siguiente sesión (ver cap III, pág.155).

Del mismo modo y como ya ha hemos mencionado, llevamos a cabo una consulta abierta seis meses después de los talleres, la cual nos reveló que el 57% de nuestros aprendientes asiste con regularidad a ciclos de cine español ofrecidos en Varsovia. Esto demuestra un aprendizaje autónomo, además, a largo plazo.

-Alta implicación emocional de los aprendientes

De muchas opiniones y declaraciones de los aprendientes se desprende que el material cinematográfico y el trabajo que llevamos a cabo a través de él, conlleva una alta implicación de tipo emocional. En general, esta implicación fue muy positiva pues, sin duda, produjo que los estudiantes se centraran en lo que querían expresar, discutir, defender, etc., superando el bloqueo que, en otras muchas ocasiones, o con anterioridad habían causado los errores cometidos durante el discurso. Al mismo tiempo, esta actitud y participación activa propiciaron un mayor acercamiento o personalización[280] en el aula, el cual explica que los aprendientes guarden (según expresaron en dic.09) un recuerdo muy especial de los talleres (de las películas visionadas, del trabajo realizado con ellas y del clima en el aula).

[280] *"La personalización es el proceso por el cual se aproxima tanto el contenido como el profesor de la asignatura a la realidad de los estudiantes"*, T. Morell, 2002: 204.

-Desarrollo de la dimensión afectiva de los estudiantes

Lo expuesto en el punto anterior demuestra, de igual forma, que los talleres proporcionaron un aprendizaje afectivo innegable. El desarrollo de esta dimensión tiene, en general, considerable importancia (por esta razón es una de las recomendaciones explícitas del MCER[281]) puesto que es un factor que cohesiona al grupo y permite que éste funcione y pueda trabajar en el ambiente adecuado. Al mismo tiempo, tenía especial significado en nuestro caso pues era una de las necesidades de nuestros aprendientes a priori (como se vio en el apdo. preliminar I del presente trabajo -ver pág.16-, nuestros estudiantes requerían un clima distendido, en el que por medio de temas relevantes, pudieran perder el miedo a cometer errores y centrarse en la interacción oral). Conscientes de ello, consideramos desde el principio del proceso educativo las condiciones preferidas para el aprendizaje de forma que éste fuera afectivo, interactivo y efectivo. Afirmamos, de este modo, que esta dimensión tuvo un claro desarrollo por medio de la proximidad, el contacto, la colaboración, la comunicación, interacción y la superación conjunta de las dificultades.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

-Desarrollo de la conciencia de la diversidad cultural

El 42% de las actividades realizadas desarrollaron las destrezas y habilidades interculturales por medio de la reflexión sobre las situaciones, los personajes, y sus modos de expresarse, actuar y reaccionar, presentados en las películas; este análisis dio la oportunidad de establecer paralelismos y diferencias entre la cultura de origen y la cultura de la L2 pero, principalmente, permitió, más allá de las comparaciones, captar, comprender y asimilar en un contexto más profundo la cultura española contemporánea reflexionando, al mismo tiempo, sobre la propia cultura.

[281] MCER, 2002: cap. 4: 103; cap. 7: 158.

-Fomento de la educación visual critica

Muchas de las actividades realizadas en nuestros talleres estuvieron orientadas a la sensibilización de aspectos en los que, con frecuencia, no nos detenemos ni apreciamos en un visionado estándar (estética de los diferentes carteles; luz y color predominantes en una película; tipos de planos; ritmo, fusión y cambio de escenas; tipos de caracterización y vestuario y su relación con el carácter del personaje). Todo ello contribuyó, sin duda, a desarrollar la educación crítica visual (según pudimos corroborar con las declaraciones de nuestros aprendientes). En la actualidad, como ya ha sido mencionado, más de la mitad de ellos es espectadora asidua del cine español y demuestra conocer los rasgos que caracterizan a los diferentes directores actuales.

2.2.LOS INCONVENIENTES DE LA PROPUESTA METODOLÓGICA

La aplicación de esta metodología presenta, no obstante, algunos inconvenientes que no son desdeñables:

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

-Condicionamientos técnicos

La realización de este tipo de taller requiere, evidentemente, unos recursos técnicos indispensables, lo cuales, por supuesto, deben funcionar bien. Esto supone que el profesor, además de su labor negociadora, asesoradora, motivadora, facilitadora y coordinadora, debe desempeñar una labor organizativa, también, de tipo técnico (la cual precisa, en ocasiones, del asesoramiento de otros profesionales). No negamos que la acción conjunta de todas estas funciones, o la precisión de asistencia técnica, suponen un desafío adicional para el docente.

-Inversión de tiempo y esfuerzo por parte del docente

Esta metodología precisa de una gran dedicación, necesaria para la cuidadosa y adecuada preparación de las actividades y tareas de explotación del material cinematográfico.

Como ya expusimos (ver cap. I, págs.112-113), a pesar de la prescripción explícita del MCER del uso del cine como herramienta didáctica en el aula de E/LE, los estudios y propuestas didácticas llevados a cabo hasta el momento son fragmentarios y presentan carencias importantes. De este modo, la aplicación de esta metodología, aunque se ha basado en la experiencia didáctica existente, ha debido suplir dichas carencias sobre la base del propio trabajo. Como se ha podido observar, muchas de las actividades son de elaboración propia y las que se han aprovechado de otros autores han sido adaptadas o reelaboradas (ver Anexo III). De igual manera, la mayoría de las transcripciones utilizadas en las actividades (las incluidas en el trabajo son únicamente algunos ejemplos; hubo muchas más) fueron tomadas palabra por palabra por el docente, al no estar editadas en el mayor número de películas (y estas transcripciones, como se ha visto, eran un apoyo esencial para la realización de muchas actividades). Por último, algunas de las prácticas propuestas requirieron, como ya fue mencionado, reajustes o readaptaciones de modo que cumplieran mejor con los objetivos perseguidos o de modo que no perdieran novedad o interés. Todo lo mencionado, en definitiva, constituyó una gran dedicación y un gran desafío.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

-<u>Necesidad de detención de la imagen de la película</u>

Muchas de las actividades durante el visionado necesitaban de esta técnica de aplicación para poder ser realizadas (todas las que proponían formulación de hipótesis, búsqueda de respuestas a cuestiones concretas, aportación de frases ocultas, etc.). El objetivo de esta metodología no era trasladar la sala del cine al aula (con ese fin existen ya dichas salas donde la calidad de imagen y sonido supera con creces a la ofrecida en cualquier taller); el objetivo era la explotación didáctica de las películas y todo lo que éstas brindan (previamente, durante y tras el visionado) a todos los niveles: lingüístico, no lingüístico, pragmático, social, cultural, intercultural y también, incluso, psicológico, afectivo y existencial. Para captar, reflexionar, analizar y comentar todos estos significados

es imprescindible detener la imagen, hecho que comprenden a la perfección todos nuestros aprendientes. Es evidente, no obstante, que el uso de esta técnica interrumpe la acción de la película y dificulta, en ocasiones, la comprensión de la historia. Por ello, como ya ha sido mencionado, esta fue una de las prácticas que necesitaron de un negociación adicional entre el profesor y los alumnos y de un cuidado especial por parte del docente en la selección de los momentos de detención (pues estos debían ser los estrictamente necesarios y los más adecuados para permitir la realización de la actividad y, a la vez, la comprensión de la acción y del contexto del film).

-Alta implicación emocional

Este tipo de implicación que, como vimos, fue, en general, muy positiva, al mismo tiempo supuso un inconveniente en el caso del grupo I. Esta falta de distancia con las películas y esta total inmersión en ellas produjo un entusiasmo y gran motivación en la mayoría de los casos pero, al mismo tiempo, fuertes reacciones de rechazo hacia determinados personajes o soluciones encontradas para la conclusión de alguna película. Esto sucedió, únicamente, en tres casos concretos y sólo con el grupo I, lo cual nos hace inferir que la edad juega un papel importante en el trabajo con este tipo de material y metodología propuesta. Esta implicación, en este caso negativa, aunque llevó a una interacción apasionada en el aula (y, por lo tanto, muy eficaz para el desarrollo de las pautas conversacionales orales) impidió que algunos aprendientes pudieran valorar debidamente la indiscutible calidad de ese material fílmico. No obstante, los problemas y tensiones, además de inevitables, son necesarios, pues constituyen experiencias compartidas de búsqueda de soluciones y acuerdos; tras todo ello, se produce en el aula un crecimiento tanto lingüístico como personal y grupal.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

-Posible cansancio causado por sesiones largas

Tanto los talleres con los grupos I y II superaron el tiempo estándar de una clase de E/LE. Como ya ha sido mencionado, con el grupo II los talleres se desarrollaron como seminarios de cinco horas lectivas y con el grupo I las sesiones fueron de tres horas lectivas hasta finales de febrero y de cuatro horas lectivas durante los meses de marzo y abril. También ha sido dicho que, a finales de abril, percibimos signos de cansancio con el grupo I. Una de las razones fue, precisamente, la duración de estas sesiones unida al aumento de presión escolar y al tipo de películas trabajadas en este momento del curso. Podemos observar que este cansancio tuvo lugar con el grupo con el que trabajábamos todas las semanas (aunque los encuentros eran de una hora menos de duración) y, precisamente, con el grupo más implicado emocionalmente; de ello se desprende que el cansancio fue consecuencia lógica de todo este desgaste conjunto -físico, mental y emocional-.

2.3.EL BALANCE ENTRE LAS VENTAJAS Y LOS INCONVENIENTES

De lo expuesto en 2.1. y 2.2. se deduce un claro predominio de las ventajas sobre los inconvenientes. Hemos advertido beneficios como:

- La adquisición de competencias generales y comunicativas (prescritas por el MCER).
- El desarrollo de la dimensión afectiva de los estudiantes, una alta implicación emocional y motivación, el desarrollo del aprendizaje integrado, autónomo e intercultural y el fomento de una educación visual crítica.
- Principalmente, hemos de resaltar que constatamos las mejoras que pretendíamos y presuponíamos al inicio de este trabajo: la adquisición de estrategias de la conversación coloquial oral, el aumento de la participación oral en el aula, el aumento del nivel de satisfacción y la superación de la crisis de nuestros aprendientes intermedios de E/LE (más aún por el hecho de que estos aprendientes, después de la realización de los talleres, pueden ser ya considerados como *usuarios avanzados*).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Por otro lado, los inconvenientes observados no son desdeñables pero sí superables:

- Los impedimentos técnicos, a pesar del obstáculo que suponen (pues pueden impedir el desarrollo de las actividades), se pueden evitar procurando el asesoramiento necesario para este tipo de talleres, revisando el equipo siempre un poco antes de cada sesión e implicando a todo el grupo en la solución de estos problemas cuando surgen; con esto último, incluso, el inconveniente se transforma en beneficio gracias al desarrollo del sentimiento de cohesión, afiliación y solidaridad.
- La inversión de tiempo y esfuerzo, aunque ha superado la prevista, ha supuesto, al mismo tiempo, un reto y, por tanto, un estímulo y un desarrollo docente. Este tiempo y esfuerzo es, así mismo, mayor al principio, por cuanto el repertorio de actividades y tareas, aunque amplio, es limitado: una vez planificado este repertorio, el trabajo se desarrolla a partir de esquemas conocidos dentro de los que varían las películas, los temas, el tipo de lenguaje y, por supuesto, la dinámica de cada grupo.
- Respecto a la detención de la imagen es necesario añadir aquí que únicamente fue un problema para el 21% de nuestros alumnos y que este problema encontró, al menos, una solución de consentimiento mutuo. Sería necesario advertir desde el principio (advertencia que nosotros no llevamos a cabo explícitamente, quizá por parecernos algo obvio) el empleo de esta técnica didáctica, explicar que es necesaria, comentar los efectos que produce en ocasiones, y manifestar que, por ello, se llevará a cabo una selección cuidadosa de estos momentos de detención.
- La alta implicación emocional que este tipo de talleres provoca es un factor que cuando afecta negativamente (hemos visto que, en general, fue muy positiva) se convierte en una ocasión de desafío para el docente, en la cual éste debe ejercer plenamente su autoridad por medio del diálogo y el consenso.
- El posible cansancio puede evitarse no prolongando las sesiones más de tres horas lectivas cuando éstas tienen lugar semanalmente (tres horas lectivas es un tiempo ideal

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

que permite una suficiente exposición y explotación de una parte de un film en condiciones óptimas de concentración), alternando el género de las películas y considerando el *exosistema*[282] de los aprendientes (con el fin de detectar épocas de mayor presión académica y, en ese caso, dialogar con los estudiantes para buscar soluciones).

A la vista de los expuesto podemos concluir que:

- Los inconvenientes señalados deben ser tomados en consideración como indicaciones y pautas para un trabajo posterior.
- Las ventajas expuestas son numerosas, contundentes y alentadoras y nos permiten afirmar que el uso del cine en el aula de E/LE intermedio es eficaz, conveniente y muy recomendable.

Existen, no obstante, opciones distintas para su uso, considerando otros factores o contextos diferentes a los de este trabajo que, como cualquier otro, tiene, también, sus limitaciones. Las opciones, los nuevos planteamientos así como las implicaciones pedagógicas que surgen de esta investigacion serán incluidas en el apartado dedicado a las conclusiones.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

[282] Ver Cap.II, apdo. 1.2., págs.118-119 del presente trabajo.

Tej nie drukowac

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

CONCLUSIONES

Todo trabajo de investigación debe tener la pretensión de dar un paso adelante respecto al estado de la cuestión y los conocimientos en el momento de su inicio. En el punto de partida de este trabajo (apdo. preliminar I), precisamente, y siguiendo la prescripción del MCER de considerar a priori la situación del estudiante, llevamos a cabo, por medio de un muestreo, un análisis de las carencias y necesidades del alumnado intermedio de E/LE en Varsovia; de este modo, constatamos una importante crisis en dicho nivel manifestada a través de la falta de participación oral en el aula y un bajo nivel de satisfacción; al mismo tiempo, los aprendientes afirmaban que el objetivo primordial para ellos era la adquisición del lenguaje conversacional coloquial (para la comunicación con nativos españoles) y que la preferencia en la clase era el trabajo con temas socioculturales, entre los que citaban especialmente el cine. Todo ello nos llevó a plantearnos el objetivo de procurar la adquisición de dicha variedad del lenguaje a través de la explotación didáctica del material cinematográfico en el aula de E/LE intermedio (partiendo de dos hipótesis: que este material es el más idóneo para la transmisión y adquisición de los contenidos mencionados, y que la aplicación de esta metodología, en el nivel intermedio, puede, efectivamente, incitar a la participación e interacción en el aula, elevar el nivel de satisfacción y llevar a la superación de la crisis).

Una vez determinadas las hipótesis y claros los objetivos, fue necesario plantear una serie de interrogantes para, paso a paso, comprobar si nuestras presuposiciones eran válidas y si podíamos cumplir con los propósitos establecidos. Los interrogantes fueron:

1-Con el fin de desarrollar el conocimiento del lenguaje coloquial y la práctica conversacional oral, ¿qué rasgos caracterizan y componen estos fenómenos?.

El lenguaje coloquial es un registro o variedad diafásica que deriva de la situación de comunicación y de su función (es, por lo tanto, fundamentalmente, un fenómeno pragmático). Este registro está caracterizado por la cotidianidad temática y de contexto, por la igualdad y proximidad de los hablantes, por un fin interpersonal y una planificación sobre la marcha. La

conversación coloquial oral es una de las manifestaciones de esta variedad y la más auténtica y prototípica; sus rasgos derivan de los de este registro: es una interlocución cooperativa, inmediata, presencial, dinámica y no predeterminada. Esta variedad diafásica o pragmática presenta, a su vez, muchas otras variedades dependiendo del usuario y su entorno (sociolectos, tecnolectos y dialectos) lo cual hace de la conversación coloquial oral un fenómeno muy complejo. No obstante, se manifiesta a través de unas constantes (recursos o estrategias que se repiten) sociales (máximas de cooperación, cortesía y pertinencia comunicativa), sociolingüísticas y geográficas y, fundamentalmente, pragmáticas (verbales -procedimentales, sintácticas, morfosintácticas, contextuales y retóricas-, fónicas y no-verbales -paralingüísticas y extralingüísticas-). Dichas constantes, especialmente las pragmáticas, necesitan de una sistematización, incompleta e imprecisa en la bibliografía consultada. De esta manera, hemos propuesto una clasificación de dichas constantes y estrategias (ver págs.40-42 del presente trabajo).

Conocer estos rasgos y constantes mediante las cuales se manifesta la conversación coloquial oral, además, nos permitió determinar el contenido de explotación didáctica durante la experimentación en el aula así como la perspectiva principal desde la cual íbamos a llevar a cabo su enseñanza/aprendizaje (perspectiva pragmática).

2-¿Cómo puede contribuir el material cinematográfico a transmitir dichos rasgos?.

El cine, aunque es lenguaje artístico propio, tiene relación con muchos otros medios expresivos a los cuales supera, para convertirse en síntesis de todos ellos. Por esta razón, es la herramienta capaz de estimular todos los sentidos y transmitir cualquier conocimiento. El material cinematográfico es, de este modo, el recurso más idóneo para transmitir las estrategias pragmáticas, sociales, sociolingüísticas y geográficas de la conversación coloquial pues presenta infinidad de muestras de habla perfectamente contextualizadas en el espacio y tiempo de las historias cotidianas de los personajes; estas historias, además, se constituyen en

los temas relevantes y socioculturales a partir de los cuales establecer el debate y la interacción en el aula. Así, el cine es una herramienta ideal en un contexto de LE porque, al mismo tiempo, lleva la inmersión al aula de español. Todo esto, nos permitió confirmar, en este punto y a nivel teórico, la primera de nuestras presuposiciones.

3-¿Qué enfoques metodológicos, a lo largo de la historia, han contribuido a la enseñanza de los fenómenos coloquiales conversacionales y/o han utilizado los recursos audiovisuales?.

La revisión histórica de las diferentes metodologías de la enseñanza de español lengua extranjera revela que, prácticamente, el fenómeno del español coloquial empieza a ser objeto de estudio a partir de los años setenta del siglo XX con la ECL (Enfoque Comunicativo de la Lengua, según este enfoque nocio-funcional, el significado depende del contexto pragmático -del cual deriva, por tanto, el uso de un determinado registro-). Este cambio de enfoque, respecto al gramatical y después estructuralista y conductista, propició las reflexiones y propuestas metodológicas del MCER, que prescriben el aprendizaje explícito de las variedades de la lengua y el desarrollo de las destrezas orales como objetivo último. Los diferentes trabajos del español coloquial del siglo XX presentan, en general, un carácter descriptivo y teórico, exento de propuestas didácticas para su estudio y, los más recientes, aunque de un carácter más práctico y pragmático, constituyen propuestas parciales que, en la mayoría de los casos, no han surgido de la experiencia real en el aula. No obstante, tienen valor como reflexión de la necesidad del estudio de lo coloquial desde una perspectiva pragmática (la cual es, sin duda, la más acertada).

La imagen en el aula de E/LE fue introducida a partir de las premisas del método audiovisual después de la segunda guerra mundial, pero su uso no transformó las prácticas estructuralistas y repetitivas en comunicativas y pragmáticas. Es a partir de la ECL y, principalmente, de la publicación del MCER (que prevee explícitamente el uso de materiales audiovisuales), cuando surgen estudios y propuestas de uso de los medios audiovisuales como

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

transmisores de contextos funcionales comunicativos. La mayoría de estos trabajos tiene un carácter fragmentario o incompleto, siendo meras llamadas de atención sobre la necesidad del uso del cine en el aula o proponiendo la explotación didáctica de escenas de películas (cuya elección no ha sido precedida de un análisis previo de las necesidades del alumnado). A pesar de esto, la afluencia de estos trabajos supone una aportación, aunque parcial, nada desdeñable, y nos revela el interés y clara conciencia de muchos estudiosos de los beneficios que el cine puede aportar en el aula de E/LE.

4-¿Qué acción por parte del profesor contribuirá a crear ese tipo distendido de aula que propicie la habilidad oral conversacional y coloquial?.

A la vista de las diferentes metodologías de la enseñanza/aprendizaje de E/LE, la acción del profesor debe centrar sus esfuerzos en definir los factores que inciden en dicho proceso, teniendo en cuenta el contexto concreto en el que éste tiene lugar. Esto supone la definición de los parámetros de la propia metodología. En este sentido, la acción que creemos más adecuada, para procurar a los alumnos el tipo de aula que precisan, se basa en la consideración del contexto del alumno (desde su realidad individual, las interacciones en el aula, el entorno educativo hasta el entorno de la cultura de origen) como algo emergente y dinámico (es decir, que se construye y se transforma por medio de un proceso de negociación e interacción orientado al buen funcionamiento de todos los planos). Así mismo y según las recomendaciones del MCER, el enfoque escogido se asienta sobre las bases de la ECL, el enfoque por tareas, el aprendizaje intercultural, la IBC (Instrucción Basada en Contenidos) y aplica, al mismo tiempo, los enfoques indirecto y directo para la enseñanza de la conversación coloquial (de forma que las muestras de habla conversacional de las películas sirven de ejemplos a partir de los cuales se desarrolla la interacción oral en el aula). El alumno es la figura central del proceso educativo (de ahí la precisión de considerar, en todo momento, sus carencias, necesidades y preferencias) y debe ser, al mismo tiempo, consciente de su papel y responsabilidad. El profesor es *mediador* en el proceso y su función es organizativa,

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

negociadora, coordinadora, asesoradora, motivadora y facilitadora. Entre el alumno y el profesor se establece un proceso de negociación orientado a satisfacer carencias y necesidades, a trabajar los contenidos (el español coloquial conversacional oral) y materiales (películas del cine español contemporáneo) por medio de las prácticas más adecuadas (actividades y tareas de comprensión, expresión e interacción que, combinadas, tienen como objetivo final la interacción oral), y también orientado a la negociación de los significados y los errores en la interacción de los miembros del aula. El proceso de evaluación no va orientado a calificar el dominio lingüístico (respetando las preferencias de nuestros aprendientes) sino a valorar la eficacia del método y la satisfacción del alumnado.

5-¿Qué tipo de actividades y tareas facilitan el trabajo de los mencionados contenidos a través del material cinematográfico, y cómo se pueden aplicar en el aula?.

Las actividades y tareas más idóneas para el desarrollo y adquisición del español coloquial conversacional oral son, evidentemente, todas aquellas que trabajan las destrezas orales de la expresión e interacción, por tanto, éstas son el objetivo último de aplicación en el aula (en nuestra experimentación han constituido el 96% de las actividades). No obstante, hemos comprobado que las actividades a través del cine desarrollan una fase receptiva (de comprensión lectora, auditiva y/o audiovisual, según el caso) y una intermedia (de expresión escrita y oral) para llegar a la fase de producción (expresión e interacción oral). Así, las actividades facilitadoras integran las destrezas de la comprensión, expresión e interacción siendo éstas últimas el fin por excelencia. La aplicación de todas estas actividades y tareas nos permitió confirmar, a nivel práctico, la validez de la primera de nuestras presuposiciones.

6-¿Qué resultados se obtienen?, ¿cuáles son las ventajas y los inconvenientes de la aplicación didáctica y cuál es el balance entre las primeras y los segundos?

De la experimentación en el aula se han obtenido gran variedad de datos cualitativos con un claro predominio de los signos de confirmación y de opiniones y

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

declaraciones de retroalimentación positiva. Las encuestas cerradas (o tests objetivos) revelan un evidente aumento del nivel de participación oral en el aula, una adquisición de las destrezas auditivas, orales y de las estrategias de la conversación coloquial así como un aumento del nivel de satisfacción en los aprendientes de ambos grupos de trabajo.

Estos datos nos permitieron confirmar la validez de la segunda de nuestras presuposiciones.

Las ventajas son múltiples: además de las relacionadas con la adquisición del español coloquial conversacional oral, el aumento de las interacciones en el aula y del nivel de satisfacción del alumnado, advertimos ventajas para la adquisición de las competencias generales y comunicativas prescritas por el MCER y para el desarrollo de un aprendizaje integrado, autónomo, intercultural, afectivo, motivador y crítico visual.

Los inconvenientes no han de ser menospreciados pero sí pueden ser superados: algunos de ellos suponen un desafío para el docente (los condicionamientos técnicos o la inversión de tiempo y esfuerzo); otros son, sencillamente, características inherentes a la metodología (necesidad de detener la imagen del film, posible cansancio por sesiones largas o la alta implicación emocional que puede impedir una sana distancia con el material cinematográfico -especialmente en el trabajo con grupos de jóvenes-); de dichas características es necesario informar a los estudiantes a priori y, también, ser conscientes, para prestarles una atención y cuidado especial, y negociar soluciones en caso de necesidad.

El balance entre las ventajas e inconvenientes es, por lo tanto, claro y nos permite afirmar que el uso del cine en el aula de E/LE intermedio es muy conveniente y recomendable por los numerosos beneficios que de éste se obtienen.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Las conclusiones expuestas son las deducidas de la investigación y experimentación didáctica llevadas a cabo en esta tesis doctoral, la cual, como todo trabajo de esta índole, tiene sus limitaciones. Las más destacadas son:

- A pesar de la colaboración de otros docentes y profesores-observadores, el estudio ha sido llevado a cabo por una investigadora, por lo que se puede cuestionar el grado de objetividad.
- A causa de no haber sido realizado ningún tipo de prueba objetiva medidora de los conocimientos (por respeto a las preferencias de nuestros aprendientes), los resultados son, fundamentalmente, cualitativos, por lo cual no podemos asegurar que las conclusiones a las que hemos llegado fueran las mismas con otro tipo de datos.
- Por la razón de habernos centrado en un nivel concreto del proceso de aprendizaje (intermedio) los resultados, así mismo, podrían variar al ampliar los niveles receptores o elegir otros diferentes.

Estas limitaciones, a su vez, apuntan a los nuevos planteamientos que surgen del presente trabajo que, como pautas posibles de futuras investigaciones, presentamos a continuación:

- Organizar un equipo de trabajo donde varios investigadores recojan, analicen e interpreten los diferentes datos obtenidos por medio del diálogo y el consenso.
- Plantear diferentes pruebas objetivas (siempre y cuando los aprendientes expresen su acuerdo) para obtener datos cuantitativos que refuercen o complementen los cualitativos.
- Investigar cómo funciona esta metodología en otros niveles de aprendizaje; especialmente, verificar si puede ser aplicada a niveles inferiores y, si esto es posible, de qué manera o con qué tipo de adaptaciones.

Existen, por tanto, otras opciones de desarrollo de la metodología propuesta si

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

consideramos otros factores o contextos diferentes (a pesar de esto, aconsejamos, en todos los casos, partir del análisis de las carencias, necesidades y preferencias del alumnado, teniendo en cuenta el contexto de aprendizaje en todos sus planos). Algunas de estas opciones pueden ser las siguientes:

- En el trabajo con un nivel inferior al propuesto, la metodología puede ser utilizada como una herramienta complementaria para el refuerzo de determinados contenidos y/o bloques temáticos, teniendo en cuenta las pautas de una adecuada secuenciación (fase receptiva, intermedia y productiva).
- En el trabajo con niveles superiores, la metodología puede ser desarrollada como un taller o curso especial, considerando las indicaciones ofrecidas por esta investigación.
- En todos los niveles, la metodología puede ser aplicada como recurso adicional para introducir, ilustrar y desarrollar los diferentes contenidos referidos a cada momento concreto de aprendizaje.

En la presente investigación se ha partido de una situación real de los aprendientes intermedios de E/LE en Varsovia, de unos problemas a solucionar (la crisis, falta de participación oral y bajo nivel de satisfacción), unas carencias y necesidades que cubrir (la adquisición del español coloquial conversacional y el desarrollo de las destrezas de la expresión e interacción oral) y unas preferencias que satisfacer (el trabajo con temas relevantes y con el cine en el aula). Se ha considerado el estado de los conocimientos y la práctica didáctica existentes, advirtiendo el carácter fragmentario y/o impreciso de muchos de los estudios realizados hasta el momento, así como que la perspectiva más adecuada para el trabajo de estos fenómenos ha de ser rigurosa y pragmática. Se ha pretendido, por tanto, alcanzar los objetivos propuestos (formulados a partir de las dos presuposiciones planteadas -ver págs. 3 y 23 del presente trabajo-) siguiendo estas directrices. A la vista de los resultados,

de las ventajas e inconvenientes y del balance entre ellos, se ha llegado a afirmar que, en gran medida, estos objetivos han sido alcanzados y que las implicaciones pedagógicas de la investigación no son, en absoluto, despreciables. Éstas consisten en:

- La concienciación de docentes e investigadores de la precisión de llevar a cabo un seguimiento atento de las carencias, necesidades y preferencias de los alumnos, especialmente, en el nivel intermedio dado que, de todos ellos, es el más delicado.
- La concienciación de los docentes de la necesidad de la enseñanza del lenguaje coloquial conversacional como forma más frecuente y auténtica de la comunicación y la sociabilidad: la interacción directa entre individuos.
- La concienciación de los docentes de lo adecuado y eficaz del uso del cine como herramienta didáctica en el aula de una L2, por sus ventajas tanto para la transmisión y adquisición de los contenidos mencionados (y de las competencias recomendadas por el MCER) como para el desarrollo de un aprendizaje integrado, motivador, autónomo, intercultural, afectivo y crítico visual.

Todas estas ventajas demuestran, claramente, los beneficios de la metodología presentada, por lo cual, hemos ideado, planteado y defendido su utilización en la presente tesis doctoral.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Tej nie drukowac

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Tej nie drukowac

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

ANEXOS

ANEXO I
ENCUESTAS Y CUESTIONARIOS

ENCUESTA[283] (I Parte): NECESIDADES EN EL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL	
ESCOGE TRES RESPUESTAS Y MARCA CON UN 1 LA OPCIÓN CON LA QUE MÁS TE IDENTIFICAS Y CON UN 2 Y CON UN 3 LAS DOS SIGUIENTES OPCIONES:	
Estudio español porque:	
1. Quiero trabajar, estudiar o vivir en España	
2. Tengo amigos españoles y quiero comunicarme con ellos	
3. Quiero viajar por España y hablar con la gente	
4. Quiero viajar por Hispanoamérica y hablar con la gente	
5. Quiero entender las películas españolas en versión original	
6. Quiero leer la prensa y/o libros en español	
7. Lo necesito en mis estudios	
8. Lo necesito/necesitaré para mi trabajo	
9. Me atrae la música, la cultura y me gusta el sonido del español, pero aún no sé qué haré con él en el futuro	

ENCUESTA (II Parte): NIVEL DE SATISFACCIÓN
***1*-¿Con cuál/cuáles de las siguientes frases te identificas más? (Elige sólo una afirmación):** **a).** Tengo la impresión de que estudio mucho la teoría y que, aún así, tengo problemas para entender lo que los nativos me dicen. **b).** Me cuesta muchísimo recordar las palabras o expresiones y necesito encontrarlas en diferentes contextos para asimilarlas y después producirlas. **c).** Cuando el tema me interesa escucho con mucha atención y no pienso tanto en los errores sino en expresar todo lo que quiero decir.
***2*-Y ¿con cuál/cuáles de las siguientes frases te identificas más? (Elige sólo una):** **a).** En la clase me interesa/quiero trabajar la expresión oral, hablar y discutir el máximo posible con mis compañeros y el profesor. **b).** En la clase me interesa/quiero hacer ejercicios para fijar las estructuras gramaticales. **c).** En la clase me interesa/quiero hacer cosas diferentes: hablar, leer textos, escribir, ver algo en la tele, escuchar canciones...
***3*-¿Participas activamente en la clase todo lo que podrías?, ¿sí?, ¿no?, ¿por qué?:**
***4*-Has pensado alguna vez en dejar de estudiar español?, si ha sido así, ¿cuándo y porqué?**
***5*-Si quieres añadir cualquier comentario sobre tus necesidades con el español o sobre tu nivel de satisfacción mientras aprendes esta lengua, puedes hacerlo a continuación:**

[283] Encuesta elaborada por el grupo docente de la Sección Bilingüe del Instituto de Bachillerato Miguel de Cervantes de Varsovia en marzo 2008 (tomando como base la encuesta elaborada por el Instituto Cervantes "Aprender lenguas extranjeras" en el año 2000).

ENCUESTA PREVIA A LOS TALLERES[284]

PREFERENCIAS CINEMATOGRÁFICAS

Señala la respuesta con la que estés más de acuerdo (1 respuesta)

PREGUNTA	OPCIONES	RESPUESTA
Voy al cine porque...	me entretiene y me distrae	
	me hace aprender y descubrir otras realidades	
Prefiero el cine que...	me divierte y me hace reir	
	me conmueve y me deja pensando	
En una película lo que más valoro es...	el montaje, los efectos especiales o la banda sonora	
	un buen guión, bien construido, bien realizado y bien interpretado por los actores	
El sexo en el cine...	no me molesta incluso cuando no tiene relación con la historia	
	prefiero cuando queda sugerido y tiene relación con la historia	
La violencia en el cine...	no me molesta si no se abusa de ella y está justificada por la historia	
	me molesta cualquier tipo de violencia en el cine y evito ver estas películas	
En cuanto al ritmo de la película, prefiero...	las películas rápidas y de acción	
	películas de ritmo diferente dependiendo del genero y del director	

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

[284] Encuesta adaptada de modelos de N.Leal Rivas.

CUESTIONARIOS (TESTS SUBJETIVOS)

FICHA DE AUTOEVALUACIÓN[285] *(Esta ficha tiene dos objetivos fundamentales: la Autoevaluacion y la Negociación de posteriores actividades en el aula)*
1.Hasta este momento, ¿te ha parecido este taller interesante, motivador o útil –o las tres cosas-?, ¿sí?, ¿no?, ¿por qué?
2.¿Qué has aprendido y qué eres capaz de hacer como resultado de ello?
3.Si has encontrado dificultades para realizar las diferentes actividades y tareas, anótalas aquí:
4. Y ahora anota lo que más te ha gustado o con lo que más has disfrutado, hasta ahora, en este taller:
5. En general, ¿cuáles son las áreas que te interesa más trabajar (las estructuras gramaticales, la conversación -expresión e interacción oral-, el léxico, la comprensión audiovisual, etc.)?; ¿cuáles son las que te gusta más trabajar, si es que se diferencian de las primeras?
6. ¿Qué cambiarías en nuestro trabajo si volviéramos a empezar la clase?
7. Otras observaciones

FICHA DE SEGUIMIENTO[286]
1.EN CUANTO A LA PELÍCULA:
¿Es apropiada la película que estamos viendo para el aprendizaje y adquisición del lenguaje conversacional coloquial?
¿Te interesa temáticamente?; ¿tienes curiosidad por ver el final o te parece muy predecible?
2.EN CUANTO A LAS ACTIVIDADES:
¿Cuáles te han hecho aprender más?
¿Con cuáles has disfrutado más?
¿Con cuáles menos?
¿Qué dificultades te han surgido?
¿Cambiarías algo en los ejercicios que hemos hecho?
3.EN CUANTO AL CLIMA DE LA CLASE:
¿Existe un clima de concentración y trabajo?
¿Existe el clima distendido y necesario para expresarse cómodamente?; ¿hay algo que supone para tí un obstáculo?
4.OTRAS OBSERVACIONES:

[285] Cuestionario adaptado de I.Iglesias Casal, y M.Prieto Grande, "A toda página", 2001. Test realizado, con ambos grupos de talleres en el Instituto de Bachillerato M. de Cervantes de Varsovia, en diciembre 08.
[286] Cuestionario adaptado de Esteire y Zanón, 1994. Test realizado, con ambos grupos, en marzo 09.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

CUESTIONARIO FINAL DE TALLER[287]
1.EN CUANTO A LAS PELÍCULAS:
¿Qué pelicula o películas te han servido especialmente para aprender y por qué?
¿Con qué película o películas has disfrutado más y por qué?
¿Con cuál o cuáles menos y por qué?
2.EN CUANTO A LAS ACTIVIDADES Y TAREAS:
¿Cuáles son las actividades y tareas que más te han gustado/con cuáles has disfrutado más?
¿Cuáles han sido, para ti, las prácticas más eficaces para aprender y qué has aprendido?
¿Qué ejercicios te han resultado más difíciles?; ¿has aprendido algo con ellos, a pesar de la dificultad?
3.EN CUANTO A LA MARCHA GENERAL DE LA CLASE:
¿Hay algo que cambiarías si volviéramos a empezar el curso?
¿Qué ha sido para ti lo mejor de este curso?
¿Y lo peor?
4.OTRAS OBSERVACIONES:

Los cuestionarios realizados en la Universidad de Valencia (durante el seminario realizado en el V Foro de Profesores de E/LE el 28.02.09) así como los cuestionarios que se llevaron a cabo con los profesores-observadores el 22.05.09 en el Instituto M.de Cervantes de Varsovia, fueron construidos según las mismas pautas e incluyeron los siguientes ítems:

1. En tu opinión, ¿es eficaz usar el cine en el aula de E/LE?; ¿a qué contribuye trabajar con este material? (considera aspectos lingüísticos y no-lingüísticos, socioculturales, pragmáticos así como aspectos afectivos y motivadores para el trabajo en el aula).
2. Como docente de la enseñanza, ¿qué aportaciones o nuevas ideas para la aplicación en el aula te ha ofrecido este seminario?.
3. ¿Te ha parecido la película trabajada adecuada al nivel de los alumnos y a los objetivos que se pretendían con el seminario?; ¿y las actividades y tareas realizadas?.
4. ¿Qué es lo que más te ha gustado de estas prácticas?, ¿hay algo que te ha llamado especialmente la atención?.
5. ¿Hay algo que te ha gustado menos o que cambiarías?.
6. Otras observaciones

[287]Cuestionario elaborado a partir de los anteriores (I.Iglesias Casal; M.Prieto Grande; Esteire; Zanón). Test realizado con estos ambos grupos en mayo 09.

ENCUESTAS (TESTS OBJETIVOS)

Encuesta de Opinión sobre la Metodología[288]

1- Estos talleres han suscitado en mí un interés:

1- Nulo 2- Escaso 3- Aceptable 4- Alto 5- Muy alto

2- Considero que, gracias a estos talleres, he mejorado mi nivel de conocimiento del lenguaje coloquial (ejemplos de formas de dialogar, expresiones y léxico coloquial) en un grado:

1- Nulo 2- Escaso 3- Aceptable 4- Alto 5- Muy alto

3- Considero que, gracias a estos talleres, he mejorado mi nivel de comprensión auditiva en un grado:

1- Nulo 2- Escaso 3- Aceptable 4- Alto 5- Muy alto

4- Considero que, gracias a estos talleres, he podido practicar y, por lo tanto, mejorar, la expresión oral (recursos de la conversación cotidiana) en un grado:

1- Nulo 2- Escaso 3- Aceptable 4- Alto 5- Muy alto

5- Considero que, gracias a estos talleres, he podido observar y asimilar la lengua en sus contextos comunicativos y socioculturales en un grado:

1- Nulo 2- Escaso 3- Aceptable 4- Alto 5- Muy alto

6- La motivación que estos talleres ha provocado en mí para ver posteriormente cine español o buscar información sobre el cine español, ha sido:

1- Nulo 2- Escaso 3- Aceptable 4- Alto 5- Muy alto

7- Mi nivel de satisfacción respecto a este método es:

1- Nulo 2- Escaso 3- Aceptable 4- Alto 5- Muy alto

Valoración de Adquisición Lingüística[289]

MARCA A CONTINUACIÓN EL ÁREA O ÁREAS QUE HEMOS TRABAJADO ESPECIALMENTE EN ESTOS TALLERES:

Expresión oral	
Comprensión auditiva	
Léxico (en general)	
Comprensión lectora	
Formas gramaticales	
Recursos de la conversación coloquial	
Expresión escrita	
Expresiones y léxico del lenguaje coloquial	

[288] Encuesta elaborada por el grupo docente de la Sección Bilingüe del Instituto de Bachillerato M. de Cervantes de Varsovia de acuerdo a una escala tipo Likert.
[289] Encuesta adaptada de I. Iglesias Casal y M. Prieto Grande, 2001.

ANEXO II

OPCIONES DE TRABAJO Y PRESENTACIÓN DE MATERIALES

EL CINE ESPAÑOL DESDE LOS AÑOS 80 [290]
LOS AÑOS 80
La comedia - "Opera prima", 1980, Fernando Trueba - "La noche más hermosa",1984, Manuel Gutierrez Aragón - "Mujeres al borde de un ataque de nervios", 1987, Pedro Almodóvar - "Moros y cristianos", 1987, Luis García Berlanga - "Bajarse al moro", 1988, Fernando Colomo
Cine policíaco - "Deprisa, deprisa", 1981, Carlos Saura - "El crack", 1982, José Lus Garci. - "La estanquera de Vallecas", 1987, Eloy de la Iglesia
El drama - "Función de noche", 1981, Josefina Molina
El musical - "Carmen", 1986, Carlos Saura
LOS AÑOS 90
El thriller - "Éxtasis", 1993, Mariano Barroso - "Tesis", 1996, Alejandro Amenábar
La comedia - "Amo tu cama rica", 1991, Emilio Martínez Lázaro - "Boca a boca", 1995, Manuel Gómez-Pereira
La comedia dramática - "La buena vida", 1996, David Trueba
El drama - "Las cartas de Alou", 1990, Montxo Armendariz - "Jamón, jamón", 1992, Bigas Luna - "El pájaro de la felicidiad", 1993, Pilar Miró - "Días contados", 1994, Imanol Uribe - "Nadie hablará de nosotras cuando hayamos muerto", 1995, Agustín Díaz Yanes - "Tierra", 1996, Julio Medem. - "La buena estrella", 1997, Ricardo Franco - "Barrio", 1998, Fernando León de Aranoa. - "Solas", 1998, Benito Zambrano - "Todo sobre mi madre", 1999, Pedro Almodóvar. - "Cuando vuelvas a mi lado", 1999, Gracia Querejeta. - "El Bola", 2000, Achero Mañas
LOS AÑOS 2000
El drama - "Los lunes al sol", 2002, Fernando León de Aranoa - "Te doy mis ojos", 2003, Icíar Bollaín - "Mar Adentro", 2004, Alejandro Amenábar - "Volver", 2006, Pedro Almodóvar

[290] Selección de películas realizada según los criterios de relevancia, adecuación y calidad, descritos en el apdo. 1.2. del Cap.III del presente trabajo (ver págs. 148-152).

OPCIONES DE TRABAJO [291]

A-Podemos escoger dos directores de proyección internacional

PEDRO ALMODÓVAR: comparación de 4 de sus películas y análisis de su trayectoria:
- *."Mujeres al borde de un ataque de nervios*
- *."Todo sobre mi madre"*
- *."Hable con ella"*
- *."Volver"*

ALEJANDRO AMENÁBAR: comparación y análisis de 2 de sus películas:
- *."Tesis"*
- *."Mar Adentro"*

B--Podemos elegir a actores de proyección internacional y hacer una trayectoria:

ANTONIO BANDERAS:
- *."Bajarse al moro"*
- *."Mujeres al borde de un ataque de nervios"*

JAVIER BARDEM:
- *."Amo tu cama rica"*
- *."Boca a boca"*
- *."Jamón, jamón"*
- *."Éxtasis"*
- *."Días contados"*
- *."Los lunes al sol"*
- *."Mar adentro"*

PENÉLOPE CRUZ:
- *."Jamón, jamón"*
- *."Todo sobre mi madre"*
- *."Volver"*

C--Podemos elegir géneros:

LAS MEJORES COMEDIAS ESPAÑOLAS:
- *."Mujeres al borde de un ataque de nervios"*
- *."Bajarse al moro"*
- *."Los peores años de nuestra vida"*
- *."Salsa rosa"*
- *."El otro lado de la cama"*
- *."Boca a boca"*

LOS MEJORES DRAMAS ESPAÑOLES:
- *."Días contados"*
- *."Nadie hablará de nosotras cuando hayamos muerto"*
- *."La buena estrella"*
- *."Barrio"*
- *."Solas"*
- *."Todo sobre mi madre"*
- *."Cuando vuelvas a mi lado"*
- *."El Bola"*
- *."Te doy mis ojos"*
- *."Mar Adentro"*
- *."Volver"*

LAS MEJORES PELÍCULAS DE ACCIÓN o TENSIÓN PSICOLÓGICA:
- *."Tesis"*
- *."Éxtasis"*
- *."Nadie hablará de nosotras cuando hayamos muerto"*
- *."Días contados"*
- *."Plenilunio"*

LAS MEJORES PELÍCULAS DE TEMÁTICA SOCIAL:
- *."Deprisa, deprisa"*
- *."La estanquera de Vallecas"*
- *."Días contados"*
- *."La buena estrella"*
- *."Barrio"*
- *."Solas"*

[291] Opciones de trabajo propuestas para la negociación de los materiales en el aula, descrita en el apdo. 2.1. del Cap. III del presente trabajo.

."El Bola"
."Te doy mis ojos"
."Los lunes al sol"

D--Podemos escoger **15 DE LAS MEJORES PELÍCULAS DEL CINE ESPAÑOL RECIENTE**:

."Mujeres al borde de un ataque de nervios"
."Bajarse al moro"
."Tesis"
."Los peores años de nuestra vida"
."Nadie hablará de nosostras cuando hayamos muerto"
."Boca a boca"
."La buena estrella"
."Barrio"
."Solas"
."Todo sobre mi madre"
."El Bola"
."Te doy mis ojos"
."Los lunes al sol"
."Mar Adentro"
."Volver"

15 DE LAS MEJORES PELÍCULAS DEL CINE ESPAÑOL CONTEMPORÁNEO:

1- **"Mujeres al borde de un ataque de nervios", *Pedro Almodóvar***, 1987, COMEDIA de ENREDO
2- **"Bajarse al moro", *Fernando Colomo***, 1988, COMEDIA
3- **"Tesis", *Alejandro Amenábar***, 1996, THRILLER
4- **"Los peores años de nuestra vida"**, ***Emilio Martínez Lázaro***, 1993, COMEDIA
5- **"Nadie hablará de nosostras cuando hayamos muerto", *Agustín Díaz Yanes*,** 1995, DRAMA, THRILLER, ACCIÓN

6- **"Boca a boca"**, ***Manuel Gómez Pereira***, 1995, COMEDIA de ENREDO
7- **"La buena estrella"**, ***Ricardo Franco***, 1997, DRAMA
8- **"Barrio"**, ***Fernando León de Aranoa***, 1998, DRAMA, SOCIAL
9- **"Solas"**, ***Benito Zambrano***, 1998, DRAMA, SOCIAL
10- **"Todo sobre mi madre"**, ***Pedro Almodóvar***, 1999, DRAMA

11- **"El Bola"**, ***Achero Mañas***, 2000, DRAMA, SOCIAL
12- **"Te doy mis ojos"**, ***Icíar Bollaín***, 2003, DRAMA, SOCIAL
13- **"Los lunes al sol"**, ***Fernando León de Aranoa***, 2002, DRAMA SOCIAL
14- **"Mar Adentro"**, ***Alejandro Amenábar***, 2004, DRAMA
15- **"Volver"**, ***Pedro Almodóvar***, 2006, MELODRAMA

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

INFORMACIÓN APORTADA A LOS APRENDIENTES SOBRE CADA UNA DE LAS QUINCE PELÍCULAS (a modo de ejemplo, se incluye "El Bola", A. Mañas, 2000)

FICHA DE PRESENTACIÓN	
Título: ***EL BOLA***	
Reflexiones sobre el título: - *¿Sabes lo que es una bola?, ¿puedes explicarlo o definirlo?.* - *¿Sabes lo que es un apodo?, ¿has tenido uno alguna vez?; ¿cuándo –época de la vida- o en qué grupos de personas, se usan los apodos con más frecuencia?, ¿qué designan los apodos?.* - *¿Qué puede designar "El Bola"?; ¿cuál puede ser el tema o los personajes de la película?.*	
FICHA TÉCNICA	
Guión y dirección	**Achero Mañas**
Producción	José Antonio Félez
Año	**2000**
Género	**Drama**
Fotografía	Juan Carlos Gómez
Música	Eduardo Arbide
FICHA ARTÍSTICA	
Personajes	**Actores**
El Bola (Pablo)	Juan José Ballesta
Padre de El Bola (Mariano)	Manuel Morón
Alfredo	Pablo Galán
Padre de Alfredo (Jose)	Alfredo Jiménez
SINOPSIS	
El Bola es un chaval de 12 años que vive en una atmósfera violenta y sórdida. Su situación familiar, que oculta avergonzado, le incapacita para relacionarse y comunicarse de verdad con otros chicos. La llegada de un nuevo compañero al colegio (Alfredo), con quien descubre la amistad y una realidad familiar distinta por completo, le hará plantearse si situación y su vida desde otra perspectiva.	
PUNTOS DE INTERÉS DE LA PELÍCULA	
Destacan: .**Lenguaje**: Análisis del lenguaje coloquial juvenil (léxico, expresiones idiomáticas, recursos de la conversación oral); lenguaje coloquial y conversacional de la generación de los padres madrileños de clase media de finales de los 90 y principios del siglo XXI. .**Temas**: Las relaciones familiares (positivas –comprensión y vínculos afectivos- y negativas –incomunicación y malos tratos-); los amigos: el valor de la amistad, diferentes influencias de la pandilla; el paso de la infancia a la adolescencia; el papel de la escuela en el conflicto; el sentido de la justicia -¿es justa la justicia?-. .**Elementos culturales**: Los juegos; el colegio; el barrio; la vivienda; las formas de vida de diferentes familias y personas; Madrid de finales de los 90 y la vida en las grandes ciudades españolas.	

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

SINOPSIS

1.Lee la sinopsis de la película y comprueba si entiendes las siguientes palabras; algunas puedes deducirlas por el contexto:

chaval _____
sórdido _____
avergonzado _____
enfrentarse _____

¿Puedes explicar o consultar con tus compañeros el significado de estas palabras?, ¿podrías dar sinónimos de estas palabras o decir cuáles son las palabras derivadas?.

2. Aquí tienes la sinopsis, también puedes marcar otras expresiones o palabras que no conoces:

> El Bola es un chaval de 12 años que vive en una atmósfera violenta y sórdida. Su situación familiar, que oculta avergonzado, le incapacita para relacionarse y comunicarse de verdad con otros chicos. La llegada de un nuevo compañero al colegio (Alfredo), con quien descubre la amistad, y la posibilidad que esto le da de conocer una realidad familiar distinta por completo, le darán fuerzas para aceptar y finalmente ser capaz de enfrentarse a la suya.

3. Cuestión de debate: Fíjate que se habla de una situación familiar violenta que el protagonista "oculta avergonzado". Si él es la víctima, ¿por qué se siente avergonzado?; ¿es un sentimiento frecuente en estas situaciones?, ¿por qué le cuesta tanto defenderse?; ¿piensas que como vecino o conocido es fácil reaccionar e intervenir?.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

PREMIOS

Goyas 2001

Categoría	Persona	Resultado
Mejor película		**Ganadora**
Mejor director novel	**Achero Mañas**	**Ganador**
Mejor actor revelación	**Juan José Ballesta**	**Ganador**
Mejor guión original	**Achero Mañas** **Verónica Fernández**	**Ganadores**
Mejor sonido	Daniel Goldstein Ricardo Steinberg	Candidatos

- Ganadora a Mejor guión en Festival de Sundance (USA)
- Ganadora a Mejor película en el Círculo de Escritores de España
- Ganadora del Plato de Oro en el Premio de la Familia -Italia
- Premios del Cine Europeo 2001: Premio Fassbinder al descubrimiento del año.

SOBRE EL DIRECTOR

ACHERO MAÑAS (Director de "EL BOLA")

Juan Antonio Mañas nació en Carabanchel (Madrid) en 1970. "De pequeño me llamaban Juanacho, porque estaba muy gordo, pero como era muy largo me quedé con Acho. Mi hermano Rodrigo, cuando tenía dos años, me decía Achero, queriendo decir Acho, y así me quedé.". Desde entonces ese es el nombre que le identifica.

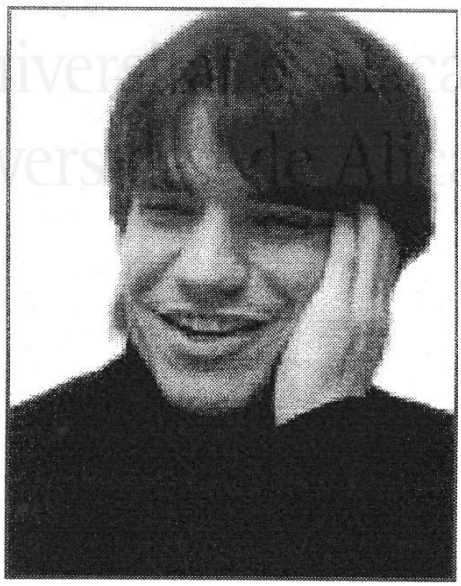
Su afición por la escena, que le viene desde la cuna, le lleva a dar sus primeros pasos profesionales en la interpretación. Pero Achero pronto se da cuenta de que prefiere trabajar detrás de la cámara y compagina sus papeles como actor con sus primeros cortos como director.

Uno de estos cortos es premiado con un Goya (1997) al mejor cortometraje.

El gran salto al largometraje llega con el estreno de "El Bola" (2000), una historia sobre los malos tratos en la infancia que se hace con cuatro Goyas: mejor película, mejor director novel, mejor guión y mejor actor revelación (Juan José Ballesta).

1-Lee esta información, extrae lo anecdótico y cuéntaselo a un compañero con tus palabras.

2-Fíjate que la biografía está expresada en lenguaje formal, ¿puedes elegir un párrafo y contarlo con tus palabras?.



Universidad de Alicante

ANEXO III
SECUENCIACIÓN Y PROCEDIMIENTOS DE LAS ACTIVIDADES Y TAREAS DESARROLLADAS EN LAS PRÁCTICAS

Exponemos a continuación la secuenciación de las actividades y tareas que planteamos en nuestra experimentación en el aula, incluyendo los procedimientos de realización. Aunque con pequeñas variaciones, fue aplicada una misma secuenciación con cada una de las películas seleccionadas, por lo que describiremos esta secuenciación general, aportando actividades y tareas propuestas para las diferentes películas trabajadas durante nuestra experiencia didáctica[292]. Cada una de estas actividades incluye, al inicio, una ficha de información (en la que se especifica el término *tarea* cuando esta actividad lo es) sobre el tipo de destrezas que se combinan (con un asterisco se señalan las destrezas especialmente desarrolladas), las estrategias (según cuadro 1, págs.40-42) y competencias (según cuadro 2, págs.95-96) que se desarrollan, así como su dinámica y duración aproximada. Según puede observarse, todas las actividades propuestas combinan las diferentes destrezas y desarrollan una fase receptiva (que suele ser la fase de la comprensión -lectora, auditiva o audiovisual, según el caso), una fase intermedia (de expresión escrita u oral) y una fase de producción (expresión e interacción oral), que es el fin último de todas las actividades o tareas.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

a) ACTIVIDADES DE APERTURA
1-AMPLIACIÓN DEL LÉXICO RELACIONADO CON EL CINE:

FICHA DE LA ACTIVIDAD-TAREA	
TIPO DE DESTREZAS COMBINADAS -Comprensión lectora -Comprensión auditiva -Expresión oral y escrita* -Interacción oral*	**ESTRATEGIAS DE LAS DESTREZAS** -Inferencia -Planificación, compensación y corrección* -Cooperación (turnos de palabra y solicitud de aclaraciones)*
ESTRATEGIAS COLOQUIALES CONVERSACIONALES DESARROLLADAS *(según Cuadro 1)* -Estrategias verbales procedimentales -Estrategias verbales sintácticas -Estrategias fónicas de la entonación	

[292] Con el grupo I de la lista escogida de 15 películas –lista incluida en el Anexo II, pág. 279- seis se desarrollaron con detenimiento y el resto como trabajo fuera del aula; así, el trabajo en el aula se centró en: "Mujeres al borde de un ataque de nervios", P.Almodóvar, 1987, "Bajarse al moro", F.Colomo, 1988, "La buena estrella", R.Franco, 1997, "Solas", B.Zambrano, 1998, "Barrio", F.León de Aranoa, 1998 y "Mar adentro", A.Amenábar, 2004. Con el grupo II las cuatro películas trabajadas en el aula fueron: "Mujeres al borde de un ataque de nervios", P. Almodóvar, 1987; "Boca a boca", M.Gómez Pereira, 1995, "El Bola", A.Mañas, 2000 y "Te doy mis ojos", I.Bollaín, 2003. En el seminario realizado el 28 de febrero de 2009 en la Universidad de Valencia (España) (publicado en las Actas del V Congreso de profesores de E/LE, 2009: ISSN 1886-337X) se llevó a cabo una propuesta didáctica para la presentación de la película "Te doy mis ojos", I.Bollaín, 2003.

COMPETENCIAS GENERALES Y COMUNICATIVAS DESARROLLADAS *(según Cuadro 2)* -Competencia general declarativa (conocimiento del mundo sociocultural español e intercultural) -Competencia comunicativa (lingüística léxico-semántica, fonológica, gramatical, ortográfica y ortoépica), competencia comunicativa sociolingüística (destrezas sociales y normas de cortesía) y pragmática (discursiva).
DINÁMICA -En grupos de tres -Puesta en común
DURACIÓN APROX. -30-35 minutos

PROCEDIMIENTO:

1-A modo de lluvia de ideas, apuntad el mayor número posible de palabras o expresiones relacionadas con el cine.

2-Ahora, asociad las palabras incluidas en el cuadro de abajo, con los temas propuestos en el mismo[293]; ¿coinciden estas palabras con las que habíais aportado en la lluvia de ideas?, ¿con qué temas se pueden asociar las que no coinciden?, ¿cuáles de estas palabras o expresiones no conocíais y cuál es su significado? (la negociación del significado de las nuevas palabras se lleva a cabo por medio de la interacción, de forma que se intercambian impresiones sobre lo que significa un término y se comparte la información de la que algunos pueden disponer):

éxito butaca film ambientación efectos especiales fracaso actor terror largometraje tema musical realizador protagonista argumento comedia de enredo guionista fantástica pantalla banda sonora decorado versión original subtitulada cámara melodrama taquilla guión espectador fotografía productor drama actriz comedia vestuario maquillaje adaptación director doblada aventura el cámara	
SINÓNIMOS de PELÍCULAS	
TIPOS DE PELÍCULAS	
VERSIONES	
HISTORIA	
PUESTA EN ESCENA	
PÚBLICO/CRÍTICA	
SALAS DE CINE	
PERSONAS/ PERSONAJES	

3-Vamos a centrarnos, ahora, en el rodaje de una película[294]: es éste un proceso complejo que consta de varias fases y en el que intervienen muchas personas. En grupos de tres, relacionad los elementos de las tres columnas de la parte izquierda del siguiente cuadro para encontrar los conceptos de la parte derecha del mismo (se puede usar cada elemento más de una vez y en ocasiones hay que adaptarlos):

[293] Actividad adaptada del manual Gente 2, 2004: 191-192.
[294] Actividad adaptada de A.Almansa, mosaico 5: 36.

Relaciona los elementos de estas tres columnas...			**...para encontrar:**
			Ejemplos: **1.**Alguien que planifica y financia el proyecto: *productor* **2.**Empresa que colabora en la financiación del proyecto: *coproductora*
	dirigir guión distribuir montar cámara producir protagonizar estreno sonoro rodar exhibir carácter actuar imagen	-aje -ización -ción -ista -dor(a) -tor(a) -triz	**3.**Sociedad multinacional que hace llegar la película a los mercados para su explotación comercial. **4.**Alguien que dirige la película. **5.**Proceso de montar en el orden adecuado los distintos fotogramas. **6.**El proceso de filmación de la película. **7.**Alguien que escribe el guión. **8.**Acto previo a la presentación de la película. **9.**Personas (masc. y fem.) que interpretan los papeles. **10.**El personaje principal. **11.**Otro personaje principal, pero menos. **12.**El "malo de la película". **13.**El propietario de una cadena de salas de cine, donde se puede mostrar la película cuando está acabada. **14.**El proceso de transformación física del actor por medio del maquillaje y otros efectos. **15.**La cualidad principal que debe tener un buen guionista.
co- pre- ant-			

4-En grupos de tres, decidid el orden lógico en el que intervendrían o se sucederían en la realidad todas las acciones y personajes encontrados, para discutirlo, posteriormente, con todo el grupo.

5-Hay expresiones relacionadas con el cine que los españoles solemos usar en "versión original" (como anglicismos), si tuviérais que explicárselas a una persona que no conoce su significado en inglés, ¿cómo lo haríais?, no os preocupéis si no conocéis la definición exacta, hacedlo con vuestras palabras y utilizando todo tipo de ejemplos:

Ejemplo: -***Casting***: pruebas o entrevistas que se les hace a los actores para elegirlos para el trabajo de una película concreta.
-***remake***: -***flash-back***: -***suspense***: -***gag***: -***voz en off***: -***thriller***: ¿se te ocurre algún término más?

Y ahora, decidid entre todos qué términos serían los más adecuados como traducciones al español.

2-SENSIBILIZACIÓN PREVISIONADO:

FICHA DE LA ACTIVIDAD	
TIPO DE DESTREZAS COMBINADAS -Comprensión lectora -Comprensión auditiva -Expresión oral* -Interacción oral*	**ESTRATEGIAS DE LAS DESTREZAS** -Inferencia -Planificación, compensación y corrección* -Cooperación (turnos y aclaraciones)*
ESTRATEGIAS COLOQUIALES CONVERSACIONALES DESARROLLADAS *(según Cuadro 1)* -Estrategias verbales procedimentales -Estrategias verbales sintácticas y morfosintácticas -Estrategias fónicas de la entonación	
COMPETENCIAS GENERALES Y COMUNICATIVAS DESARROLLADAS *(según Cuadro 2)* -Competencia general declarativa (conocimiento del mundo sociocultural español) -Competencias comunicativas lingüísticas (léxico-semántica, gramatical y fonológica); competencia comunicativa pragmática (discursiva).	
DINÁMICA -En parejas -Puesta en común	
DURACIÓN APROX. -10-15 minutos	

PROCEDIMIENTO[295]:

1-La cámara actúa también como narradora de la historia de una película, ayudándonos a que fijemos nuestra atención en lo que el director quiere. Los tipos de planos más usados son tres:

TIPOS DE PLANOS	
PLANOS GENERALES	Cuando puedes ver cosas tanto en la distancia como en la cercanía
PLANOS MEDIOS	Cuando puedes ver las cosas en detalle pero también aprecias el fondo de la imagen y lo que la rodea
PRIMEROS PLANOS	Cuando puedes ver un pequeño detalle de algo o de alguien

2-Ahora discutid en parejas, para después hacerlo todos juntos en grupo:

. ¿Cuándo y por qué es importante ver el escenario completo?.

. ¿Cuándo y por qué necesitamos ver las expresiones de las caras de los personajes o un pequeño detalle de algún objeto?.

. Pensad en la última película que habéis visto, ¿recordáis algún ejemplo del uso de estos planos y por qué creeis que el director los usó así?.

3-Durante el visionado de las diferentes películas vamos a fijarnos, también, en muchos otros detalles: en la luz y en los colores predominantes en la película o en determinadas escenas, en la forma de vestir de los personajes y si hay cambios durante el film a este respecto y por qué,

[295] Actividad adaptada de C.Herrero, Manchester Metropolitan University, en línea: 5-6.

el tipo de maquillaje o la caracterización de los diferentes personajes. Todos estos aspectos nos van a aportar también información sobre la historia y sobre sus protagonistas, sobre su procedencia y contexto social, sobre su situación vital actual, sobre la evolución de los acontecimientos en la película y reforzarán los mensajes emitidos, añadiendo credibilidad.

. *Pensad en una película que hayáis visto últimamente, ¿recordáis cómo alguno de estos aspectos reforzaba la historia o el carácter de los personajes?.*

b) ACTIVIDADES PREVIAS AL VISIONADO

3-APROXIMACIÓN AL TÍTULO DE LA PELÍCULA:

FICHA DE LA ACTIVIDAD	
TIPO DE DESTREZAS COMBINADAS -Comprensión auditiva -Expresión oral* -Interacción oral*	**ESTRATEGIAS DE LAS DESTREZAS** -Inferencia -Planificación, compensación y corrección* -Cooperación (turnos y aclaraciones)*
ESTRATEGIAS COLOQUIALES CONVERSACIONALES DESARROLLADAS *(según Cuadro 1)* -Estrategias verbales procedimentales -Estrategias verbales sintácticas y morfosintácticas -Estrategias fónicas de la entonación	
COMPETENCIAS GENERALES Y COMUNICATIVAS DESARROLLADAS *(según Cuadro 2)* -Competencias generales declarativas (conocimiento del mundo y sociocultural e intercultural) -Competencias comunicativas (lingüística léxico-semántica, sociolingüística -destrezas sociales y diferencias de registro- y pragmática -discursiva-)	
DINÁMICA -En parejas o tríos -Todo el grupo	
DURACIÓN APROX. -5-10 minutos	

PROCEDIMIENTO[296]:

-"Bajarse al moro": Seguramente sabéis lo que significan las palabras "bajar" y "moro", pero es posible que no captéis el significado de ellas unidas en esta frase; vamos a tratar de llegar a él:

Comenta con tus compañeros y marca la respuesta correcta:
"moro" significa: a- árabe de Siria b- árabe del norte de África (de la antigua Mauritania romana) c- árabe del Yemen
"Bajarse al moro" significa: a- viajar a Marruecos b- poner al moro de rodillas c- viajar a Marruecos en busca de hachís o marihuana para su posterior comercio

Si aún no tenéis seguridad de lo que significa esta frase, podremos comprobarlo, más tarde, con el trabajo de la sinopsis. Según las palabras que aparecen en la frase:

. *¿Qué historia o historias te sugiere?, ¿cuál puede ser el tema?*

. *¿Quiénes pueden ser sus protagonistas?, ¿con qué nivel socio-cultural pueden*

[296] Actividad de elaboración propia. Aunque trabajamos de este modo con todas las películas explotadas durante los talleres, incluimos las actividades planteadas con tres de ellas a modo de ejemplo: "Bajarse al moro", "El Bola" y "Te doy mis ojos".

identificarse y de qué manera pueden hablar?, ¿piensas que pueden hablar de una manera especial?, ¿cómo?.

-"El Bola": Vamos a reflexionar sobre el significado del título; comenta con tus compañeros para después hacerlo en grupo; vuestras respuestas, como hipótesis que son, tendremos oportunidad de comprobarlas durante el trabajo de la sinopsis y de la película:

. ¿Sabes lo que es una bola?, ¿puedes definirlo o describirlo?.

. ¿Sabes lo que es un apodo?, ¿qué designan los apodos?, ¿has tenido uno alguna vez?, ¿cuándo (época de la vida) o en qué grupos de personas se usa con más frecuencia?; ¿se usan también con frecuencia en el contexto polaco?.

. ¿Quién crees que es el Bola y por qué pueden llamarlo así?.

. ¿Cuál puede ser el tema o los personajes de la película?; en cuanto a los personajes ¿piensas que pueden hablar de una manera particular?, ¿cómo?.

-"Te doy mis ojos": En este título no tenemos ninguna palabra desconocida y sin embargo:

. ¿Crees que esta frase puede tener un significado literal?; entonces, ¿qué puede significar?.

. ¿Puedes imaginar una situación en la que una persona le dice a otra esta frase y en qué sentido?.

Por supuesto, todas vuestras respuestas son hipótesis; algunas pueden resultar ser verdaderas y otras falsas, lo cual comprobaremos leyendo la sinopsis y más tarde, viendo y trabajando la película.

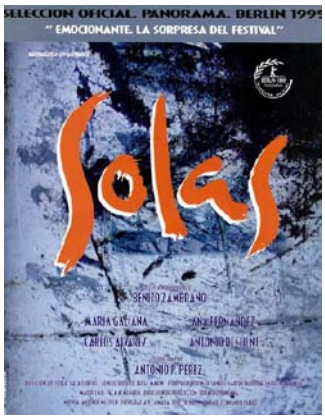
Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

4-APROXIMACIÓN AL CARTEL DE LA PELÍCULA:

FICHA DE LA ACTIVIDAD-TAREA	
TIPO DE DESTREZAS COMBINADAS -Comprensión auditiva -Expresión oral* -Interacción oral*	**ESTRATEGIAS DE LAS DESTREZAS** -Inferencia -Planificación, compensación y corrección* -Cooperación (turnos y aclaraciones)*
ESTRATEGIAS COLOQUIALES CONVERSACIONALES DESARROLLADAS *(según Cuadro 1)* -Estrategias verbales procedimentales -Estrategias verbales sintácticas y contextuales -Estrategias fónicas de la entonación	
COMPETENCIAS GENERALES Y COMUNICATIVAS DESARROLLADAS *(según Cuadro 2)* -Competencia general declarativa (conocimiento intercultural y del mundo sociocultural español) -Competencia general existencial -Competencias comunicativas (lingüística léxico-semántica, sociolingüística -diferencia de registros- y pragmática -discursiva-)	
DINÁMICA -Todo el grupo	
DURACIÓN APROX. -10-15 minutos	

PROCEDIMIENTO[297]**:**

-"Solas": Vamos a observar dos carteles de la película que vamos a ver (uno español y el otro de su presentación en Polonia); el objetivo es ir más allá en nuestras reflexiones sobre el tema y los posibles personajes del film, así como aproximarnos a la estética y estilo del director.



-Reflexionemos sobre el diseño del cartel español (además del diseño, observad también la información sobre premios y la inclusión en el cartel de breves críticas sobre la película):

. ¿Cómo está concebido el cartel?, ¿hay alguna persona o algún objeto?.

. ¿Qué planos componen el cartel?, ¿qué vemos en el primer plano y qué vemos en el fondo?.

. ¿Qué colores predominan?, ¿qué sugieren estos colores?.

-Ahora observad la versión polaca del cartel:

. ¿Qué es lo que destaca más a primera vista?, ¿son los ojos y la mirada?, ¿es el cigarrillo, los dedos o la expresión de la boca?; ¿qué expresa esa mirada?.

. ¿Cómo está concebido el cartel?, ¿aparece todo el personaje o un fragmento del mismo?, ¿qué colores predominan?; ¿qué significado pueden tener los colores, la factura de la fotografía, la mirada perdida del personaje?.

.¿Qué tipo de personaje, qué carácter puede tener, según esta fotografía?; ¿de qué forma puede hablar y con qué tipo de lenguaje?.

. ¿Por qué crees que la distribuidora polaca ha preferido una imagen distinta a la española?.

-¿Qué cartel os gusta más y por qué?. Después de la película podremos volver a estos carteles y decidir cuál de ellos expresa mejor la idea o el clima del film.

-"Te doy mis ojos": De esta película vamos a analizar y comparar dos carteles (uno español y

[297] Actividad de elaboración propia a partir de una idea de R.Duerto y I.Lerner, 2008. Aunque trabajamos de este modo con todas las películas, incluimos, a modo de ejemplo, la explotación del cartel de "Solas" y "Te doy mis ojos".

otro francés) con el fin de reflexionar sobre el tema y los personajes de la película que vamos a ver, así como sobre el estilo de su directora.

-Observad el diseño del cartel español:

. ¿Cómo está concebido?; ¿qué es lo que destaca más a primera vista?.

. ¿Qué personajes aparecen?, ¿en qué posiciones están?, ¿qué pueden expresar estas posiciones?; y en relación al título ¿cómo aparecen los ojos de los personajes?, ¿quién los tiene abiertos y quién cerrados?, ¿quién puede "dar los ojos" a quién y por qué?; ¿quién crees que puede decir la frase del título a quién y por qué?; y la boca de los personajes ¿cómo aparece y qué puede expresar?; ¿y qué puede expresar la mano del personaje masculino?.

. ¿Qué frase puede decirle él a ella o viceversa?; ¿puedes inventar un diálogo muy breve?; ¿en qué registro crees que hablan?.

. ¿Qué colores predominan y qué pueden significar?.

-Reflexionad ahora sobre la imagen escogida en Francia:

. ¿Cómo está concebido el cartel?, ¿quiénes aparecen y en qué posiciones?, ¿qué expresan o sugieren?; ¿cómo aparecen los ojos y la boca?.

. ¿Cuáles son los colores predominantes y el tipo de luz de la imagen?; ¿sugieren algo diferente al primer cartel?.

. ¿Qué frase puede decirle él a ella o viceversa?; ¿puedes inventar un diálogo muy breve?; ¿en qué registro crees que hablan?.

. Y el título elegido en Francia, ¿corresponde literalmente al título español?; ¿quién puede decir esta frase a quién y por qué?.

-¿Qué cartel os gusta más y por qué?. Después de la película podremos volver a estos carteles y decidir cuál de ellos expresa mejor la idea o el clima del film.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

-Después de ver la película podréis, también, llevar a cabo vuestra versión del cartel o, en su defecto, podréis hacer un boceto o describir qué elementos lo componen, qué colores presenta y qué es lo que más destaca.

5-TRABAJOS CON LA SINOPSIS DE LA PELÍCULA:

FICHA DE LA ACTIVIDAD-TAREA	
TIPO DE DESTREZAS COMBINADAS -Comprensión lectora* -Comprensión auditiva -Expresión oral* -Expresión escrita -Interacción oral*	**ESTRATEGIAS DE LAS DESTREZAS** -Inferencia* -Planificación, compensación y corrección* -Cooperación (turnos y aclaraciones)*
ESTRATEGIAS COLOQUIALES CONVERSACIONALES DESARROLLADAS *(según Cuadro 1)* -Estrategias verbales procedimentales -Estrategias verbales sintácticas, morfosintácticas y contextuales -Estrategias fónicas de la entonación	
COMPETENCIAS GENERALES Y COMUNICATIVAS DESARROLLADAS *(según Cuadro 2)* -Competencia general declarativa (conocimiento intercultural y del mundo sociocultural español) -Competencia general existencial -Competencias comunicativas (lingüística léxico-semántica, ortográfica y ortoépica, sociolingüística -destrezas sociales- y pragmática -discursiva-)	
DINÁMICA -En parejas -Todo el grupo	
DURACIÓN APROX. -10-15 minutos	

PROCEDIMIENTO[298]:

1-En parejas, ordenad los siguientes fragmentos que conforman la sinopsis de "La buena estrella", sabiendo cuál es el primero.

-	Rafael, un hombre maduro, que en un accidente resultó castrado, vive desde su juventud aislado, tranquilo y dedicado al trabajo de su carnicería ***(1)***.
-	El carnicero propone a Marina esa vida familiar que ambos desean, aunque ésta le advierte que Daniel volverá y que ella lo ama.
-	Han sabido que Daniel, delincuente habitual, ha sido encarcelado.
-	La lleva a su casa: está embarazada y Daniel no quiere el hijo.
-	Una madrugada, volviendo del matadero municipal, ayuda a Marina, una joven pobre, que está siendo apaleada por Daniel, su compañero y amante.
-	Y así sucede, Daniel vuelve y ....
-	Poco a poco, se manifiesta la bondad que hay en el corazón de Marina, su deseo de ser madre y crear una familia, como es el deseo, hasta ahora imposible, de Rafael.

[298] Actividad de elaboración propia, basada en C.Herrero (en línea: 5-6) y M.P.Hernández (en línea: 2). Trabajamos de este modo con todas las películas, aunque omitiendo o añadiendo, en ocasiones, algunos ejercicios; incluimos, a modo de ejemplo, la explotación de la sinopsis de "La buena estrella" de Ricardo Franco, 1997.

2-Asegúraos de que entiendes las palabras subrayadas; ¿podéis buscar palabras derivadas y sinónimas?:

PALABRAS de la SINOPSIS	PALABRAS DERIVADAS	PALABRAS SINÓNIMAS
Advertir		
Delincuente		
Encarcelado		
Apaleada		
Suceder*		

**Suceder* es una palabra que tiene más de un significado, ¿podéis apuntarlos o averiguarlos y decidir cuál de ellos es el que aparece en el contexto de la sinopsis?

3-Y ahora, en parejas, planead cómo podéis contar la historia de la película, sin leer y haciéndolo con vuestras palabras.

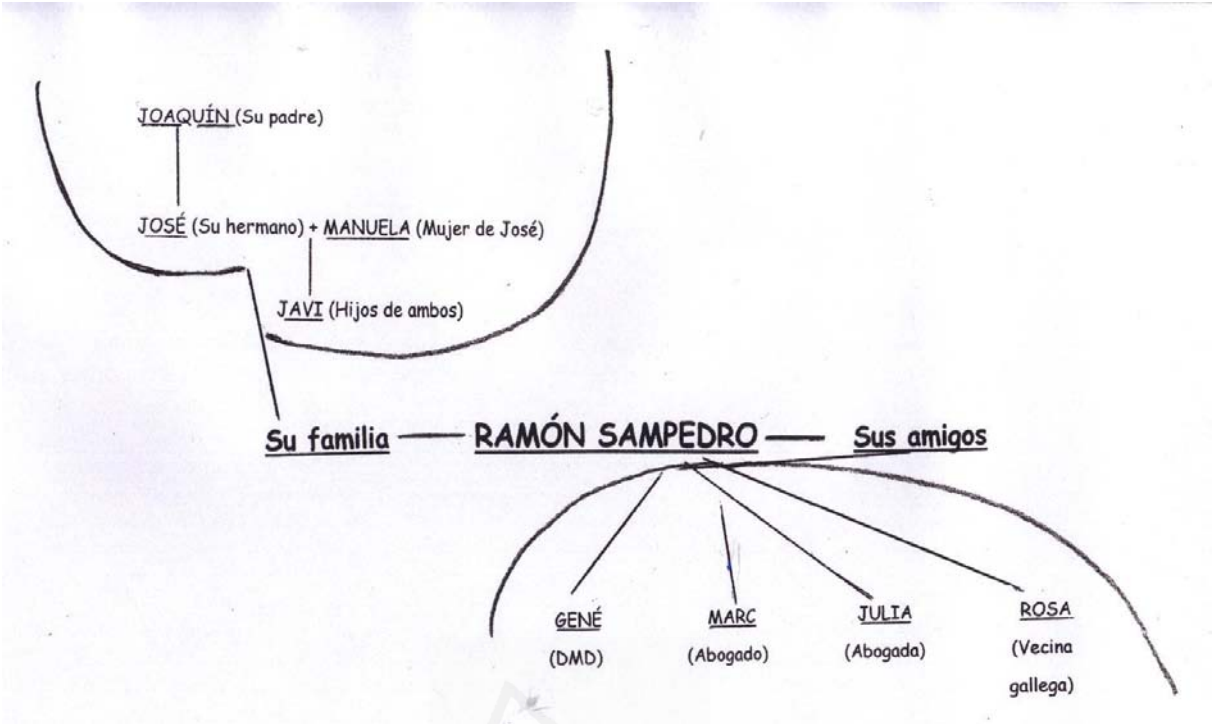
4-Y por último, ¿cómo continuaríais la historia de la sinopsis?, es decir, ¿qué crees que pasa después de que vuelve Daniel?. Decididlo en parejas. Podéis escribirlo y después explicarlo a todo el grupo.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

6-APROXIMACIÓN A LOS PERSONAJES DE LA PELÍCULA (con el visionado opcional del trailer):

FICHA DE LA ACTIVIDAD-TAREA	
TIPO DE DESTREZAS COMBINADAS -Comprensión lectora -Comprensión auditiva -Comprensión audiovisual* -Expresión oral* -Interacción oral*	**ESTRATEGIAS DE LAS DESTREZAS** -Inferencia* -Planificación, compensación y corrección* -Cooperación (turnos y aclaraciones)*
ESTRATEGIAS COLOQUIALES CONVERSACIONALES DESARROLLADAS *(según Cuadro 1)* -Estrategias verbales procedimentales -Estrategias verbales sintácticas, morfosintácticas y contextuales -Estrategias fónicas de la entonación	
COMPETENCIAS GENERALES Y COMUNICATIVAS DESARROLLADAS *(según Cuadro 2)* -Competencias generales declarativas (conocimiento intercultural y sociocultural) y existenciales -Competencias comunicativas (lingüística léxico-semántica, ortográfica y ortoépica; sociolingüística -diferencias de registro y marcas sociolectales y dialectales- y pragmática -discursiva-)	
DINÁMICA -En parejas -Todo el grupo	
DURACIÓN APROX. -15-20 minutos	

PROCEDIMIENTO[299]



1-Observad el árbol genealógico presentado:

-En él se ve claramente que el personaje central es Ramón Sampedro; habiendo trabajado ya con la sinopsis de la película, y si observamos bien el árbol, podemos deducir alguna información adicional:

. ¿Dónde vive Ramón Sampedro?; ¿por qué lo sabes?.

. Conociendo la información aportada por la sinopsis, ¿crees que es más importante su familia o sus amigos o en qué sentido pueden ser unos y otros importantes para él?.

2-Asociad, ahora, la información de las siguientes tarjetas con los nombres que aparecen en el árbol genealógico y quedáos con la tarjeta que hayáis identificado primero:

Tetrapléjico de 55 años a causa de un accidente cuando tenía 25. Había sido marino. Inteligente, con agudo sentido del humor, humano, sincero. Con fuertes deseos de morir.	Mujer gallega, que trabaja en una fábrica conservera y, como aficionada, en una emisora de radio. Morena y con el pelo largo. Directa, abierta, habladora, algo acomplejada. Quiere ayudar a Ramón.	Asiste a Ramón en su petición de eutanasia por medio de la institución que representa (Derecho a una Muerte Digna) De pelo corto y ojos grandes. Muy directa y con gran sentido del humor. Siente mucho afecto por Ramón.	Joven estudiante de unos 16 años. Siente gran afecto y respeto por su tío. Se pelea continuamente con su abuelo al que trata, a veces, con un desprecio que irrita mucho a Ramón.	Señor mayor de unos 80 años. No comprende la decisión de su hijo pero no discute de ésto con él.

[299] Actividad de elaboración propia. Trabajamos de un modo similar con todas las películas (aunque no siempre consideramos necesario el visionado del trailer). Incluimos, a modo de ejemplo, el trabajo con los personajes y el trailer de "Mar Adentro", A. Amenábar, 2004.

Es abogado, vive en Barcelona. Se decide a defender el caso de Ramón ante los Tribunales. Entonces conoce a Gené.	Es mayor que Ramón. Antes salía al mar, pero desde del accidente de Ramón se ocupa del caserío aunque es un trabajo que no disfruta. No tolera la idea de morir de Ramón.	Mujer de unos 40 años. Abogada de Barcelona. Rubia de pelo largo y muy atractiva. Quiere defender el caso de Ramón también por razones personales. La relación que establece con Ramón es intensa y profunda.	Mujer buena y entregada que actúa con total generosidad de corazón, inteligencia y respeto por Ramón. Parece verlo todo, entenderlo todo, aún cuando calla la mayoría de las veces.

-Según estas descripciones:

. ¿A qué clase social puede pertenecer cada personaje?.

. ¿Qué nivel cultural asocias a cada uno y por qué?.

. ¿Qué procedencia geográfica tienen los personajes?, ¿es posible que tengan diferentes modos de hablar?; cuando dialoguen en situaciones cotidianas, ¿podrá ser diferente el lenguaje coloquial de, por ejemplo, Manuela, la cuñada de Ramón al de Julia, la abogada de Barcelona?; evidentemente tendrán, además, diferentes acentos, ¿crees que puede haber mucha diferencia?. ¿Qué acentos españoles conoces?.

. ¿Qué diferencias encontrarías si se tratara de dos personajes de diferentes zonas de Polonia?.

3-Ahora vamos a ver el tráiler sin sonido; pararemos la imagen en cada uno de los personajes descritos en el árbol genealógico y en las tarjetas. Cuando reconozcáis al personaje del que tenéis información, levantad la tarjeta y explicar a los demás quién y cómo es (pero no leáis la tarjeta; explicádlo con vuestras palabras).

4-Ahora vamos a leer un poema de Ramón Sampedro[300]; primero haremos una lectura individual en silencio; podéis marcar lo que no entendéis para después, entre todos, resolver las dudas.

5-Veremos, ahora, el tráiler con sonido, centrando nuestra atención en el poema en relación a las imágenes que aparecen. Observad el diseño del tráiler y cómo cada imagen está cuidadosamente elegida para acompañar a cada verso.

. ¿Qué quiere decir el poema en vuestra opinión?

. ¿Se entiende bien?, o ¿más bien se intuye su significado?.

. ¿Qué ideas aparecen en el poema?.

. ¿Qué tipo de película vamos a ver?, ¿con qué adjetivos la calificarías?.

6-Ahora podemos hacer una lectura dramatizada utilizando algunas estrategias retóricas y

[300] Poema "Mar Adendro", en línea (clubbultura.com/clubcine/clubcineastas/amenabar/mar08.htm).

fónicas de la pronunciación (entonación suspendida y ascendente de los finales de algunos versos, pronunciación marcada para dar énfasis a algunas palabras, alargamientos silábicos como recurso de intensificación, etc.).

7-TRABAJO DEL LÉXICO Y EXPRESIONES COLOQUIALES:

FICHA DE LA ACTIVIDAD-TAREA	
TIPO DE DESTREZAS COMBINADAS -Comprensión lectora -Comprensión auditiva -Expresión oral* -Expresión escrita -Interacción oral*	**ESTRATEGIAS DE LAS DESTREZAS** -Inferencia -Planificación, compensación y corrección* -Cooperación (turnos y aclaraciones)*
ESTRATEGIAS COLOQUIALES CONVERSACIONALES DESARROLLADAS *(según Cuadro 1)* -Estrategias verbales procedimentales -Estrategias verbales léxico-semánticas, sintácticas y retóricas textuales -Estrategias fónicas de la entonación	
COMPETENCIAS GENERALES Y COMUNICATIVAS DESARROLLADAS *(según Cuadro 2)* -Competencia general declarativa (conocimiento sociocultural e intercultural) -Competencias comunicativas (lingüísticas léxico-semántica, gramatical, ortográfica y ortoépica; sociolingüística -diferencias de registro- y pragmática -discursiva y funcional-)	
DINÁMICA -En parejas -Todo el grupo	
DURACIÓN APROX. -15-20 minutos	

PROCEDIMIENTO[301]

1-En parejas decidid cuál es el significado correcto para cada expresión (hay una sóla posibilidad para cada una -a, b ó c-):

1-Está guay
a. Es estupendo b. Está fatal c. Es un desastre

2-Estás colga(d)o
a. Estás contento b. Estás muerto de miedo c. Estás loco

3-Me las piro
a. Me marcho b. No me muevo c. Me encargo yo de todo

4-Eres un bocazas
a. Hablas mucho b. Hablas de más c. Tu boca es muy grande

5-No eres listo tú ni ná(da)
a- Eres muy torpe b. Eres muy listo c. No eres nada listo

6-Mola mazo
a- Me encanta b- Es asqueroso c- No me gusta nada de nada

7-Me abro
a- Confieso algo b-Me relajo c- Me voy

8-A mí no me quites la cara
a- Mírame b- No me toques la cara c- A mí no me robes

[301] Actividad de elaboración propia, a partir de una idea de M.P.Hernández, en línea: 3-4. Trabajamos de modo similar con todas las películas. A modo de ejemplo, incluimos el trabajo léxico-semántico coloquial previo al visionado de la película "El Bola", A.Mañas, 2000.

Ahora vamos a ponerlo en común. En este primer momento sólo vamos a cambiar impresiones y a hacer hipótesis si no estamos seguros, sobre el significado de las expresiones. Después, durante el visionado tendremos oportunidad de comprobar lo que significan exactamente.

2-Relacionad, ahora, cada elemento de la columna de la izquierda (léxico en registro coloquial) con su significado correspondiente en la columna de la derecha (correspondencia de estos términos en un registro neutro o más formal); empezad por los términos que os resulten más conocidos:

1. Viejo	**a.** Cerrar
2. Un pito	**b.** Testículos
3. Chapar	**c.** Pequeño
4. Maricón	**d.** Pegar
5. Canear	**e.** Homosexual
6. Segurata	**f.** Cigarro
7. Cataplines	**g.** Padre
8. Renacuajo	**h.** Agente de seguridad

3-Decidid en parejas qué se expresa cuando se dicen las siguientes frases (si no sabéis cómo definirlo, poned el ejemplo de una situación en la que se puede decir o dar una frase así, o aportad frases sinónimas) (si no podéis completar todas las frases lo haremos durante el visionado):

1- ¡No te jode!	*Enfado, fastidio, sorpresa...* *¡No te fastidia!/ ¡Qué te piensas!*
2- ¡La madre que te parió!	
3- ¡Y yo qué sé!	
4- ¡Ni de coña!	
5- ¡Hala!	

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

4-Ahora, reflexionad sobre el significado de estas expresiones, según se indica en el ejemplo número 1 de la tabla siguiente; marcad las palabras que son vulgares; buscad de qué manera podéis decir algo parecido en español, evitando el término vulgar cuando lo hay y, también, buscad de qué manera podéis decir algo similar en polaco; ¿se usan en polaco vulgarismos para expresar estas ideas?, ¿cuáles?.

1-Estar hasta <u>los huevos</u>	*Estar harto, estar hasta las narices, haber llegado a un límite y no poder más.*	*"Mieć po dziurki w nosie"*
2-Estás acojona(d)o		
3-Estoy cabrea(d)o		
4-Estar a tomar por el culo		
5-Tiene que doler un puña(d)o		

6-"El que se pela se estrena"		
7-Ese pibe es gilipollas		
8-¡Qué pintas, colega!		
9-Haz lo que te salga de los cojones		
10-Mola un huevo		
11-¿Ya te lo has pulido todo?		
12-Puedes decir misa...		
13-¡Te vas a cagar, chaval!		
14-Me las voy a cargar		
15-Hacer pellas		

Todas estas palabras y expresiones aparecen en la película: *¿qué personas pueden utilizarlas?, ¿de qué edad, ocupación o círculo social?*; después, durante el visionado tendremos oportunidad de reconocerlas y comprenderlas en sus contextos pragmáticos, por lo tanto, si no sabéis el significado de alguna frase, no os preocupéis pues lo comprobaremos y completaremos después.

c) ACTIVIDADES DURANTE EL VISIONADO

8-VISIONADO DE UNA ESCENA PARA LA COMPRENSIÓN DE ASPECTOS GENERALES:

FICHA DE LA ACTIVIDAD	
TIPO DE DESTREZAS COMBINADAS -Comprensión audiovisual* -Expresión oral* -Interacción oral*	**ESTRATEGIAS DE LAS DESTREZAS** -Inferencia* -Planificación, compensación y corrección* -Cooperación (turnos y aclaraciones)*
ESTRATEGIAS COLOQUIALES CONVERSACIONALES DESARROLLADAS *(según Cuadro 1)* -Estrategias verbales procedimentales -Estrategias verbales sintácticas y contextuales -Estrategias fónicas de la entonación -Estrategias no-verbales (paralingüísticas y extralingüísticas)	
COMPETENCIAS GENERALES Y COMUNICATIVAS DESARROLLADAS *(según Cuadro 2)* -Competencia general declarativa (conocimiento sociocultural español) y existencial -Competencias comunicativas (lingüística léxico-semántica, gramatical y fonológica; sociolingüística -destrezas sociales y diferencias de registro- y pragmática -discursiva, funcional)	
DINÁMICA -Todo el grupo	
DURACIÓN APROX. -10-15 minutos	

PROCEDIMIENTO[302]

1-Vamos a comenzar con el visionado de **"Te doy mis ojos"**. Observad las imágenes y reflexionar sobre las siguientes cuestiones (vamos a leérlas antes para no tener después que detener la imagen; tendréis que buscar las respuestas durante el visionado y las comentaremos después de verla completa):

. ¿En qué tipo de barrio estamos?; ¿es un barrio del centro de la ciudad o del extrarradio?, ¿qué personas, en cuanto a procedencia social o profesional, suelen vivir en este tipo de barrio?.

. ¿Qué momento del día es?; ¿qué suele hacer la gente en España a estas horas?.

. ¿Qué hace Pilar?; ¿en qué estado se encuentra?; ¿qué gestos o posiciones corporales indican este estado?; ¿qué forma de hablar o moverse revelan ese estado?; ¿qué puede haber pasado momentos antes?, ¿qué carácter del personaje se deduce de la forma de moverse y actuar?.

. ¿Por qué mira a su alrededor cuando está ya en la calle?.

. ¿Dónde puede ir?, ¿en qué medio de transporte lo hace?.

. ¿De qué se da cuenta en el autobús?; ¿te ha pasado algo parecido alguna vez?; ¿por qué o cuándo pueden pasar este tipo de cosas y a qué tipo de personas con más frecuencia?.

. ¿A qué parte de la ciudad llega?; ¿qué personas, en cuanto a procedencia social o profesional suelen vivir en estas zonas de la ciudad?.

2-Fijáos que Pilar llega a casa de su hermana Ana. Antes de continuar viendo la película, reflexionemos buscando respuesta a las siguientes preguntas:

. ¿Por qué vive su hermana en esta zona de la ciudad?; ¿qué distingue a las dos hermanas en este sentido?.

. Fíjate en la reacción de Ana, ¿qué expresión o gesto acompaña a la reacción?, ¿qué

[302] Actividad de elaboración propia. Muchas de las escenas de las películas trabajadas en nuestros talleres fueron presentadas de este modo. Describimos el procedimiento de explotación didáctica de las primeras escenas de "Te doy mis ojos", I.Bollaín, 2003, a modo de ejemplo.

expresa?; ¿crees que ella está al corriente de los problemas que tiene Pilar?, ¿crees que tienen un contacto continuo?.

. ¿Puedes imaginar una frase con la que va a empezar a hablar Ana y con la que contesta Pilar?.

9-VISIONADO DE UNA ESCENA CON LA TRANSCRIPCIÓN:

FICHA DE LA ACTIVIDAD-TAREA	
TIPO DE DESTREZAS COMBINADAS -Comprensión lectora* -Comprensión audiovisual* -Expresión oral* -Expresión escrita -Interacción oral*	**ESTRATEGIAS DE LAS DESTREZAS** -Inferencia* -Planificación, compensación y corrección* -Cooperación (turnos y aclaraciones)*
ESTRATEGIAS COLOQUIALES CONVERSACIONALES DESARROLLADAS *(según Cuadro 1)* -Estrategias verbales procedimentales -Estrategias verbales léxico-semánticas, sintácticas y contextuales -Estrategias fónicas de la entonación -Estrategias no-verbales (paralingüísticas y extralingüísticas)	
COMPETENCIAS GENERALES Y COMUNICATIVAS DESARROLLADAS *(según Cuadro 2)* -Competencia general declarativa (conocimiento sociocultural español) y existencial -Competencias comunicativas (lingüística léxico-semántica, gramatical,fonológica, ortográfica y ortoépica; sociolingüística -destrezas sociales y diferencias de registro- y pragmática -discursiva y funcional-)	
DINÁMICA -En parejas o tríos -Todo el grupo	
DURACIÓN APROX. -15-20 minutos	

Universidad de Alicante

PROCEDIMIENTO[303]

1-En parejas, decidid el orden de los fragmentos de la siguiente transcripción de esta escena de **"Bajarse al moro"** y, después, leédla en parejas asumiendo los papeles de Chusa y Elena:

Chusa: Tienes todavía muchos malos rollos en el coco, ¿eh?. Se te tiene que abrir así la mente, sobre todo cuando estemos las dos allí en el moro. Ya verás allí, Elena. Ya verás allí qué bonito y ...qué... qué punto que tiene todo.
Elena: ¡Oye!, lo del viaje me lo tienes que explicar un poco mejor, ¿no?.
Chusa: Si no hay nada que explicar. Nosotras vamos, llegamos, lo compramos y nos volvemos.
Elena: ¿Y el tren dónde lo cogemos?, ¿en Atocha?.

[303] Actividad de elaboración propia. Muchas de las escenas de las películas de nuestros talleres fueron trabajadas de esta manera. A modo de ejemplo, incluimos el procedimiento de explotación didáctica de una escena con transcripción de "Bajarse al moro", F.Colomo, 1988 (considérese que el trabajo con cada escena tenía lugar como continuación del visionado de todas las escenas anteriores –y como continuación de las actividades previas al visionado-, por lo que los estudiantes estaban plenamente en el contexto de la acción y sus personajes).

Chusa: Sí, en Atocha, en Atocha. Eso qué más da si es en Atocha o no es en Atocha. Cogemos el tren en Atocha, ¿no?, luego ya el tren nos lleva a Algeciras y luego ya allí... ya el barco pues nada... nos cruza en horita y media.

Chusa: Luego ya desde allí nos subimos a la montaña a casa del Mohamed que ese es el que nos lo vende. Ya verás, tía, si se enrrollan de puta madre los moros, ¿no?. Nosotras le decimos "¡Mohamed!", se llama Mohamed el moro, ¿no?, "¡Mohamed!, que tenemos estas pelas, así que a ver lo que nos podemos llevar". (*Pausa*) ¿Tú puedes conseguir algo de pelas para traernos más?.
Elena: Si quieres puedo sacar algo de la cartilla...
Chusa: ¡Chachi!, ¡cuánto más nos llevemos mejor!.

Elena: Bueno, y lo de dormir y todo eso, ¿qué?.
Chusa: ¿El qué?, ¿en Chaoune?, nada en una pensión que hay muy bonita así, chiquitita, ¿no?, muy barata, que cuesta diez dirhams la noche, Elena, ¡unos treinta pavos!.
Elena: ¿ Y no cogeremos allí piojos y cosas?
Chusa: ¡Qué te vas a coger, mujer!... a lo mejor pulgas sí que habrá, ¿eh?... pulgas casi seguro.
Elena: ¿Pulgas?.
Chusa: Allí hay pulgas en todos la(d)os, no ves que es África.

Elena: ¡Oye!, yo en el barco me mareo, enseguida lo echo todo, ya lo sabes.
Chusa: Sí... mientras no te de colitis a la vuelta... Llegamos a Ceuta y nos vamos directamente a la frontera y de allí a Tetuán; allí ya pillamos el autobús y ya... a Chaoune, Elena, que es un pueblecito muy bonito, así rodeado de tres montañas, ¿no?, como esos que salen así en las películas, así todo empedra(d)o, muy bonito...

2-Muchas de las expresiones que aparecen subrayadas ya las hemos trabajado previamente; ahora tenéis la oportunidad de verlas en contexto. Aseguráos de que entendéis bien lo que significan. ¿Podéis dar expresiones sinónimas, utilizando un registro más formal a algunas de ellas?; observa qué personaje utiliza qué tipo de expresiones y de lenguaje (registro) con más frecuencia y por qué:

REGISTRO INFORMAL O COLOQUIAL	REGISTRO FORMAL O NEUTRO
"Se enrrollan de puta madre los moros"	te tratan muy bien los moros se portan muy bien con uno
"tienes muchos malos rollos en el coco"	
"Qué punto que tiene todo"	
"Eso qué más da"	
"Tenemos estas pelas"	
"Enseguida lo echo todo"	
"Pillamos el autobús"	

3-Si no entendéis del todo alguna expresión no importa. Vamos ahora a ver la escena para comprobar si el orden que habéis decidido es el correcto y el significado de las posibles dudas que se os plantean.

4-La imagen y toda la información que ésta aporta ha clarificado los significados dudosos; además, de las actitudes corporales, de los gestos, el tono de voz, la intensidad de emisión (todo lo que, en realidad, compone la interpretación de un texto) podemos deducir el subtexto de las palabras (la verdadera intención de un enunciado, de forma que no siempre coinciden exactamente texto y subtexto); vamos a volver a ver la escena para comparar uno y otro (apreciar si coinciden o difieren) y observar qué actitudes no-verbales refuerzan uno u otro, o los dos:

TEXTO	**SUBTEXTO (intención, función de las palabras)**	**LENGUAJE NO-VERBAL**
"Se te tiene que abrir así la mente"	*"Para venirte conmigo, Elena, tienes que cambiar un poco, ser más abierta, etc..."*	Se toca la cabeza con las manos y después extiende ampliamente los brazos
"Ya verás qué punto que tiene todo"		
"Vamos, llegamos, lo compramos y nos volvemos"		
"El barco nos cruza en horita y media"		
"Yo en el barco lo echo todo, ya lo sabes"		
"¡Pulgas!"		
"¿Tú puedes conseguir algo de pelas?"		

5-En parejas, imaginad que Chusa trabaja en una agencia de viajes y que no conoce de nada a Elena: ¿cómo preguntaría Elena y cómo explicaría Chusa el viaje desde la Estación de Atocha a Chaoune?.

6-Antes de continuar con el visionado, contestad a las siguientes preguntas:

. ¿Crees que Elena está muy convencida de ir a Marruecos?, ¿qué signos lo demuestran?.

. ¿Cuál es el tipo de entorno sociocultural de Elena?; ¿ha hecho alguna vez un tipo similar de viaje?; para ella ¿cuáles pueden ser las razones para ir a Marruecos con Chusa?.

. ¿Crees que irá realmente?.

10-ANÁLISIS DE ESCENAS SIN LA IMAGEN:

FICHA DE LA ACTIVIDAD	
TIPO DE DESTREZAS COMBINADAS -Comprensión auditiva* -Expresión oral* -Expresión escrita -Interacción oral*	**ESTRATEGIAS DE LAS DESTREZAS** -Inferencia* -Planificación, compensación y corrección* -Cooperación (turnos y aclaraciones)*
ESTRATEGIAS COLOQUIALES CONVERSACIONALES DESARROLLADAS *(según Cuadro 1)* -Estrategias verbales procedimentales -Estrategias verbales léxico-semánticas, sintácticas, morfosintácticas y contextuales -Estrategias fónicas de la entonación -Estrategias no-verbales (paralingüísticas)	
COMPETENCIAS GENERALES Y COMUNICATIVAS DESARROLLADAS *(según Cuadro 2)* -Competencia general declarativa (conocimiento intercultural y del mundo sociocultural español) y existencial -Competencias comunicativas (lingüística léxico-semántica y fonológica; sociolingüística -destrezas sociales- y pragmática -discursiva y funcional-)	
DINÁMICA -En parejas o tríos -Todo el grupo	
DURACIÓN APROX. -10 minutos	

PROCEDIMIENTO[304]

1-La próxima escena vamos a "oirla" sin verla. Observad el siguiente cuadro; para captar de manera efectiva la mayor cantidad posible de información y discutir después sobre lo que está sucediendo; a la vez que escuchéis, intentad completarlo -el profesor hará pequeñas pausas para facilitar la tarea-:

PERSONAJES QUE HABLAN	¿DE QUÉ HABLAN?	¿CUÁL ES EL TONO DE LA VOZ y LA VELOCIDAD E INTENSIDAD CON LA QUE HABLAN	¿QUÉ SE OYE?	¿QUÉ CREES QUE PUEDE VERSE?
Pepa y Carlos	*De la relación de Pepa e Iván, de las sospechas de ésta sobre Iván*	*Hablan en un tono más bien bajo, con moderada lentitud. Pepa habla con intensidad de emoción*		*el salón de casa de Pepa*
Marisa, Pepa y Carlos				
Candela, Marisa, Pepa y Carlos			*muchos gritos* *el claxón de un coche*	*la terraza de la casa de Pepa,* *la calle*
Pepa y Candela				

[304] Actividad adaptada de N.Leal Rivas, I.C.Nápoles, en línea: 158. En ocasiones, procedimos con esta técnica para el trabajo de algunas escenas (cuando el contenido auditivo sugería la formulación de hipótesis interesantes que incitaban a la interacción oral). Ofrecemos la descripción del procedimiento didáctico de la escena nº5 de "Mujeres al borde de un ataque de nervios", P. Almodóvar, 1987.

Pepa y Carlos	*sobre unos calmantes*			
Candela y Pepa				
Marisa y Carlos	*sobre el amor*			*la cocina de la casa de Pepa*

2-Ahora, vamos a discutir sobre todo lo que hemos oído y sobre lo que creemos que está ocurriendo; para ello, contestad, también, a las siguientes preguntas:

. ¿Qué pensáis que hace Candela mientras Pepa y Carlos hablan de Iván?.

. ¿Y qué hace Marisa?.

. ¿Qué ocurre cuando todos gritan a la vez?, ¿por qué creeis que ocurre esto?.

. ¿Quién grita más o más fuerte?, ¿por qué?.

. ¿Quién intenta calmar la situación y por qué?, ¿lo consigue?.

. ¿Qué le pregunta Marisa a Carlos y por qué?, ¿qué le contesta Carlos?.

3-Ahora vamos a ver la escena para comprobar las hipótesis formuladas y después contestad:

. ¿Habíais imaginado así la escena?.

. ¿Qué diferencias habéis encontrado o qué sorpresas os habéis llevado?; si ha habido diferencias o sorpresas, ¿por qué creéis que no habías sabido interpretarlo correctamente?.

. En un contexto polaco, ¿cómo habrían reaccionado los personajes?, ¿de forma similar o habría alguna diferencia?.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Y ahora:

. ¿Por qué pensáis que Candela ha hecho eso?; ¿qué pretendía realmente?.

. ¿Qué edad tiene Pepa y el resto de los personajes?; ¿estáis de acuerdo con la afirmación que hace Pepa "los jóvenes no sabeis sufrir"?; ¿es necesario sufrir?; ¿por qué y para qué puede ser necesario?.

11-<u>ANÁLISIS DE ESCENAS SIN SONIDO</u>:

FICHA DE LA ACTIVIDAD	
TIPO DE DESTREZAS COMBINADAS -Comprensión audiovisual* -Expresión oral* -Expresión escrita -Interacción oral*	**ESTRATEGIAS DE LAS DESTREZAS** -Inferencia* -Planificación, compensación y corrección* -Cooperación (turnos y aclaraciones)*
ESTRATEGIAS COLOQUIALES CONVERSACIONALES DESARROLLADAS *(según Cuadro 1)* -Estrategias verbales procedimentales -Estrategias verbales léxico-semánticas, sintácticas, morfosintácticas, contextuales y retóricas textuales *(segundo visionado, con sonido)* -Estrategias fónicas de la entonación *(segundo visionado, con sonido)* -Estrategias no-verbales (extralingüísticas)	

COMPETENCIAS GENERALES Y COMUNICATIVAS DESARROLLADAS *(según Cuadro 2)* -Competencia general declarativa (conocimiento intercultural y del mundo sociocultural español) y existencial -Competencias comunicativas (lingüística léxico-semántica, gramatical y ortográfica; sociolingüística -destrezas sociales- y pragmática -discursiva y funcional-)
DINÁMICA -En parejas o tríos -Individualmente -Todo el grupo
DURACIÓN APROX. -10-15 minutos

PROCEDIMIENTO[305]

1-Vamos a ver unas escenas de **"Solas"** sin sonido, con el fin de concentrarnos en el lenguaje no-verbal, inferir lo que significa y formular hipótesis sobre lo que podemos oir y lo que dicen los personajes. Antes de esto, sin embargo, comentad y explicad los siguientes verbos de movimiento, asociándolos, si es posible, con partes del cuerpo; añadid las preposiciones adecuadas si procede (podéis hacer anotaciones, pero sobre todo tendréis que ser capaces de explicar los significados oral o gestualmente):

VERBOS DE MOVIMIENTO		***SIGNIFICADOS***
PEGAR		***p.e.*** *en la cara, en el cuerpo; con las manos; hacer daño a alguien golpeándolo*
AGACHARSE	la cara	
LEVANTAR	la barbilla	
LEVANTARSE	el pelo	
SOLTARSE	la cabeza	
PONERSE EN JARRAS	el culo	
ACARICIAR	los hombros	
ALEJARSE	los brazos	
ABRAZAR	las manos	
EMPUJAR	los ojos	
DAR UNA PALMADA	la espalda	
COGER	las piernas	
GOLPEAR	las caderas	
ACERCARSE	el cuerpo	
APARTARSE		

2-Ahora, vamos a ver las escenas sin sonido. Ya conocemos a todos los personajes, por lo tanto, considerad quiénes son, en qué esferas socioculturales se mueven y qué formas tienen de hablar y actuar. Fíjaos, antes del visionado, en la siguiente tabla y en la información contenida, y completadla durante el visionado, según el modelo; el profesor hará breves detenciones de la imagen para facilitar la tarea:

[305] Actividad de elaboración propia, a partir de una idea de P.Martínez Díaz, 1997: 50-53. Para el trabajo de las escenas, en ocasiones, las visionábamos sin sonido, de forma que los estudiantes concentraran su atención primeramente en el lenguaje no-verbal y en la inferencia de significados a partir de su lectura. Tras este visionado, veíamos la escena con sonido para comprobar las hipótesis y comprender en su totalidad el sentido de los signos extralingüísticos. Ofrecemos los procedimientos de explotación didáctica de una escena de "Solas", B.Zambrano, 1998 (número 6 del menú de escenas).

ESCENAS	LUGAR	PERSONAJES QUE INTERVIENEN	GESTOS,POSICIONES, ACTITUDES DEL CUERPO MOVIMIENTOS	POSIBLES SIGNIFICADOS (FUNCIONES)	¿QUÉ PUEDE OIRSE? ¿DE QUÉ HABLAN?
1	*Estación de camiones (barracón)*	***JUAN***			
		PACO			
2	*Puerta del barracón*	***JUAN***	Suelta la bolsa Sonríe con esfuerzo Besa a maría La coge por las caderas Le da otro beso y una palmada en el culo	*Enfado, fastidio* *Ocultar su fastidio* *Demostrar deseo físico* *lo mismo* *Demostrar prepotencia*	
		MARÍA			
3	*Puerta de la casa del vecino*	***VECINO***			
		MADRE			
		PERRO			
4	*Dentro del barracón*	***MARÍA***			
		JUAN			

3-Ahora vamos a ver la escena con sonido[306] para captar los mensajes lingüísticos. Observad cómo se refuerzan o contradicen los enunciados verbales y los signos no-verbales.

. ¿Eran acertadas vuestras interpretaciones de los gestos, posiciones, actitudes y movimientos corporales?, ¿hay diferencias?, ¿cuáles?, ¿por qué?.

. ¿Eran acertadas vuestras hipótesis sobre lo que se oye y lo que se dicen los personajes?; ¿ha habido algo que os haya sorprendido?.

[306] Este segundo visionado puede reforzarse con la transcripción de la escena.

. En un contexto polaco, ¿habría diferencias en las actitudes no-verbales de los personajes?, ¿cuáles?.

Y, como siempre:

. ¿Qué pensáis que va a ocurrir después?: ¿María va a tener el niño?; ¿se va a decidir Juan a reconocerlo y a ayudar a María?; ¿se van a volver a ver y qué va a pasar entre ellos?.

12-TRABAJO A PARTIR DE FRASES DE UNA ESCENA: BÚSQUEDA DE POSIBLES CONTEXTOS Y ENTONACIONES:

FICHA DE LA ACTIVIDAD-TAREA	
TIPO DE DESTREZAS COMBINADAS -Comprensión audiovisual -Expresión oral* -Expresión escrita -Interacción oral*	**ESTRATEGIAS DE LAS DESTREZAS** -Inferencia -Planificación, compensación y corrección* -Cooperación (turnos y aclaraciones)*
ESTRATEGIAS COLOQUIALES CONVERSACIONALES DESARROLLADAS *(según Cuadro 1)* -Estrategias verbales procedimentales -Estrategias verbales léxico-semánticas, sintácticas, morfosintácticas, contextuales y retóricas textuales -Estrategias fónicas de la entonación -Estrategias no-verbales	
COMPETENCIAS GENERALES Y COMUNICATIVAS DESARROLLADAS *(según Cuadro 2)* -Competencia general declarativa (conocimiento del mundo sociocultural español) y existencial -Competencias comunicativas (lingüística léxico-semántica y gramatical; sociolingüística -diferencias de registro- y pragmática -discursiva y funcional-)	
DINÁMICA -En parejas -Todo el grupo	
DURACIÓN APROX. -10-15 minutos	

PROCEDIMIENTO[307]

1-Ya conoces a los protagonistas de **"Boca a boca"** (Víctor, Amanda, Ángela y Bill); sabes quiénes son, con qué círculos socioculturales se les puede asociar, qué marcas sociolectales utilizan con frecuencia y qué carácter y forma de hablar tienen. Vamos a trabajar ahora sobre

[307] Actividad de elaboración propia. Esta práctica la realizamos en tres ocasiones durante nuestros talleres. A modo de ejemplo, incluímos la propuesta didáctica a partir de dos frases de una escena (nº9 del menú principal) de "Boca a boca", M.Gómez Pereira, 1995.

una escena de la película, pero antes de visionarla, vamos a analizar dos frases contenidas en la misma, para hacer hipótesis (quién habla a quién y con qué intención). Según el ejemplo dado, ¿podéis buscar otras dos posibilidades diferentes en cuanto a lugar, personajes que hablan y, por lo tanto, intenciones?:

	FRASES	
	"¿Quién eres tú para llamarme así?"	***"Pues uno que te conoce mejor que nadie"***
POSIBLE LUGAR	**p.e.** La habitación del hotel	ídem
POSIBLES PERSONAJES (¿Quién habla a quién?)	**p.e.** Amanda a Víctor	**p.e.** Víctor a Amanda
POSIBLE SIGNIFICADO	**p.e.** Amanda se defiende porque Víctor la ha llamado "mala"	**p.e.** Tú lo que quieres es jugar conmigo (yo ya te conozco)
POSIBLES CONTEXTOS (¿Con qué intención?)	**p.e.** Poner distancia; defenderse pero jugando con él	**p.e.** Víctor trata de hacerle ver que más tarde o temprano ella accederá a acostarse con él

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

2-Ahora, vamos a poner en común todas las posibilidades que se os han ocurrido. ¿Cuántas hay diferentes?. Vamos a tratar de interpretarlas según las intenciones con las que, supuestamente, las expresan sus personajes.

3-Y ahora vamos a ver la escena.

.¿Coinciden vuestras hipótesis con la escena de la película?.

.¿Quién pronuncia realmente estas palabras y con qué intención?; ¿os ha sorprendido?.

13-FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS A PARTIR DE UNA ESCENA CON TRANSCRIPCIÓN Y CREACIÓN DE ESCENAS PROPIAS:

FICHA DE LA ACTIVIDAD-TAREA	
TIPO DE DESTREZAS COMBINADAS -Comprensión lectora -Comprensión audiovisual* -Expresión oral* -Expresión escrita* -Interacción oral*	**ESTRATEGIAS DE LAS DESTREZAS** -Inferencia* -Planificación, compensación y corrección* -Cooperación (turnos y aclaraciones)*
ESTRATEGIAS COLOQUIALES CONVERSACIONALES DESARROLLADAS *(según Cuadro 1)* -Estrategias verbales procedimentales -Estrategias verbales léxico-semánticas, sintácticas, morfosintácticas, contextuales y retóricas textuales -Estrategias fónicas de la entonación -Estrategias no-verbales (extralingüísticas)	
COMPETENCIAS GENERALES Y COMUNICATIVAS DESARROLLADAS *(según Cuadro 2)* -Competencia general declarativa (conocimiento del mundo sociocultural español) y existencial -Competencias comunicativas (lingüística léxico-semántica, gramatical, fonológica, ortográfica y ortoépica; sociolingüística -diferencias de registro- y pragmática -discursiva y funcional-)	
DINÁMICA -En tríos -Todo el grupo	
DURACIÓN APROX. -20-25 minutos	

PROCEDIMIENTO[308]

1-Vamos a ver la siguiente escena de **"Barrio"** en la que participan Javi y su hermana Susi, pero antes vamos a leer la transcripción:

Javi: ¿Y la comida?.
Susi: No hay comida.
Javi: ¿Qué pasa?.
Susi: Nada. ¿Quieres que te haga yo algo?.
Javi: ¿Y mamá?.
Susi: Está en la cama. Ha estado la policía con una orden judicial. A papá no le dejan entrar más en casa. Se ha ido a una pensión.
Javi: Pero, ¿por qué?.
Susi: Es que se han separado. Es que mamá se ha ido al Juzgado y ha dicho que se quería separar. Y ahora está en la cama. Ha venido un doctor a verla y le ha dado unas pastillas...Y papá nada, se ha ido a una pensión con tres mudas. Yo no sé..., no sé qué hacer, porque papá se agarraba a la puerta y decía que esta era su casa, que la había pagado él y me miraba a mí y yo decía que sí, que no le había pegado a mamá, porque ella dice que sí y me enseñaba a mí el moratón. Yo no sé...
Javi: Susi, tía, no llores.
Susi: Si no lloro...

[308] Actividad de elaboración propia, a partir de una idea de T. Ribiere, en línea: 2. Esta práctica la llevamos a cabo una vez con cada película trabajada, no siempre con la demanda de escritura de la escena de creación propia (a veces era suficiente con explicarla oralmente). Incluimos, a modo de ejemplo, la explotación didáctica propuesta a partir de una escena de "Barrio" (nº7 del menú principal de escenas), F. León de Aranoa, 1998, con la cual desarrollamos tanto las destrezas de comprensión como de expresión (también escrita) e interacción.

2-Y ahora, vais a continuar vosotros. En tríos, escoged dos de los siguientes escenarios, decidid el orden y asóciadlos con los personajes que participan en cada uno de ellos:

ESCENARIOS	PERSONAJES QUE PARTICIPAN
una comisaría de policía	Javi, Manu y Rai
la puerta del bar y la calle	Dos policías y Rai
la casa de Javi	Javi y Susi
el bar	Javi, Manu y Rai

ESCENARIOS	PERSONAJES QUE PARTICIPAN
1.	
2.	

3-Ahora decidid, a grandes rasgos, qué ocurre en cada uno de ellos. Por ejemplo, si habéis decidido que la siguiente escena tiene lugar en el bar y que participan Javi, Manu y Rai, decidid de qué hablan y qué sucede después.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

4-Elegid uno de los escenarios y sus personajes (ya sabéis cómo son, qué edad tienen, a qué esfera social pertenecen, en qué lugar de España viven y qué forma de hablar y actuar tienen), decidid cómo vais a construir la escena, según el modelo del guión cinematográfico aportado[309] (movimientos de la cámara y los actores, descripción de lo que vemos, oímos o del lenguaje no-verbal de los personajes) y escribid un diálogo corto (más o menos de la extensión de la escena transcrita).

5-Ahora, explicad a los demás miembros del grupo: dónde estamos, qué vemos, cómo vais vestidos como personajes de la película, en qué estado os encontráis y, después, leed o interpretad vuestra escena.

6-Vamos a ver, las escenas reales de la película que tienen lugar en los escenarios descritos:

. ¿Se parecen a las creadas por vosotros?, ¿tienen algo en común?, ¿qué diferencias presentan?.

[309] Guión cinematográfico de "Mar Adentro" de A.Amenábar y Mateo Gil, Versión de rodaje.

14-TRANSFORMACIÓN DE REGISTROS Y DE MARCAS DIALECTALES Y SOCIOLECTALES DE ESCENAS DE PELÍCULAS:

FICHA DE LA ACTIVIDAD-TAREA	
TIPO DE DESTREZAS COMBINADAS -Comprensión lectora* -Comprensión audiovisual -Expresión oral* -Expresión escrita -Interacción oral*	**ESTRATEGIAS DE LAS DESTREZAS** -Inferencia* -Planificación, compensación y corrección* -Cooperación (turnos y aclaraciones)*
ESTRATEGIAS COLOQUIALES CONVERSACIONALES DESARROLLADAS *(según Cuadro 1)* -Estrategias verbales procedimentales -Estrategias verbales léxico-semánticas, sintácticas, contextuales y retóricas textuales -Estrategias fónicas de la entonación -Estrategias no-verbales (extralingüísticas)	
COMPETENCIAS GENERALES Y COMUNICATIVAS DESARROLLADAS *(según Cuadro 2)* -Competencia general declarativa (conocimiento del mundo sociocultural español) y existencial -Competencias comunicativas (lingüística léxico-semántica, gramatical, fonológica, ortográfica y ortoépica; sociolingüística -diferencias de registro y marcas sociolectales y dialectales- y pragmática -discursiva y funcional-)	
DINÁMICA -Todo el grupo -En grupos de tres	
DURACIÓN APROX. -15-20 minutos	

PROCEDIMIENTO[310]

1-Vamos a ver una escena de **"Solas"**, en primer lugar sin la transcripción; vamos a concentrarnos en los aspectos generales; observad el comportamiento no-verbal de los personajes (los gestos, la mirada, el tono de voz, la intensidad de emisión de las palabras); después de ver la escena tendréis que dar respuesta a las siguientes cuestiones:

. ¿Cuál es el problema de María?; ¿qué crees que quiere de Juan?; ¿dinero?, ¿apoyo moral?, ¿su compañía?, etc.

. ¿Y Juan?, ¿qué quiere de María?.

. ¿Qué signos no-verbales (paralingüísticos y extralingüísticos) revelan la intención o voluntad de los personajes?.

[310] Actividad de elaboración propia. Ofrecemos el ejemplo con una escena (nº4 *"¡Hombres¡"* del menú principal de escenas) de "Solas", B. Zambrano, 1998.

2-Ya sabéis que la mayoría de los personajes de esta película son de Sevilla, donde en el habla tienen lugar una serie de fenómenos dialectales (entre los más apreciables: aspiración y omisión de la "ese", debilitamiento del sonido "j", pérdida o reducción de los finales de muchas palabras y cambio de la "l" por la "r"). Después de haber visto la escena y haber escuchado a los personajes, vamos a hacer dos lecturas de la transcripción: la primera omitiendo los sonidos que aparecen entre paréntesis, debilitando las letras subrayadas en mayúscula e introduciendo los sonidos en negrita (**r**), y la segunda llevando a cabo una pronunciación estandarizada. Tanto en la primera como en la segunda lectura, fijáos en las acotaciones que dan información sobre el tono o la intensidad de la voz o sobre la intención de los personajes.

Juan: *(Hablando en tono fuerte)* ¡¿Pero tú e(s)tá(s) loca o que coño te pasa?!.
María: Me hice la prueba.
Juan: ¿Y?.
María: E(s)toy embarazá(da).
Juan: ¡Me cago en tu(s) muerto(s)! *(dando un golpe en la puerta del camión)*. ¡Te di**j**e que no de**j**ara(s) la(s) pastilla(s).
María: ¿Y tú por qué no te pusiste(s) lo(s) condone(s)?.
Juan: *(Hablando en tono fuerte)* Porque no me gu(s)ta folla(r) con condone(s).
María: *(Hablando en tono fuerte)* ¡Claro, porque no ere(s) tú la que se va a queda(r) preñá(da).
Juan: ¡Ere(s) mi de(s)gracia, tía!. *(Bajando el tono)* Yo no quiero complicacione(s), ¿eh?. Si te hace fa**r**ta dinero pa(ra) aborta(r) yo te ayudo, a(ho)ra si quiere(s) tene(r) e**r** niño tú...
María: *(En tono bajo pero con intensidad)* ¡Ni muerta quiero un hijo tuyo!.
Juan: *(Pronunciando todos los sonidos)* ¡De-pu-ta-ma-dre!. *(A Paco)* Paco, tu novia fue a aborta(r), ¿no?.
Paco: Sí.
Juan: ¿Qué hizo?.
Paco: Fue a un centro de eso(s) pa(ra) mujere(s) y una asistenta socia(l) se lo arregló.
Juan: ¿Cuanto le co(s)tó?.
Paco: Nada.
Juan: (a María) ¿Eh? *(ríe)*, ademá(s) grati(s). Pero si te hace fa**r**ta pa(s)ta yo te echo una mano, ¿e(s) o no e(s)?. *(Cambiando de táctica)* Volveré en un par de día(s), ya hablaremo(s) más tranquilo(s), ¿eh?. ¿Quiere(s) dinero pa(ra) un café?... ¿no?. Venga, que me tengo que i(r), ¡dame un beso!.

3-Por último, reconstruid el diálogo con las variaciones que se os proponen:

- Los personajes no son de Sevilla sino de Madrid.
- Los personajes pertenecen a otra esfera social (decidid cuál, a qué se dedican y quiénes son); en esta ocasión, y puesto que Paco, amigo de Juan, está cerca, deciden hablar en un registro más formal.

15-TRABAJO DE TRANSCRIPCIONES DE ESCENAS CON FRASES OCULTAS:

FICHA DE LA ACTIVIDAD-TAREA	
TIPO DE DESTREZAS COMBINADAS	**ESTRATEGIAS DE LAS DESTREZAS**
-Comprensión lectora* -Comprensión audiovisual*	-Inferencia*
-Expresión oral* -Expresión escrita	-Planificación, compensación y corrección*
-Interacción oral*	-Cooperación (turnos y aclaraciones)*
ESTRATEGIAS COLOQUIALES CONVERSACIONALES DESARROLLADAS *(según Cuadro 1)* -Estrategias verbales procedimentales -Estrategias verbales léxico-semánticas, sintácticas, morfosintácticas, contextuales y retóricas textuales	

-Estrategias fónicas de la entonación -Estrategias no-verbales (paralingüísticas y extralingüísticas)
COMPETENCIAS GENERALES Y COMUNICATIVAS DESARROLLADAS *(según Cuadro 2)* -Competencia general declarativa (conocimiento intercultural y del mundo sociocultural español) y existencial -Competencias comunicativas (lingüística léxico-semántica, gramatical, fonológica, ortográfica y ortoépica; sociolingüística -destrezas sociales- y pragmática -discursiva y funcional-)
DINÁMICA -En parejas -Todo el grupo
DURACIÓN APROX. -15-20 minutos

PROCEDIMIENTO[311]

1-Vamos a visionar el principio de una escena de **"Te doy mis ojos"**. Como veis están en el cementerio. Observad:

. ¿Qué personajes están presentes y quién habla con quién?.

. ¿Qué día de la semana puede ser y qué momento del día?.

. ¿Quién va vestido de qué manera y qué información puede darnos esto sobre la acción y los personajes?.

. ¿En qué estado anímico parecen encontrarse los personajes?.

2-Antes de continuar con el resto de la escena, vamos a leer la transcripción. Vais a leerla en parejas para intentar completar las frases ocultas (atención: no se trata de intentar adivinar lo que en realidad está escrito en el guión sino de crear frases que, en vuestra opinión, tengan sentido dentro del contexto de la situación y de los personajes –carácter, procedencia sociocultural y situación en la película-):

En el cementerio, caminando
Madre: No, si yo contenta estoy. No me malinterpretes. Lo único es que... quiero saber una cosa: ¿vosotros pensáis casaros como Dios manda o de cualquier manera?. **John**: ¿Cualquier manera, qué es?. **Pilar**: Por lo civil. **John:** _____. **Madre**: Ana, no me habías dicho que John era católico?. **Ana**: _____. **Madre:** Y... ¿no os podéis casar por la iglesia aunque sea eso?. **Madre**: *(Dándole a Pilar un jarrón vacío para poner el agua para las flores)* Toma, hija.

[311] Actividad de elaboración propia. Trabajamos así con muchas escenas de las películas, aunque no siempre con el mismo detenimiento. Ofrecemos, a modo de ejemplo, la explotación didáctica de transcripciones con frases ocultas de una escena (segunda parte de la Escena nº2 del menú principal) de "Te doy mis ojos", I. Bollaín, 2003.

En el cementerio, al lado de la fuente
Ana: *(aparte, a Pilar)* Pilar. **Pilar**: Dime. **Ana**: Que he visto los partes del hospital. Pero Pilar, ¿cómo estás aguantando eso?, ¿por qué no te separas?, ¿quieres que hablemos con una abogada?. **Pilar**: _____. **Ana**: No sé, ¿quieres _____?. **Pilar**: Tenéis muy poco sitio, no quiero molestaros más. **Ana**: _____. **Pilar**: _____. **Ana**: En Santo Tomé van a necesitar a alguien para cubrir una baja, puedo intentar que te lo den. **Pilar**: _____. **Ana**: Pues por eso mismo. **Pilar**: ¿Y Antonio qué va a hacer?. **Ana**: _____.

En el cementerio, junto a la tumba
Madre: *(a John)* Oye, John, estaba pensando yo en esto de la boda... ¿Tú dónde piensas enterrarte?. **John**: ¿_____?. **Madre**: Sí, porque esto... ya ves, no es muy grande. Y digo yo que tú, llegado el momento... te gustará estar cerca de los tuyos. **John**: Ah, no, acabo de verlos en Navidad. **Madre**: Sí, pero lo que yo digo... como estoy pagando la póliza del entierro de las niñas... si Ana se queda en Escocia... su sitio está aquí. **Juan**: Abuela, _____. **Madre**: Tú aquí, con nosotras. ¿Dónde va a ser, cariño?.

3-Ahora, tres parejas, van a hacer una lectura dramatizada de los fragmentos anteriores (un fragmento cada una de las tres parejas); se trata de comparar las diferentes creaciones de frases ocultas:

. ¿Coinciden vuestras hipótesis?, ¿se diferencian en algo?.

. ¿Podéis explicar el por qué de algunas frases que habéis inventado?; ¿se justifican, además de por la lógica del diálogo, por el carácter del personaje?.

4-Ahora vamos a visionar la escena para comprobar las hipótesis y para advertir las similitudes y diferencias de forma y significado. Vamos a comentar, también, otros aspectos de la escena; en primer lugar vamos a fijarnos en la realización del director (antes del visionado deberemos leer todas las cuestiones planteadas):

. ¿Cómo están compuestos los cuadros y planos de las escenas?.

. Fíjaos en el segundo fragmento, ¿cómo han sido colocadas las protagonistas y por qué?, ¿qué se nos permite observar con esta disposición?.

Vamos a pensar, también, en el comportamiento e intenciones de los personajes

. ¿Qué creeis que siente Pilar cuando Ana le dice "Pero, ¿cómo estás aguantando eso?"?.

. ¿Crees que Pilar va a aceptar el trabajo y a separarse de Antonio?, ¿por qué?.

. ¿Qué quiere la madre de Ana y Pilar con respecto a John?; Fíjate en la frase "...estaba pensando yo en esto de la boda...¿tú dónde piensas enterrarte?": ¿qué tiene que ver la boda con el entierro?; ¿qué intención tienen sus palabras y cuál es el subtexto?; ¿cómo responde a su nieto?, ¿de qué forma trata a John y de qué forma a su nieto?, ¿por qué?.

. Fíjate, también, cómo están colocados los personajes.

. Si observamos bien el diálogo de la madre y John –tercer fragmento-, ¿crees que John entiende bien lo que le dice la madre?, ¿en qué lo notas?, ¿hablan de lo mismo o de cosas diferentes?, ¿por qué?.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Por último, vamos a analizar las estrategias de apertura y clausura de la conversación, especialmente en el segundo y tercer fragmento:

. ¿Qué tipo de fórmulas se emplean?; ¿qué indican?.

. ¿Se os ocurren algunas distintas?, ¿cuáles?.

¿Y vosotros?

. ¿Habéis tenido alguna situación de malentendido lingüístico y/o cultural similar?, ¿cuál fue el problema?, es decir, ¿qué información os faltaba por conocer para poder interpretar bien la situación?.

. ¿Con qué personaje de esta escena os identificáis más o a cuál entendéis mejor?, ¿y a cuál peor o con cuál os identificáis menos?.

16-TRABAJO SOBRE LOS DIFERENTES TEMAS QUE PLANTEAN LAS PELÍCULAS:

FICHA DE LA ACTIVIDAD	
TIPO DE DESTREZAS COMBINADAS -Comprensión lectora -Comprensión auditiva -Expresión oral* -Expresión escrita -Interacción oral*	**ESTRATEGIAS DE LAS DESTREZAS** -Inferencia -Planificación, compensación y corrección* -Cooperación (turnos y aclaraciones)*
ESTRATEGIAS COLOQUIALES CONVERSACIONALES DESARROLLADAS *(según Cuadro 1)* -Estrategias verbales procedimentales -Estrategias verbales léxico-semánticas, sintácticas, morfosintácticas, contextuales y retóricas textuales -Estrategias fónicas de la entonación -Estrategias no-verbales (paralingüísticas y extralingüísticas)	
COMPETENCIAS GENERALES Y COMUNICATIVAS DESARROLLADAS *(según Tabla 2)* -Competencia general declarativa (conocimiento intercultural y del mundo sociocultural español) y existencial -Competencias comunicativas (lingüística léxico-semántica, gramatical, fonológica y ortográfica; sociolingüística -diferencias de registro- y pragmática -discursiva y funcional-)	
DINÁMICA -Individualmente o en parejas -Todo el grupo	
DURACIÓN APROX. -Preparación previa como trabajo para casa -15-20 minutos	

PROCEDIMIENTO[312]

1-Ya hemos visto gran parte de **"Te doy mis ojos"**, ya conocéis a los personajes y los lazos que se han ido desarrollando entre ellos. Como trabajo para casa, reflexionad, individualmente o con uno de vuestros compañeros, sobre las relaciones entre los personajes y asociad el máximo número de palabras posibles del cuadro presentado; reflexionad también sobre las cuestiones que se plantean al final (el objetivo será la discusión posterior, por lo tanto, la expresión por escrito de estos aspectos es opcional):

ALGUNAS PALABRAS-CLAVE (¿faltan palabras?, ¡añádelas!; ¿sobran palabras?, ¡no las uses!)
igualdad/desigualdad; amor/desamor/odio; complicidad; sentido del humor; admiración; indiferencia; brutalidad; angustia; miedo; ternura; respeto; desgaste; cariño; independencia; rencor; resentimiento; frivolidad; perdón; acuerdo; control; manipulación; tradicionalismo; libertad...

[312] Actividad adaptada de P. Lenoir, 2006: 1-2. Procedimos de modo similar con algunas de nuestras películas, aunque el tema central de discusión no fue sólo el de las relaciones sentimentales y humanas (también discutimos sobre: los embarazos deseados y no deseados, el amor tóxico, el tráfico de drogas, los orfanatos y sus huellas posteriores en la personalidad, la autoridad y el autoritarismo paterno, el maltrato, la eutanasia). Ofrecemos, como ejemplo, el procedimiento de explotación didáctica para la discusión de las relaciones entre los personajes de "Te doy mis ojos", I. Bollaín, 2003.

ESTUDIO COMPARATIVO I: "Te doy mis ojos"		
RELACIONES MUJERES Y HOMBRES		
ELLA y...	**Algunas palabras-clave**	**Detalles que recuerdo y lo confirman**
PILAR y Antonio		
ANA y John	**p.e.** igualdad, amor, complicidad, sentido del humor, ternura, respeto, independencia...	**p.e.** cuando recogen juntos la cocina, cuando planean la boda, cuando se casan, etc.
LOLA y su novio		
ROSA y su pareja		
CARMEN/ RAQUEL y los hombres		

ALGUNAS PALABRAS-CLAVE (además de las anteriores)
envidia; rivalidad; falta de sinceridad; hipocresía; ceguera; incomprensión; autoridad; autoritarismo; complicidad; solidaridad; apego...

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

ESTUDIO COMPARATIVO II: "Te doy mis ojos"		
RELACIONES HUMANAS EN GENERAL (no de pareja)		
Entre... y...	**Algunas palabras-clave**	**Detalles que recuerdo y lo confirman**
PILAR y Ana		
ANA y su madre		
ANTONIO y su hijo		
ANTONIO Y su hermano		

Ahora reflexionad para contestar:

. ¿Qué tipo de relación de pareja, o qué aspectos de esa relación, te parece/n más sana/os y por qué?.

. ¿Qué es para tí una relación sana?, ¿te parece factible y por qué?.

. ¿Te parecen creíbles las relaciones de pareja expuestas?; ¿y en el contexto cultural polaco?.

2-Vamos a iniciar esta clase debatiendo; primero recogeremos los calificativos asociados a las relaciones de los personajes; deberéis justificar vuestras opiniones personales y aludir a las diferentes escenas de la película; tras esto, discutiremos sobre las cuestiones planteadas, que son en definitiva, el objetivo-final de la actividad.

17-<u>CREACIÓN DE FINALES DE PELÍCULAS</u>:

FICHA DE LA ACTIVIDAD-TAREA	
TIPO DE DESTREZAS COMBINADAS -Comprensión lectora -Expresión oral* -Expresión escrita* -Interacción oral*	**ESTRATEGIAS DE LAS DESTREZAS** -Inferencia* -Planificación, compensación y corrección* -Cooperación (turnos y aclaraciones)*
ESTRATEGIAS COLOQUIALES CONVERSACIONALES DESARROLLADAS *(según Cuadro 1)* -Estrategias verbales procedimentales -Estrategias verbales léxico-semánticas, sintácticas, morfosintácticas, contextuales y retóricas textuales -Estrategias fónicas de la entonación	
COMPETENCIAS GENERALES Y COMUNICATIVAS DESARROLLADAS *(según Cuadro 2)* -Competencia general declarativa (conocimiento del mundo sociocultural español) y existencial -Competencias comunicativas (lingüística léxico-semántica, gramatical y ortográfica; sociolingüística -destrezas sociales y diferencias de registro- y pragmática -discursiva, funcional)	
DINÁMICA -Individualmente o en parejas -Todo el grupo	
DURACIÓN APROX. -Preparación previa como trabajo para casa -15-20 minutos	

Universidad de Alicante

PROCEDIMIENTO[313]

<u>Creación de finales propios</u> (previa al visionado del final real de la película)

1-Hemos trabajado con gran parte de la película **"Solas"**. Vamos, ahora, a detenernos aquí (escena *"Encuentro"* del menú principal, conversación de María y Madre cenando en casa) y, antes de ver el verdadero final, inventad vosotros uno propio. Siguiendo las mismas indicaciones que para escribir escenas cinematográficas (ver procedimiento de actividad nº13)

[313] Actividad de elaboración propia, utilizando una idea de T.Ribiere, en línea: 3-4. Procedimos de este modo con la mayoría de las películas trabajadas en nuestros talleres, excepto al final de curso (con "Mar Adentro" –I grupo- y "Te doy mis ojos" –II grupo-) por falta de tiempo. Ofrecemos el procedimiento referente a la creación de finales propios (previa al visionado del final real de la película) de "Solas", B.Zambrano, 1998, y referente a la creación de finales alternativos (posterior al visionado del final real) de "La buena estrella", R.Franco, 1997.

y considerando la siguiente información[314], decidid en parejas, fuera del aula, cuál puede ser el final; como opción alternativa, podéis crear un cartel de la película que responda al carácter del final que proponéis:

INDICACIONES PARA CONSTRUIR UN FINAL PROPIO DE LA PELÍCULA "SOLAS", B. Zambrano, 1998
- Quedan aproximadamente 15 minutos de película
- Los escenarios, desordenados, en los que tienen lugar las escenas restantes son (podéis usar algunos, todos u otros diferentes): . La casa de María . El cementerio . El hospital . La calle de María . La casa del vecino . Un paisaje rural al atardecer
- Escoged de entre los siguientes tipos de final el vuestro (o quizá mezclar varios tipos pero, ¡atención!, ¡engranadlos bien!): realista o poco creíble, trágico o positivo, predecible o sorpredente, catastrofista o *happy end*, abierto o cerrado...
- Desarrollad con mayor detenimiento la última escena (incluyendo movimientos de cámara y personajes, descripción de lo que se ve, lo que se oye y actitudes no-verbales de los personajes, así como diálogos -si los hay-).

2-Después de conocer todos todas las propuestas de finales que habéis realizado[315], vamos a discutir sobre estos finales; todos son válidos y se trata de encontrar los rasgos positivos y de formular críticas constructivas, en su caso.

. ¿Cómo podemos caracterizar cada uno de ellos?.

. ¿Son consecuentes de principio a fin con el tipo de final elegido?; ¿hay, quizá, mezcla de estilos?; ¿están, en ese caso, bien engranados?.

. ¿Hay algo en alguno de ellos que os ha gustado especialmente?, ¿por qué?.

3-Ahora vamos a ver el final real propuesto por el director, para después poder comentar diferentes aspectos de su realización y compararlo con los vuestros:

. ¿Cómo puede caracterizarse el final real de "Solas"?.

. ¿Os ha gustado?, ¿decepcionado?, ¿entusiasmado?... ¿por qué?; señalad algo que os ha gustado y algo que no y justificar la razón.

. ¿Cambiaríais algo?, ¿mantendríais algo?.

. ¿Encontráis similitudes entre el final real y alguno de los vuestros?, ¿cuáles?.

[314] Con las primeras películas, visionadas con el primer grupo, no aportamos este tipo de información; sin embargo, la consulta realizada en el aula nos llevó a la conclusión de que los estudiantes precisaban este tipo de datos como guía para la creación (ver págs. 191-192 del presente trabajo).

[315] Llevado a cabo por correspondencia electrónica entre el profesor y los estudiantes antes del siguiente taller.

<u>Creación de finales alternativos</u> (posterior al visionado del final real de la película)

1-Ya hemos visto el final de **"La buena estrella"** que, según algunos de vosotros, es poco creíble o algo exagerado. Como trabajo para casa, podéis trabajar sobre un final alternativo (podéis hacerlo individualmente o en parejas). Para ello, será conveniente que recordéis las indicaciones para escribir un guión cinematográfico así como podéis considerar las siguientes:

INDICACIONES PARA CONSTRUIR FINALES ALTERNATIVOS DE PELÍCULAS
- Reflexionad sobre lo que os parece supérfluo o poco creíble en el final real (el realizado por el director de la película); ¿qué añadirías u omitiríais?.
- Reflexionad sobre el tipo de final real y sobre si queréis variar el estilo, la acción, los personajes que aparecen, etc. y de qué forma.
- Considerando las diferentes opciones y tipos de final propuestos para la creación de los mismos, construid uno alternativo al del director de la película.
- Opcional: desarrollad con mayor detenimiento la última escena (incluyendo movimientos de cámara y personajes, descripción de lo que se ve, lo que se oye y actitudes no-verbales de los personajes, así como diálogos -si los hay-).
- Opcional: cread un cartel de la película que responda al carácter del final que proponéis.

2-Después de conocer todos todas las propuestas, vamos a comentarlas y discutir sobre los siguientes aspectos:

. ¿Qué diferencias y similitudes encontráis entre el final propuesto por el director y los vuestros?.

. ¿Cuál os gusta más y por qué?.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

d) ACTIVIDADES DESPUÉS DEL VISIONADO

18-<u>EXPLOTACIÓN DIDÁCTICA DE CANCIONES DE LAS PELÍCULAS</u>:

FICHA DE LA ACTIVIDAD	
TIPO DE DESTREZAS COMBINADAS -Comprensión lectora -Expresión oral* -Interacción oral*	**ESTRATEGIAS DE LAS DESTREZAS** -Inferencia -Planificación, compensación y corrección* -Cooperación (turnos y aclaraciones)*
ESTRATEGIAS COLOQUIALES CONVERSACIONALES DESARROLLADAS *(según Cuadro 1)* -Estrategias verbales procedimentales -Estrategias verbales léxico-semánticas, sintácticas. Contextuales y retóricas textuales -Estrategias fónicas de la entonación	
COMPETENCIAS GENERALES Y COMUNICATIVAS DESARROLLADAS *(según Cuadro 2)* -Competencia general declarativa (conocimiento del mundo sociocultural español) y existencial -Competencias comunicativas (lingüística léxico-semántica, gramatical, fonológica, ortográfica y ortoépica; pragmática -discursiva y funcional-)	

DINÁMICA -Todo el grupo
DURACIÓN APROX. -15 minutos

PROCEDIMIENTO[316]

1-Ya sabéis que la música de **"Bajarse al moro"** es del grupo español Pata Negra; si os ha gustado podéis averiguar información sobre este grupo como trabajo fuera del aula.

2-En clase vamos a trabajar con la canción que abre y cierra la película. En primer lugar, reflexionaremos sobre su título: "Pasa la vida":

. El tema es evidente, pero la idea que quiere transmitir ¿es positiva o negativa?.

. ¿Podéis completar la frase "Pasa la vida y...."?.

. ¿Son similares las ideas que habéis apuntado para terminar la frase?.

3-Ahora leed el texto de la canción:

PASA LA VIDA (Romero S.Juan y M.Garrido López, Pata Negra)

Pasa la vida, pasa la vida.
Pasa la vida,
y ***no has notado que has vivido cuando***,
pasa la vida.

Pasa la vida,
tus ilusiones y tus bellos sueños,
todo se olvida.

Y pasa la vida,
igual que pasa la corriente cuando un río busca el mar,
y yo camino indiferente
donde me quiera llevar.

Pasa la gloria, pasa la gloria.
Pasa la gloria,
nos ciega la soberbia pero un día,
pasa la gloria.

Y pasa la gloria,
y ves que de tu obra ya no queda,
ni la memoria.

Explicad con otras palabras, o con ejemplos, el significado (el subtexto) de algunas frases:

- *Y no has notado que has vivido cuando pasa la vida:*
- *Tus ilusiones y tus bellos sueños, todo se olvida:*
- *Y yo camino indiferente donde me quiera llevar:*
- *Nos ciega la soberbia:*

[316] Actividad de elaboración propia. Trabajamos de modo similar con "Soy infeliz" (Lola Beltrán) en "Mujeres al borde de un ataque de nervios" y con "Woman" (Neneh Cherry y Tomatito) en "Solas". Opcionalmente, la explotación didáctica de "Soy infeliz" puede llevarse a cabo durante la película (escena 9 del menú), puesto que la canción aparece dentro del film, así como "Woman" en "Solas" puede trabajarse previamente al visionado, puesto que existe un clip musical, a modo de tráiler, que puede servir para presentar la película. Ofrecemos, aquí, la explotación de "Pasa la vida" ("Bajarse al moro"), propuesta como actividad tras el visionado de la película.

4-Reflexionemos ahora sobre la canción en el contexto de "Bajarse al moro":

. ¿Cuál de estas frases o ideas responde mejor al clima, la acción y los personajes de la película?.

. ¿Por qué han elegido esta canción para esta película?, ¿qué relación puede tener?.

. ¿Piensas que es buena la elección?, ¿responde a la idea y ambiente de la película?.

. ¿A cuál de los personajes se le puede asociar mejor?, ¿por qué?.

. ¿Se les puede aplicar a cada uno de los restantes?, ¿de qué forma?.

5-Hemos observado durante el visionado de la película que los miembros del grupo "Pata Negra" aparecen como actores en diferentes momentos, interpretando el papel de vecinos de Chusa y Jaimi; son de este modo (desde la terraza de enfrente) testigos de lo que ocurre en casa de los protagonistas y, por medio de las canciones que interpretan, quizá también, narradores de la acción:

. ¿Recordáis los momentos que confirman esta idea?.

19-ANÁLISIS COMPARATIVO DE DOS PELÍCULAS DE TEMA SIMILAR O RELACIONADO:

FICHA DE LA ACTIVIDAD	
TIPO DE DESTREZAS COMBINADAS -Comprensión lectora -Expresión oral* -Expresión escrita -Interacción oral*	**ESTRATEGIAS DE LAS DESTREZAS** -Inferencia -Planificación, compensación y corrección* -Cooperación (turnos y aclaraciones)*
ESTRATEGIAS COLOQUIALES CONVERSACIONALES DESARROLLADAS *(según Cuadro 1)* -Estrategias verbales procedimentales -Estrategias verbales léxico-semánticas, sintácticas, morfosintácticas, contextuales y retóricas textuales -Estrategias fónicas de la entonación	
COMPETENCIAS GENERALES Y COMUNICATIVAS DESARROLLADAS *(según Cuadro 2)* -Competencia general declarativa (conocimiento intercultural y del mundo sociocultural español) y existencial -Competencias comunicativas (lingüística léxico-semántica, gramatical y ortográfica; sociolingüística -diferencias de registro- y pragmática -discursiva-)	
DINÁMICA -Individualmente (opcional, como trabajo para casa) o en parejas (como trabajo en el aula) -Todo el grupo	
DURACIÓN APROX. -Preparación previa como trabajo para casa (opcional) -15-20 minutos	

PROCEDIMIENTO[317]

1-Después de haber trabajado las películas **"El Bola"** y **"Te doy mis ojos"** vamos a llevar a

[317] Actividad de elaboración propia. Ofrecemos el procedimiento de análisis comparativo de las películas "El Bola", A.Mañas, 2000 y "Te doy mis ojos", I.Bollaín, 2003. Se puede llevar a cabo una actividad similar comparando aspectos, por ejemplo, de las películas "Mujeres al borde de un ataque de nervios" y "Boca a boca" (puesto que son ambas comedias de enredo), "Barrio" y "El Bola" (dramas sociales con protagonismo de jóvenes), o "La buena estrella" y "Solas" (dramas sociales donde la soledad es tema central).

cabo un análisis comparativo; los objetivos son dos: debatir sobre diferentes aspectos y temas que se plantean en estas películas y, después, analizar y comentar la construcción narrativa y realización de las mismas. Para poder organizar mejor la discusión, en primer lugar, vamos a reflexionar sobre los aspectos que aparecen en los siguientes cuadros:

ESTUDIO COMPARATIVO: **"El Bola" y "Te doy mis ojos"**	
El tratamiento de la víctima: EL BOLA	**El tratamiento de la víctima: PILAR**
El carácter Puntos débiles de su carácter	
Puntos fuertes de su carácter	
Apoyos (¿cuándo surgen y qué producen?)	
¿Cuál es el impedimiento más importante para superar o salir de la situación?	
El tratamiento del agresor: MARIANO	**El tratamiento del agresor: ANTONIO**
El carácter Puntos oscuros de su carácter	
Causas que provocan o pueden provocar ese tipo de carácter o comportamiento	
Puntos menos oscuros de su carácter	
¿Intenta cambiar el agresor?	
¿Cuál es el impedimiento más importante para cambiar?	

2-Como actividad en el aula, comentad con el compañero y tomad algunas notas sobre dichos aspectos, de forma que podamos después establecer los paralelismos y diferencias entre los personajes de ambas películas.

. ¿Coinciden vuestras opiniones?.

. ¿Es posible defender de alguna manera al agresor?, ¿se le puede entender (lo cual no significa lo mismo que justificar) de alguna forma?; si esto último es posible, ¿a cuál de ellos podéis entender mas y por qué?; ¿qué forma tienen de hablar los

agresores de ambas películas/qué tipo de lenguaje utilizan?; ¿hay diferencias o similitudes?, ¿por qué?.

. ¿Y a las víctimas?, ¿a cuál de ellas entendéis mejor y por qué?; ¿qué forma tienen de hablar; hay diferencias y por qué?.

. ¿Pensáis que el problema de la violencia doméstica está más presente en unas culturas que en otras/en unos países que en otros?, ¿en cuáles y por qué?.

3-Ahora, vamos a centrarnos en los aspectos narrativos y de realización del film, procediendo del mismo modo (primero comentaréis en parejas y después todos juntos):

Otros aspectos de la película	
EL BOLA	**TE DOY MIS OJOS**
Los puntos fuertes de la película (¿qué es lo más conseguido?)	
Los puntos débiles de la película (fallos o inconsecuencias del guión, detalles menos creíbles, pérdidas de ritmo, escenas o fragmentos superflúos, etc.)	
El principio de la película	
Presentación del conflicto (¿en qué momento del conflicto están los personajes al principio?)	
El desarrollo de la película	
¿El desarrollo del conflicto es *creciente*, *decreciente* o *entrecortado*[318]?	
El final de la película	
Tipo de final (positivo, realista, catastrofista, "happy end", abierto, predecible, sorprendente, poco creíble, etc...)	
Mi calificación para cada una de las películas (De 1 a 6)	

Después de reflexionar con el compañero, vamos a poner nuestras ideas en común para debatir dichos aspectos:

. ¿Qué película tiene más puntos fuertes en vuestra opinión?, ¿cuáles?; y al contrario, ¿cuál es la que tiene más puntos débiles y cuáles?; ¿queda esto reflejado

[318] Conflicto creciente: las situaciones se van complicando durante el transcurso de la película para después resolverse de algún modo; decreciente: la película comienza presentando una situación de conflicto que poco a poco se va resolviendo; entrecortado: el conflicto parece resolverse para complicarse de nuevo, técnica que puede repetirse varias veces durante el transcurso de la pelicula. A.Duque López, 1984: 17.

en las calificaciones otorgadas?.

. ¿Están construidas narrativamente del mismo modo?, es decir, ¿qué tipo de principio presenta cada una, cómo se desarrolla el conflicto y cómo se resuelve?; ¿qué recursos os parecen más interesantes o efectivos y por qué?

20-TRABAJO CON CRÍTICAS DE LAS PELÍCULAS:

FICHA DE LA ACTIVIDAD-TAREA	
TIPO DE DESTREZAS COMBINADAS -Comprensión lectora* -Expresión oral* -Interacción oral*	**ESTRATEGIAS DE LAS DESTREZAS** -Inferencia* -Planificación, compensación y corrección* -Cooperación (turnos y aclaraciones)*
ESTRATEGIAS COLOQUIALES CONVERSACIONALES DESARROLLADAS *(según Cuadro 1)* -Estrategias verbales procedimentales -Estrategias verbales léxico-semánticas, sintácticas, morfosintácticas, contextuales y retóricas textuales -Estrategias fónicas de la entonación	
COMPETENCIAS GENERALES Y COMUNICATIVAS DESARROLLADAS *(según Cuadro 2)* -Competencia general declarativa (conocimiento del mundo sociocultural español) -Competencias comunicativas (lingüística léxico-semántica, gramatical y ortográfica; pragmática -discursiva y funcional-)	
DINÁMICA -Individualmente o en parejas (opcional) como trabajo para casa -Todo el grupo	
DURACIÓN APROX. -Preparación previa como trabajo para casa -15-20 minutos	

PROCEDIMIENTO[319]

1-Lee estas críticas y comentarios de **"El Bola"** y marca lo que no entiendas. ¿Puedes entender esas palabras o expresiones por el contexto?. Asegúrate de que entiendes las palabras o expresiones subrayadas. ¿Cuáles son coloquiales?

"Obra fuerte, potente, que choca, pero que también sensibiliza desde la ternura.

La infancia, los niños, son los protagonistas de este film que apunta muy alto en el firmamento del cine español. Las relaciones entre un grupo de chicos son mostradas con maestría por una cámara veloz pero, al mismo tiempo, detallista.

Actuación magistral del niño Juan José Ballesta y un debut extraordinario de Achero Mañas, con una impecable dirección de actores, basados en un muy buen guión"

Ricardo Azaretto, revista Fotogramas

[319] Actividad de elaboración propia. Con todas las películas propusimos la lectura de sus diferentes críticas (con el grupo II muchas de ellas fueron presentadas previamente al visionado de la película). En ocasiones, los alumnos buscaron críticas como trabajo para casa, en otras fueron aportadas por el profesor, lo que daba la oportunidad de preparar una explotación didáctica orientada al trabajo de los fenómenos lingüísticos en general y coloquiales en particular. Ofrecemos, a modo de ejemplo, la descripción del trabajo con críticas de "El Bola", A.Mañas, 2000.

"A mí me impactó, incluso acabé llorando a moco y baba... Me parece que tiene escenas alucinantes, como las del juego en las vías. Y cuando oyes hablar a los chavales es que es como si oyeras hablar a los pibes de mi barrio, igual, igual..."

Vox (internauta)

"Achero Mañas muestra en su primera película un aún sin pulir talento, muy a tener en cuenta para el futuro del cine español, con un guión espléndido, diálogos que son oro puro, un ritmo excelente y, sobre todo, una magnífica dirección de actores."

M. García Sánchez, CRITICALIA

"Cinema O.N.G.

Ha vuelto. Y no me refiero a Terminator. Me refiero al realismo social más poco interesante y vulgar, amparado en el chantaje emocional y moral más escandaloso de los últimos tiempos..."

Andi (internauta)

" Una historia conmovedora que Achero Mañas nos cuenta con el corazón y allí directa nos llega a nosotros. De cómo los niños, pese a su falta de madurez, pueden afrontar grandes problemas con esa capacidad de abstracción que les deja ser felices pese a todo".

Mateo Sancho Cardiel, La Butaca.net

2-En estas críticas hay muchos adjetivos que califican la película, el guión, el trabajo del director o la actuación de los actores, ¿cuáles son?; ¿son todos positivos?.

3.-Ahora vamos a cambiar de registros, buscando expresiones alternativas a las de la tabla siguiente:

Transforma de un registro más coloquial a uno más formal	-Obra que choca	**p.e.**-*Obra que sorprende*
	-Acabé llorando a moco y baba	
	-...como los pibes de mi barrio, igual, igual...	
	-Diálogos que son oro puro	
Transforma de un registro más formal a uno más coloquial	-Una impecable dirección de actores	**p.e.** *El director hace un trabajo alucionante con los actores*
	-Un aún sin pulir talento	
	-Una historia conmovedora	
	-Capacidad de abstracción	

4-Ahora, después de haber visto la película, vamos a decidir y discutir con cuál de ellas estamos más de acuerdo, justificando la razón:

. ¿Con qué críticas u opiniones expresadas estáis más de acuerdo y por qué?.

. ¿Pensáis que es, realmente, un cine O.N.G.?; ¿Sabéis lo que son las O.N.G. en España?; ¿por qué el autor de esta crítica compara la película con estas organizaciones?.

21-REDACCIÓN DE CRÍTICAS PROPIAS DE LAS PELÍCULAS:

FICHA DE LA ACTIVIDAD-TAREA	
TIPO DE DESTREZAS COMBINADAS -De comprensión lectora* -De expresión escrita* -De interacción escrita	**ESTRATEGIAS DE LAS DESTREZAS** -Inferencia* -Planificación, compensación y corrección* -Cooperación
ESTRATEGIAS COLOQUIALES CONVERSACIONALES DESARROLLADAS *(según Cuadro 1)* -Estrategias verbales procedimentales -Estrategias verbales léxico-semánticas, sintácticas, contextuales y retóricas textuales	
COMPETENCIAS GENERALES Y COMUNICATIVAS DESARROLLADAS *(según Cuadro 2)* -Competencia general declarativa (conocimiento del mundo sociocultural español) -Competencias comunicativas (lingüística léxico-semántica, gramatical y ortográfica; pragmática -discursiva y funcional-)	
DINÁMICA -Individualmente, como trabajo para casa -Todo el grupo (por correo electrónico)	

PROCEDIMIENTO[320]

1-En casa, podéis buscar en la red información sobre la película y el director así como diferentes críticas de la película. En ocasiones encontraréis críticas muy diferentes e incluso contradictorias. Pensad con cuál de ellas estáis más de acuerdo y por qué.

2-A continuación reflexionad sobre los siguientes aspectos:

ESQUEMA PROPUESTO PARA LA CRÍTICA
I. PRESENTACIÓN DE LA PELÍCULA
- Introducción - Género, tipo de película y elementos más relevantes del género o tipo
II. DESCRIPCIÓN DE LA PELÍCULA
- Argumento, trama o guión (sin contar el final) - Personajes e interpretación - Elementos técnicos: ambientación, decorados, escenografía y vestuario, caracterización, maquillaje, efectos especiales... - Banda sonora (música)
III. CONCLUSIÓN
- Director/Estilo - Valoración (del público –éxito o fracaso- y personal)

3-Redactad una crítica aprovechando el esquema anterior (de forma completa o parcial). Enviad la crítica al profesor y tras la corrección (con comentarios a la misma), enviádsela al resto de vuestros compañeros. Intercambiad vuestras opiniones por correspondencia electrónica:

- *¿Hay alguna reflexión que os ha gustado especialmente?.*
- *¿Con qué opinión o con qué idea estáis más de acuerdo?; justificad vuestra respuesta.*
- *¿Hay algo con lo que no estáis de acuerdo en absoluto?, ¿por qué?.*

[320] Actividad de elaboración propia, aprovechando un esquema propuesto para la crítica del manual Abanico, 1995: 191. Con algunas películas, tras la búsqueda de críticas en internet que sirvieran como modelo y con la aportación de un esquema-guía, propusimos la redacción de críticas propias de la película. Ofrecemos los procedimientos generales para este tipo de propuesta.

22-TRABAJO CON ENTREVISTAS ESCRITAS AL DIRECTOR O A LOS ACTORES:

FICHA DE LA ACTIVIDAD	
TIPO DE DESTREZAS COMBINADAS -De comprensión lectora* -De expresión escrita* -De expresión oral* -De interacción oral*	**ESTRATEGIAS DE LAS DESTREZAS** -Inferencia* -Planificación, compensación y corrección* -Solicitud de aclaraciones*
ESTRATEGIAS COLOQUIALES CONVERSACIONALES DESARROLLADAS *(según Cuadro 1)* -Estrategias verbales procedimentales -Estrategias verbales léxico-semánticas, sintácticas, morfosintácticas, contextuales y retóricas textuales -Estrategias fónicas de la entonación	
COMPETENCIAS GENERALES Y COMUNICATIVAS DESARROLLADAS *(según Cuadro 2)* -Competencia general declarativa (conocimiento del mundo sociocultural español) -Competencias comunicativas (lingüística léxico-semántica, gramatical, fonológica y ortográfica; pragmática -discursiva y funcional-)	
DINÁMICA -En parejas en el aula, o individualmente como trabajo para casa -Todo el grupo	
DURACIÓN APROX. -15-20 minutos	

PROCEDIMIENTO[321]

1-Para conocer mejor al director de **"Barrio"**, vamos a trabajar con una entrevista en la que por un error de impresión, faltan las preguntas del entrevistador. Completad, en parejas, las preguntas infiriéndolas de las respuestas (como ejemplo, tenéis la primera pregunta):

ENTREVISTADOR (1): **Tengo entendido que "Barrio" tenía bastante de autobiográfica. ¿Fue usted un chaval de barrio?**
DIRECTOR: Sí, hay cosas de mi adolescencia, carencias de la edad sobre todo. Yo no fui un chaval como los que aparecen en la película, pero sí conocí esos barrios de la periferia sur de Madrid, a través de amigos. Yo era de cerca de la Plaza de Castilla, que también era un barrio, un pequeño gueto muy lejano del centro.
ENTREVISTADOR (2): _____
DIRECTOR: Siempre había dibujado, y así imaginaba mi futuro, incluso trabajé tres años de dibujante en una agencia. Preparé el examen de ingreso durante el verano, para presentarme en septiembre, pero cuando fui, resulta que la prueba había sido en junio, así que en la secretaría me preguntaron qué había puesto de segunda opción, y había puesto Imagen y Sonido, por influencia de un amigo. Empecé con completa desgana, pero encontré gente divertida y le cogí gusto. Hice un cursillo de dirección que no me interesó y luego uno de guión en el Centro Piamonte y ahí fue cuando dije "qué bonito es eso de construir historias y contarlas".
ENTREVISTADOR (3): _____
DIRECTOR: Sí, hasta el curso de guión nunca había escrito. Yo dibujaba a todas horas, y empezaba historias, sí, pero no las acababa porque lo que me gustaba era el dibujo, más que lo narrativo. Hasta en los cumpleaños de mis amigos les regalaba dibujos, para quedarme con el dinero que me daban mis padres para el regalo... Tampoco la dirección me interesaba, me parecía un lenguaje muy parecido a las matemáticas, muy frío. Y... nada, hasta que un amigo me llevó a ese curso de guión, y allí los profesores hablaban con tanta pasión de su trabajo que yo me dije "bueno, esto tiene que ser la hostia, yo quiero ser como estos tipos, crear personajes, pasiones, historias...". Empecé a escribir con 19 años y dejé de dibujar por completo.
ENTREVISTADOR (4): _____
DIRECTOR: Todo, completamente. Más que mi trabajo les debo que me hayan descubierto el placer de escribir. Lo que hacía al principio era muy malo, pero a mí me parecía único, y ellos tuvieron la enorme paciencia de alentarme, animarme, porque debieron de ver algo en lo que hacía, aunque fuera muy pequeñito.

[321] Actividad adaptada de M.P.Hernández, en línea, 2001: 4-5. Procedimos de este modo opcionalmente y a petición de los estudiantes, cuando el interés por la película llevaba al interés por su director y por el rodaje. Este fue el caso de "Barrio", F.L.Aranoa, 1998, trabajada con el grupo I.

2-Si tuviérais la oportunidad de hablar con el director:

. ¿Qué pregunta le haríais?.

3-Por la forma de hablar y por lo que cuenta el director:

. ¿Qué carácter puede tener?, ¿en qué lo percibes?.

. ¿Qué ideas o frases pueden tener relación directa con la película y por qué?.

. ¿Qué léxico, expresiones y conectores de la conversación coloquial aparecen en el texto?. Márcalos. Observa también como el director incluye sus pensamientos pasados con estructuras de presente y en un registro coloquial.

4-Ahora, fijáos en las preguntas reales del entrevistador que están desordenadas: numerádlas (2, 3 y 4) y contestad:

. ¿Son muy diferentes a las que vosotros habíais formulado?.

(nº)-**Entrevistador**: Pues les debe usted bastante a todos aquellos profesores, ¿no?.
(nº)-**Entrevistador**: Y era un apasionado del dibujo, ¿cómo fue esa historia de que perdió la oportunidad de acceder a la carrera de Bellas Artes?.
(nº)-**Entrevistador**: ¿Y cómo fue ese paso del dibujo a la escritura?, ¿ocurrió sin más?, ¿de la noche a la mañana se puso a construir sus historias?.

23-<u>TRABAJO CON ENTREVISTAS AUDIOVISUALES AL DIRECTOR O A LOS ACTORES –incluidas en los Extras del DVD-</u>:

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

FICHA DE LA ACTIVIDAD-TAREA	
TIPO DE DESTREZAS COMBINADAS -De comprensión lectora -De comprensión auditiva* -De comprensión audiovisual -De expresión oral* -De interacción oral*	**ESTRATEGIAS DE LAS DESTREZAS** -Inferencia* -Planificación, compensación y corrección* -Solicitud de aclaraciones*
ESTRATEGIAS COLOQUIALES CONVERSACIONALES DESARROLLADAS *(según Cuadro 1)* -Estrategias verbales procedimentales -Estrategias verbales léxico-semánticas, sintácticas, contextuales y retóricas textuales -Estrategias fónicas de la entonación -Estrategias no-verbales (paralingüísticas y extralingüísticas)	
COMPETENCIAS GENERALES Y COMUNICATIVAS DESARROLLADAS *(según Cuadro 2)* -Competencia general declarativa (conocimiento del mundo sociocultural español) -Competencias comunicativas (lingüística léxico-semántica, gramatical, fonológica, ortográfica y ortoépica; pragmática -discursiva y funcional-)	
DINÁMICA -En parejas en el aula -Todo el grupo	
DURACIÓN APROX. -15-20 minutos	

PROCEDIMIENTO[322]

1-Ahora vamos a ver un fragmento de los *Extras* incluídos en el DVD de **"Boca a Boca"**[323]. En primer lugar, vamos a escuchar sin la imagen lo que nos explica el director de la película, Manuel Gómez Pereira. No os preocupéis si no lo entendéis todo, centráos únicamente en la voz del director y en las siguientes cuestiones (las vamos a leer antes de escucharlo):

. En esta entrevista se incluyen pequeños fragmentos de la película, ¿podéis reconocerlos?, ¿cuáles son?.

. ¿Qué problemas encontró Javier Bardem para hacer esta película?.

. ¿Por qué es difícil, según el director, interpretar comedia?.

. ¿Fue fácil encontrar a todos los actores del reparto?, ¿cuál fue el más problemático en este sentido?, ¿por qué?.

2-Ahora vamos a leer la transcripción de todo lo que hemos escuchado; fijáos en algunos fenómenos de la conversación coloquial (reelaboraciones del mensaje, alargamientos fónicos, uso de muletillas); márcadlos en el texto; también podéis deducir las preguntas que el entrevistador (al que no vemos en la pantalla) le ha formulado:

"BOCA A BOCA" de Manuel Gómez Pereira

COMENTARIOS Y ANÉCDOTAS

M.Gómez Pereira: Javier estuvo desde el principio, ¿no?, Javier estuvo en el proyecto y sabía, antes incluso de desarrollar la primera... el primer guión, eee...con la escaleta, yo se la pasé a Javier...

POSIBLE PREGUNTA OCULTA: _____

M.Gómez Pereira: ...Lo fundamental también fue el trabajo con Javier, en el sentido porque... yo recuerdo que le daba mucho miedo, o sea... le daba terror hacer comedia porque realmente no había hecho comedia hasta... hasta "Boca a boca" y fue muy divertido el proceso, ¿no?, de desarrollo, ¿no?, de trabajo y de... y de..., pero yo creo que los actores se... cuando son actores... ¡hombre!, evidentemente a veces es más fácil hacer para un actor dramas si quieres o... o personajes más duros que comedia, la comedia tiene unos matices y tiene un desarrollo casi... y un dominio del gesto y del cuerpo y de... y del ritmo interno que es complica(d)o, ¿no? pero bueno, pero cuando se es buen actor y... receptivo e inteligente pues se... se consiguen las cosas, ¿no?.

POSIBLE PREGUNTA OCULTA: _____

M.Gómez Pereira: Aitana también estuvo desde el principio. Una vez que ya decidimos que la producción fuese española y rodarla aquí...

POSIBLE PREGUNTA OCULTA: _____

M.Gómez Pereira: Y había otro personajeee que, bueno, que era el más complica(d)o, que es el personaje que hace... Flotats, ¿no?, que yo creo que no salió hasta tres semanas antes, ¿no?. Le dimos muchas vueltas. No encontraba el actor... el actor para hacer este personaje. Era un personaje complica(d)o, tenía que tener sentido del humor, también, o sea era un personaje que... que... bueno, que... ya los espectadores verán que tiene unos matices, bueno pues que... para la comedia también es necesario ¿no?, y que tiene un gran problema ¿no?, sobre todo existencial ¿no?, y de...y de identificación sexual de alguna forma, ¿no?.

[322] Actividad de elaboración propia. Opcionalmente puede ser realizada previamente al visionado, como presentación de la película, de sus personajes y de la idea de realización por parte del director. Nosotros la llevamos a cabo tras el visionado, en los casos en los que la película había suscitado un interés especial, como ocurrió con "Boca a boca", M.Gómez Pereira, 1995, trabajada con el grupo II.

[323] Fragmento contenido en los Extras, *Presentación de la película*, *comentarios y anécdotas: 0'- 2' 54"* .

3-Escoged, ahora, un párrafo del texto e intentad leerlo como si fuérais el director de esta película.

4-Ahora, depurad este mismo párrafo de las marcas coloquiales y hacer una nueva lectura.

. ¿Cómo os ha resultado más natural y auténtico?.

24-BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN Y TRABAJO CON TEXTOS SOBRE LAS PELÍCULAS:

FICHA DE LA ACTIVIDAD	
TIPO DE DESTREZAS COMBINADAS -De comprensión lectora* -De expresión oral* -De interacción oral* -De interacción escrita	**ESTRATEGIAS DE LAS DESTREZAS** -Inferencia* -Planificación, compensación y corrección* -Solicitud de aclaraciones*
ESTRATEGIAS COLOQUIALES CONVERSACIONALES DESARROLLADAS *(según Cuadro 1)* -Estrategias verbales procedimentales -Estrategias verbales léxico-semánticas, sintácticas, contextuales y retóricas textuales -Estrategias fónicas de la entonación	
COMPETENCIAS GENERALES Y COMUNICATIVAS DESARROLLADAS *(según Tabla 2)* -Competencia general declarativa (conocimiento del mundo sociocultural español) y existencial -Competencias comunicativas (lingüística léxico-semántica, gramatical, fonológica y ortográfica; pragmática -discursiva y funcional-)	
DINÁMICA -Individualmente, como trabajo para casa -Todo el grupo	
DURACIÓN APROX. -Preparación previa como trabajo para casa -15-20 minutos	

PROCEDIMIENTO[324]

1-En casa buscad información sobre **"Te doy mis ojos"** (el director, los actores, el rodaje, etc.). Si encontráis algo que consideréis de especial interés, enviádselo al profesor; éste podrá preparar una explotación didáctica para que, después, trabajemos el texto todos juntos en el aula.

2-Ahora, en el aula, vamos a trabajar con uno de los textos que habéis aportado[325].

Antes de leer este texto (comentarios de Icíar Bollaín sobre la idea de la película) relacionad con vuestro compañero las palabras (números) y sus significados (letras):

1. **DESCARNADA**	**a.** Muchísimo, profundamente
2. **DARLE VUELTAS AL TEMA**	**b.** Soportar, tolerar
3. **AGUANTAR**	**c.** Que sufre a causa de sí mismo
4. **MACHACAR**	**d.** Sin adornos, sin rodeos
5. **CON TODA SU ALMA**	**e.** Pensar sobre algo repetidas veces
6. **VÍCTIMA DE SÍ MISMO**	**f.** Pegar, cansar, agotar

[324] Actividad de elaboración propia; opcionalmente puede ser realizada previamente al visionado, como presentación de la película y de la idea de realización por parte del director. Nosotros la llevamos a cabo tras el visionado de la película "Te doy mis ojos", I.Bollaín, 2003, debido al gran interés que ésta suscitó durante los talleres con el grupo II; también fue presentada en el V Foro de Profesores de E/LE el 28.02.09 en la Universidad de Valencia.

[325] Texto disponible en la página oficial: www.la-iguana.com/HTML/principal.htm#LARGOS.

3-Vamos a leer los dos primeros párrafos; fijáos en las frases que aparecen en negrita, para después contestar a las cuestiones planteadas:

> "Hacía tiempo que la coguionista Alicia Luna y yo le dábamos vueltas al tema de la violencia en la pareja y veíamos que, aunque es una constante en los medios de comunicación, había muchas preguntas que no sabíamos contestar.
>
> **¿Por qué una mujer aguanta una media de 10 años junto a un hombre que la machaca?. ¿Por qué no se va?. ¿Por qué no sólo no se va sino que incluso algunas aseguran seguir enamoradas?**. Las razones de dependiencia económica no explican el hecho de que una de cada 4 mujeres en Europa y Estados Unidos aseguren haber vivido una relación de violencia en su vida.

. ¿Os parece posible que sea así?.

. En vuestra opinión, ¿cuál es la razón que puede explicar que esto ocurra?.

4-Leeremos ahora el tercer párrafo; fijáos en las frases en negrita y contestad después a las preguntas:

> Según fuimos documentándonos descubrimos que **una de las razones primordiales era que siguen en la esperanza de que el hombre cambie**. Así, nuestro personaje es una mujer que sigue esperando cada día que entre por la puerta el hombre del que se enamoró... ¿Pero, quién es ese hombre?, ¿por qué no existe apenas un perfil del maltratador?, ¿y **por qué estos hombres maltratan durante años a quién dicen querer con toda su alma?**.

. ¿Se puede estar enamorado de alguien que hace sufrir física y psicológicamente?.

. ¿Se puede entender, de alguna manera, que alguien maltrate a quien dice querer con toda su alma?, ¿cómo?, ¿qué problemas puede tener esta persona -este agresor-?.

5-Y por fin, leeremos el último, analizando también los fragmentos en negrita, para discutir sobre las cuestiones que se plantean:

> Hay hombres vilentos físicamente, hay otros que son violentos también psicológicamente y probablemente son lo que más daño hacen. Los hay verdaderamente crueles y los hay que **son también víctimas de sí mismos, que no saben solucionar sus conflictos si no es mediante la violencia, que necesitan tener a la persona que quieren controlada, que tienen mucho miedo...** y ese es el hombre de nuestra película, alguien que tiene posibilidades de verse a sí mismo y cambiar".

. ¿Están incluidas en el texto las ideas sobre el agresor que vosotros habíais apuntado?.

. ¿Os parece posible perdonar a alguien que maltrata?.

. ¿Es posible que una persona agresiva y agresora cambie?, ¿cómo?, ¿en qué condiciones?.

. ¿Por qué el personaje de "Te doy mis ojos" no lo consigue?.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

e) ACTIVIDADES DE AUTOEVALUACIÓN

25-REALIZACIÓN DE CUESTIONARIOS Y COMENTARIOS A POSTERIORI:

FICHA DE LA ACTIVIDAD	
TIPO DE DESTREZAS COMBINADAS -De comprensión lectora -De expresión oral* -De interacción oral* -De interacción escrita	**ESTRATEGIAS DE LAS DESTREZAS** -Inferencia -Planificación, compensación y corrección* -Cooperación*
ESTRATEGIAS COLOQUIALES CONVERSACIONALES DESARROLLADAS *(según Tabla 1)* -Estrategias verbales procedimentales -Estrategias verbales léxico-semánticas, sintácticas, morfosintácticas y contextuales -Estrategias fónicas de la entonación	
COMPETENCIAS GENERALES Y COMUNICATIVAS DESARROLLADAS *(según Tabla 2)* -Competencia general reflexiva sobre el propio aprendizaje (aprender a aprender) -Competencias comunicativas (lingüística léxico-semántica, gramatical, fonológica y ortográfica; pragmática -discursiva-)	
DINÁMICA -Individualmente -Todo el grupo	
DURACIÓN APROX. -Primera fase: 5-10 minutos últimos de un taller -Segunda fase: 10-15 minutos primeros del siguiente taller	

PROCEDIMIENTO[326]

1-Antes de acabar la clase, contestad, individual y anónimamente, a las siguientes cuestiones que se os plantean; añadid cualquier tipo de observación si lo deseáis:

FICHA DE AUTOEVALUACIÓN [327]

ESTA FICHA TIENE DOS OBJETIVOS FUNDAMENTALES: LA AUTOEVALUACIÓN Y LA NEGOCIACIÓN DE POSTERIORES ACTIVIDADES EN EL AULA.
1.Hasta este momento, ¿te ha parecido este taller interesante, motivador o útil –o las tres cosas-?, ¿sí?, ¿no?, ¿por qué?
2.¿Qué has aprendido y qué eres capaz de hacer como resultado de ello?
3.Si has encontrado dificultades para realizar las diferentes actividades y tareas, anótalas aquí:
4. Y ahora, anota lo que más te ha gustado o con lo que más has disfrutado hasta ahora en este taller.
5. En general, ¿cuáles son las áreas que te interesa más trabajar?; ¿cuáles son las que te gusta más trabajar, si es que se diferencian de las primeras?

[326] Incluimos aquí, como actividad en el aula, las pautas de la realización de uno de los cuestionarios abiertos que tuvo lugar en diciembre de 2008 con el grupo I .

[327] Cuestionario adaptado de I.Iglesias Casal, y M.Prieto Grande, 2001.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

6. ¿Qué cambiarías en nuestro trabajo si volviéramos a empezar la clase?
7. Valora la experiencia de 1 a 6.
8. Otras observaciones

2-Vamos a comenzar esta siguiente clase, comentando algunos aspectos que se desprenden de vuestras observaciones del cuestionario; tenemos, ahora, la oportunidad de explicar mejor las dificultades que hemos encontrado hasta ahora y decidir de qué manera podríamos trabajar mejor:

. ¿Qué pensáis que se pide en las actividades de reconstrucción de diálogos: las palabras exactas del guión o más bien lo que, por lógica y por contexto, podrían decir los personajes?.

. ¿Pensáis que es necesario entender todos los diálogos al 100% para poder seguir la acción de la película?.

. La mayoría se queja de la rapidez con la que hablan los personajes de la película, ¿qué ventajas podemos obtener al acostumbrarnos a la velocidad natural y más frecuente con la que habla la mayoría de los españoles?.

3-El profesor también va a comentaros lo que a él puede resultarle más difícil, escuchádle para buscar soluciones entre todos. Las conclusiones a las que lleguemos serán las pautas para el trabajo futuro de nuestros talleres.

4-Opcionalmente, si hay cuestiones que, por lo que sea, no se han podido discutir aquí, podéis comentarlas por vía electrónica con el profesor.

26-REALIZACIÓN DE CONSULTAS ABIERTAS SOBRE ASPECTOS DE LAS PRÁCTICAS Y EL APRENDIZAJE:

FICHA DE LA ACTIVIDAD	
TIPO DE DESTREZAS COMBINADAS -De comprensión auditiva -De expresión oral* -De interacción oral*	**ESTRATEGIAS DE LAS DESTREZAS** -Planificación, compensación y corrección* -Solicitud de aclaraciones*
ESTRATEGIAS COLOQUIALES CONVERSACIONALES DESARROLLADAS *(según Cuadro 1)* -Estrategias verbales procedimentales -Estrategias verbales léxico-semánticas, sintácticas, morfosintácticas y contextuales -Estrategias fónicas de la entonación	
COMPETENCIAS GENERALES Y COMUNICATIVAS DESARROLLADAS *(según Cuadro 2)* -Competencia general reflexiva sobre el propio aprendizaje (aprender a aprender) -Competencias comunicativas (lingüística léxico-semántica, gramatical y fonológica; pragmática -discursiva-)	
DINÁMICA -Todo el grupo	
DURACIÓN APROX. -10-15 minutos	

PROCEDIMIENTO[328]

1-Vamos a empezar esta clase comentando un tipo de actividad de nuestros talleres que se realiza de diferentes formas: la reconstrucción de diálogos y escenas y la creación de finales de películas. En primer lugar vamos a comentar para qué puede ser positivo este tipo de actividad:

. ¿Qué aspectos del aprendizaje de la lengua se pueden desarrollar?.

. ¿Qué conocimientos de otra índole se pueden adquirir?.

2-En segundo lugar, vamos a reflexionar sobre los obstáculos que se nos presentan a la hora de realizar estas actividades:

. ¿Se trata de un concurso literario o más bien de dar rienda suelta a los pensamientos sin ningún tipo de compromiso?.

. ¿Se trata de adivinar lo que ha escrito el guionista de la película o más bien de escribir lo que nosotros escribiríamos si lo fuésemos o lo que a nosotros nos parece que pueden decir los personajes?.

3-El profesor os va a proponer algunas sugerencias; vamos a elegir entre todos qué pautas nos parecen más adecuadas para trabajar a partir de ahora; señalad las propuestas con las que estéis de acuerdo:

Es conveniente:

- *Cuando se trata de completar frases ocultas, que el profesor aporte la intención con la que se habla.*
- *Cuando se trata de completar frases ocultas, que se aporten los verbos que aparecen en infinitivo.*
- *Cuando se trata de inventar una escena, que se aporte el escenario en el que ésta tiene lugar.*
- *En el caso anterior, que se aporten, también, los personajes que en ella participan.*
- *Cuando se trata de crear un final, que se aporten diferentes alternativas de finalizar una película para que se pueda elegir entre ellas.*
- *Para todas estas actividades, que se aporten modelos de guión cinematográfico para saber exactamente qué tipo de información aparece y cómo se construyen.*

[328] Estas consultas tuvieron lugar repetidas veces durante nuestros talleres. Incluimos, a modo de ejemplo, el diálogo abierto sobre la realización de una de las actividades, que tuvo lugar con el grupo I.

BIBLIOGRAFÍA

Aguado Odina, M.T. *La educación intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones. (en línea): http:// www.cnice.mecd.es/interculturanet/archivos/eintercultural.rtf.* [consulta 14 mayo 2009].

Aguilar, M. 1979. *La asimilación del contenido de la enseñanza.* La Habana, Editorial de Libros para la Educación.

Aguilar, C. 1995. *Guía del video-cine.* 5ª Edición, Madrid, Cátedra.

Aguilar, C. y Genover, 1992. *Las estrellas de nuestro cine.* Madrid, Alianza Editorial.

Aixalá, E., Álvarez, G., Anfruns, M., Comes, C. y González, C. 2009. *Clase de cine. Actividades para la visualización de películas en español.* Barcelona, Difusión.

Alans Martins Cestario, S. *O ensino de lingua estrangeira: Historia e metodologia.* (en línea) http://www.hottopos.com.br/videtur6selma.htm [consulta 23 noviembre 2008].

Alba, J.M. Y Zanón, J. 1999. *Unidades didácticas para la enseñanza del español/LE en los Institutos Cervantes.* En Zanón, J. (coord.).

Almansa, A. 2002. *Silencio se rueda.* Mosaico 5. 38-41.

Alonso, M. y Matilla, L. 1990. *Imágenes en acción. Análisis y práctica de la expresión audiovisual en el aula.* Madrid, Akal.

Amenábar, A. y Gil, M. 2004. *Guión cinematográfico de "Mar Adentro"*, Versión de rodaje. Ocho y medio.

Amenós, J. 1996. *Cine, lengua y cultura.* FRELE 3. 50-52.

Amenós, J. 1999. *Cine y enseñanza del español. Estudio de un caso.* Universidad de Barcelona.

Amenós, J. 2000. *Largometrajes en el aula de E/LE.* Actas ASELE X.

Arribas, G. y Landone, E. 2001. *Creía que esto sólo pasaba en las películas.* Curso de español en CD-ROM, Madrid, Edinumen.

Austin, J. 1962; 1970. *How to do Things with Words –Palabras y acciones: cómo hacer cosas con palabras*, Paídós, 1971 en versión española - y *Philosophical Papers –Ensayos filosóficos*, Revista de Occidente, 1975 en versión española-.

Azúar, C. 2009. *El cine en E/LE: explotación didáctica de "Te doy mis ojos" (I.Bollaín, 2003) para el trabajo del español oral conversacional coloquial,* Actas del V Congreso de profesores de E/LE, ISSN 1886-337X.

Bailini, S. y Morelli, M.. *Recursos para la explotación del material auténtico en la enseñanza del español a italófonos.* Universidad IULM de Milán. (en línea) www.iulm.it. [consulta: 14 septiembre 2009]

Beinhauer, W. 1973. *El humorismo en el español hablado.* Madrid, Gredos.

Beinhauer, W. 1991. *El Español Coloquial*. 3ª Ed., Gredos. 342-401.

Benadava, S. 1984. *La civilisation dans la communication.* Le Francais dans le monde. 184.

Benítez Velarde, F. 2008. *La enseñanza del español coloquial en el Instituto Bilingüe checo-español Budejovicka de Praga. Un estudio de caso*. Universidad de Barcelona. (en línea): http:www.educacion.es/redele/biblioteca.2008/pacobenítez.shtml

Bennet, M.J. 1993. *Towards ethnorelativism: a developmental model of intercultural sensitivity.* En R.M. Paige (eds) *Education for the intercultural experience.* 2ª Ed. Yarmouth, Intercultural Press.

Biedma Torrecillas, A. y Torres Sánchez, M.A. 1994. *El estímulo cinematográfico: desarrollo de destrezas comunicativas y valor cultural.* ACI-ASELE IV. 537-552.

Blanco Picado, A.I. 1999. *El error en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.* Instituto Cervantes de Varsovia, www.cuadernoscervantes.com/art_38_error.htlm

Blanco Picado. A.I. 1999. *La adquisición de una LE y sus implicaciones didácticas.* Itinerarios 2. Cátedra de Estudios Ibéricos, Universidad de Varsovia.

Borau, J.L. 2008 . *Discurso de ingreso en la RAE,* 16.XI. Biblioteca Nacional. 9-52.

Bravo, D. 2001. *Sobre la cortesía lingüística, estratégica y conversacional.* Oralia, vol. 4, 299-314.

Brinton, D.M. , Snow, M.A. 1989. *Content-based second language instruction.* Mass, Heinle & Heinle. 17-28.

Briz, A. (coord.) 1995. *La conversación coloquial (Materiales para su estudio).* Anejo XVI de la Revista Cuadernos de Filología. Universidad de Valencia.

Briz, A. 1996. *El español coloquial: situación y uso.* Madrid, Arco Libros.

Briz, A. 1999. *Y ahora, la gramática de la interacción,* en P. Carbonero/P. Casado Velarde/P. Gómez Manzano (Eds.) Lengua y Discurso, Madrid Arco Libros. 156-171.

Briz, A. 2001. *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmagramática*. Barcelona, Ariel.

Briz, A. 2002. *El español coloquial en la clase de E/LE. Un recorrido a través de los textos.* Madrid, SGEL.

Briz, A. y Grupo Val.Es.Co. 2002. *Corpus de conversaciones coloquiales.* Anejo de la Revista Oralia. Madrid, Arco-Libros.

Briz, A.y Grupo Val.Es.Co. 2004. *¿Cómo se comenta un texto coloquial?*. Barcelona, Ariel.

Brofenbrenner, 1979. *Perspectivas ecológicas*. En Choque Larrauiri, R. 2007. *Ecosistema educativo y fracaso escolar.* Revista Iberoamericana de Educación,

Universidad Nacional Mayor de S. Marcos, Perú.

Bruner, J. 1989. *Acción, pensamiento y lenguaje.* Madrid, Alianza Editorial.

Bustamante, E. y Álvarez Monzonillo, J.M. 2001. *El cine y la televisión en España.* INFODAC. Suplemento Especial 7. 3-17.

Byram, M. y Fleming, M. 2001. *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas.* Cambridge, Cambridge University Press. 54-98.

Calderón Astorga, N. *Propuestas teóricas de adquisición del lenguaje.* (en línea): http://www.nataliacalderon.com/c.phd?csc=49 [consulta 25 noviembre 2008].

Calles Vales, J. Y Bermejo Meléndez, B.2003. *Jergas, argot y modismos.* Madrid, Libsa.

Capella, J. y Street, R.. 1985. *Introducction*:: *a functional approach to the structure of communicative behaviour.* In R. Street y J. Capella (eds), Sequence and Pattern in Communicative Behaviour, London, Edward Arnnold. 12-18.

Cascón Martín, E. 2000. *Español coloquial: rasgos, formas y fraseología de la lengua diaria.* Madrid, Edinumen.

Casetti, F. y Di Chio, F. 1990. *Analisi del film.* Bompiani, ed. 66-75.

Chamorro, M.D. 1995. *Abanico. Curso avanzado de español*. Barcelona, Difusión.

Chaudron, C. 1988. *Second Language Classrooms: Research on Teaching and Learning.* Cambridge, Cambridge University Press,

Chomsky, N. 1975. *Selected Reading.* London, University Press.

Comisión de las Comunidades Europeas. 1995. *El libro blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva.* Bruselas. (en línea) http://www.conc.es/pyremed/pyremedca/teor110.html [consulta 4 abril 2008].

Consejería de Educación en Polonia y Embajada de España (Ministerio de Educación y Ciencia), 2006. 17.

Consejo de Europa, 1979. *Un nivel umbral.* Strasbourg. Reedición Marco ELE, Revista didáctica ELE, 2007.

Consejo de Europa. 2001. MCER, *Marco Común Europeo de Referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas.* Madrid, Instituto Cervantes-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte – Editorial Anaya, 2002. Accesible en la Red: (cvc.cervantes.es/OBREF/marco/cvc_mer.pdf) .

Cortés, L. 1986. *Sintaxis del coloquio. Aproximación sociolingüística.* Salamanca, Universidad de Salamanca.

Cortés, L. 1991. Sobre conectores, expletivos y muletillas en el español hablado. Málaga, Ágora.

Cortés, L. 1994. *Tendencias actuales en el estudio del español hablado.* Almería, Universidad de Almería.

Cortés, L. 2002. *Los estudios del español hablado entre 1950 y 1999.* Madrid, Arco Libros.

Criado de Val, M. 1980. *Diccionario del español equívoco.* Madrid, EDI-6, SGEL.

Criado de Val, M. 1981. *Estructura general del coloquio.* EDI-6 and C.S.I.C.

CVC (Centro Virtual Cervantes), *Diccionario de términos clave de ELE.* (en línea): http://cvc.cervantes.es/enseñanza/bibliogeca_ele/diccio

Dam Jensen, E. 2001 . Actas ASELE, XII. Centro Virtual Cervantes. 27-35.

Darc, J. M. 1999. *El futuro del cine español*, El País, Madrid. Diario EL PAÍS, S.L.

De Tezanos, A. 1998. *Innovación e investigación: algunas distinciones para conversar.* Centro de investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional. Santa Fé de Bogotá

Díaz Pérez, J.C. 1994. *El estudio de los elementos jergales en los guiones cinematográficos de Pedro Almodóvar.* Actas ASELE, Madrid, Universidad de Madrid. 469-478.

Duerto, R. ; I. Lerner, 2008. *Español con películas.* Madrid, Edinumen.

Dunn, R. y Dunn, K. 1992. *Teaching elementary students. Through their individual learning; Styles practical approaches.* Needham Heights, MA., Allyn and Bacon.

Duque López, A. 1984. *El pez en el espejo.* Planeta colombiana, Bogotá.

Ebbutt, D. y Elliott, J. 1985. *¿Por qué deben investigar los profesores?.* Edición Morata. 7-12.

Elliot, J. 1994. *La investigación-acción en educación.* Madrid, Morata.

Equipo Pragma, 1983. *Para Empezar.* Edelsa, ediciones Eurolatinas.

Escandell, M.V. 1993. *Introducción a la pragmática*, Madrid, Anthropos.

Estaire, S. 1990. *La programación de unidades didácticas a través de tareas.* Cable 5.

Estaire,S. y Zanón, J. 1994. *Plannig classwork: a task based approach.* Oxford, Heinemann.

Ferguson, C.A. 1977. *The structure and use of politeness formulas.* Language Society 5. 137-151.

Fernández, S. 1997. *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje de español como lengua extranjera.* Madrid, Edelsa. Grupo Didascalia.

Fernández Pérez, M.A. 1997. *El español, vínculo de comunicación internacional.* Actas ASELE VIII. 333-338.

Fernández de Pinedo, I. 2004. *Construcción de una escala de actitudes tipo Likert: una guía*

práctica. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Centro de Investigaciones Sociológicas. Siglo XXI España Editores

Fernández Sebastián, J. 1994. *Cine e historia en el aula.* Madrid, Akal.

Flores, J.C. 1982. *El cine, otro medio didáctico.* Madrid, Escuela Española.

Flórez, M. 2004. *Estrategias para desarrollar diferentes tipos de textos a través de las películas.* Universidad de La Trobe, Melbourne. RedELE. Revista electrónica de didáctica, número 1.

Freeman, D. y Long, M.H. 1991. *An introduction to second language acquisition research.* London, Longman.

Gallardo, B. 1994. *Conversación y conversación cotidiana: sobre una confusión de niveles.* Pragmalingüística 2. 151-194.

Gallardo Barbarroja, M. 2003. *Métodos para la enseñanza del español como lengua extranjera en Inglaterra en el S. XIX.* Estudios de Lingüística del Español (ELIES), volúmen 20.

García, J.L. 2003. *¿Qué queremos decir cuando decimos...?. Frases y dichos del lenguaje diario.* Madrid, Alianza Editorial.

García, M. 2004. *La conversación en clase*: *una propuesta de enseñanza del discurso conversacional para el aula de E/LE*. Glosas Didácticas, 12. 105-112.

García Santa-Cecilia, A. 2000. *El currículo del español como lengua extranjera.* Madrid, Edelsa Grupo Didascalia.

García Valle y Ricós Vidal, 1996. *El español hablado en las clases de extranjeros: problemas y métodos, en A. Briz et al (eds). 363-367.*

Gardner, H. 1983. *Frames of mind.* New York, Basic Books. 15-26.

Gardner, H. 1995. *Inteligencias múltiples (la teoría en la práctica).* Paidós. 59-65.

Gardner, R.C. y Lambert, W.E. 1972. *Attitudes and motivation in second language learning.* Rowley, MA., Newbury House.

Garrido Rodríguez, M.C. 2000. *¿Qué español enseñar en las clases de E/LE?*. Actas. ASELE XI. 365- 367.

Gass, S. Mackey, A. y Álvarez Torres, M.J. 1999. *The effects of task repetition on linguistic output.* Lenguage Learning 49. 549-581.

Gass, S. y Madden, C. 1985. *Input in second language acquisition.* Cambridge, Massachusetts, Newbury House Publishers.

Gass, S. y Marlos Varonis, E. 1994. *Input, interaction and second language production.* Studies in Second Language Acquisition 16. 283-302.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Givon, T. 1979. *Sintax and Semantics. Discourse and Syntax*. New York-London, Academy Press.

Goetz, J.P. y Le Compte, M.D. 1988. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.* (Traducción de A. Ballesteros). Madrid, Morata.

Gómez del Estal, M. y Zanón, J. 1999. *Tareas formales para la enseñanza de la gramática en la clase de español.* En *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid, Edinumen. 77-85.

Gómez Vilches, J. 1994. *La explotación de películas en el aula de español para extranjeros.* Actas ASELE II. 247-254.

Gómez Vilches, J. 1997. *Propuesta didáctica para una historia del cine español en la clase de E/LE.* Actas ASELE VII. Alcalá de Henares: Servicio de publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares. 423-430.

Goodwin, Ch. y Duranti, A. 1992. *Rethinking context language as an interactive phenomenon.* Cambridge, Cambridge University Press.

Gordillo, I. 2007. *El diálogo intercultural en el cine español contemporáneo: entre el estereotipo y el etnocentrismo.* Revista Internacional del Departamento de Comunicación Audiovisual, Publicidad y Literatura, número 3.

Goriszowski, W. 2006. *Podstawy metodologiczne badań pedagogicznych.* Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Varsovia.

Grice, H.P.. 1975. *Logic and conversation.* En *Syntax and Semantics.* Vol. 3. Cole, P. y Morgan J.L., New York, Academic Press. 41-58.

Grice, H.P. 1978. *Further notes on logic and conversation.* En Cole, P. (eds) *Syntax and semantics,* vol. 9, New York, Academic Press. 113-127.

Guberina, P. y Asp, C.W. 1981. *The verbo-tonal method for rehabilitating people with communication problems*. Service europeen de diffusion des inventions.

Hadfield, J. 1992. *Classroom Dynamics*, Oxford University Press.

Halliday, M.A.K. Y Hasan, R. 1985. *Language, context and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective.* Oxford, Oxford University Press.

Hatch, Shapira y Gough, 1978. *Discourse analysis and second language acquisition.* Second Language Acquisition. Rowley. Newbury House. 401-435.

Hériz, A.L. 2008. *El español coloquial en el aula de E/LE, una aplicación a la conversación coloquial.* (en línea): http://www.marcoele.com/num/3/02 [consulta: 7 julio 2009]
Hernández, M.P. *El cine, un recurso didáctico en E/LE.* (en línea): http://www.ub.es/filhis/culturele/Pilar_Cervantes.html [consulta 9 marzo 2009].

Herrero, C. 2006. *Volver, Study Guide.* Manchester Metropolitan University. (en línea): http://www.manchester.cervantes.es/es/cursos_español/profesores

Hymes, D.H. 1972. *On communicative competence.* Sociolinguistics, Harmordsworth, Penguin.

Iglesias Casal, I. 1999. *Comunicación intercultural y enseñanza de lenguas extranjeras: hacia la superación del etnocentrismo.* Boletín de ASELE 21. 13-23.

Iglesias Casal, I. y Prieto Grande, M. 2001. *A toda página*. Taller de Prensa por tareas. Madrid, Edinumen.

Iglesias Casal, I. 2007. *Diversidad cultural en el aula de E/LE: la interculturalidad como desafío y como provocación.* Edinumen. (en línea) http://www.edinumen.es/index.php?option=com_content&task=viw [consulta: 15 enero 2008].

Instituto Cervantes, 1994. *Plan Curricular. La enseñanza del español como lengua extranjera.* Alcalá de Henares. (en línea) http://cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca_ele

Jauregi Ondarra, K. 2000. *La destreza auditiva de un marco interactivo.* Quaderns de Filologia. Etudis Lingüistics. Vol V. 132-150.

Jauregi Ondarra, K. 2006. *El aula de E/LE, un espacio para promover la producción oral.* III Encuentro Práctico de Profesores de E/LE, Wurzburg. 30-35.

Jiménez de las Heras, J.A. 2004. *El incierto camino del cine español.* Universidad Complutense de Madrid, Asociación Internacional de Jóvenes Investigadores en Comunicación 12-17.

Krashen, S. 1985. *The input hypothesis.* London, Longman.

Kriger y González Centeno, 2005. *Análisis del lenguaje cinematográfico*, Material de Capacitación, ENERC, CEFOPRO. Buenos Aires, Argentina. 6-26.

Labov, W. 1983. *Modelos sociolingüísticos.* Madrid, Cátedra.

Leal Rivas, N. *Amores Perros en el aula de E/LE.* III Encuentro práctico de E/LE, I.C.Nápoles.

Leech, G. 1983. *Principles of Pragmatics.* Essex, Longman Group Limited.

Lenoir, P. 2006. *Actividades de cine.* CDDP de Maine-et-Loire, Lycée Bergson, Angers.

Lerena Olarte y Milicua Landa. 2002. *El cine, un recurso didáctico.* Aplicaciones didácticas en el aula, Módulo 1.

Llobera, M. y otros. 2000. *Competencia comunicativa.* Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras, Madrid, Edelsa Grupo Didascalia.

Lonergan, J. 1984. *Video in language teaching.* Cambridge, Cambridge University Press, London.

Long, M. 1981. *Linguistic and conversational adjustments to non native speakers.* Studies in Second Language Acquisition. 177-193.

Long, M. 1985. *The design of classroom second language acquisition: towards task-based teaching.* En Hyltenstam, K. Y Pienemann, M. (eds), Modelling and assesing second language acquisition. London, Multilingual Matters.

López González, A.M. 2002. *La sociolingúística de los medios audiovisuales.* Linguistika line/2, ISSN 1615-3014.

Lorenzo Zamorano, S. *Materiales multiculturales en el aula de español: recorrido crítico.* (en línea): http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca/asele/48.lorenzo.pdf

Mager, R.F. 1982. *Formulación operativa de objetivos didácticos. (*6ª edición), Madrid, Marova.

Malinowski, 1935. *Coral gardens and their magic.* London, Allen y Luwin. Vol. II, 9-11.

Martín Peris, E. 1997. *Interacción en el aula y aprendizaje de lenguas extranjeras: criterios para el análisis de los materiales didácticos*, en Canterio, F.J., Mendoza, A. y Romea, C. (eds) Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI. Barcelona, Publicacions de la Universitat de Barcelona. 309-318.

Martín Peris, E. y Sans, N. 2004. *Gente 2.* Barcelona. Difusión.

Martínez Díaz, P. 1997. *Estudio de la comunicación no verbal en el material cinematográfico.* Cuadernos Cervantes. 50-54.

Martínez Marín, J.M. 1988. *El diccionario y la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera.* Actas ASELE I, Universidad de Granada. 307-315.

Martínez-Salanova Sánchez, E.. 2003. *La transversalidad en los proyectos de enseñanza.* (en línea): http://www.uhu.es/cine.educacion/didactica/0032trasversalidad.htm [consulta 21 noviembre 2007].

Melero Abadía, P. 2000. *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera.* Madrid, Edelsa Grupo Didascalia.

Méndez-Leite, F. 2000. *Las generaciones del cine español.* Madrid, España Nuevo Milenio. 93-111.

Miki Kondo, C., Fernández, C. y Higueras, M. 1997. *Historia de la Metodología de lenguas extranjeras con especial referencia al español.* Madrid, Fundación Antonio de Nebrija.

Miquel, L. 1997. *Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática*, Revista Frecuencia-L, núm. 5.

Miquel, L. y Sans, N. 1992. *El componente cultural: un ingrediente en las clases de lengua.* Cable 9, abril.
Miquel, L. y Sans, N. 1994. *Didáctica del español como lengua extranjera.* Madrid, Capitel. 37-59.

Moliner, M. 1987. *Diccionario de uso del español*, Madrid, Gredos.

Morell, T. 2002. *La interacción en la clase magistral: Rasgos lingüísticos del discurso interactivo en inglés.* Universidad de Alicante, Departamento de Filología Inglesa. Accesible en la Red: http://biblioteca.universia.net/html

Morell, T. 2005. *Acction research to motivate EFL university students to learn content and language.* Porta Linguarum 3.

Morell, T. 2005. *The pragmatics of Interaction: What we need to know to promote classroom participation.* In Mª P.Montijano. Broadening Horizons in TEFL: 21 Century Perspectives. Málaga, Aljibe.

Morell, T. 2009. *¿Cómo podemos fomentar la participación en nuestras clases universitarias?.* Alicante, Universidad de Alicante, Marfil.

Moreno Fernández, F. 1988. *Sociolingüística.* Málaga, Ágora. 346-354.

Moreno Fernández, F. 1994. *Sociolingüística, estadística e informática.* Lingüística 6. 95-154.

Narbona, A. 1988. *Sintaxis coloquial: problemas y métodos.* LEA, X, 1. 81-106.

Narbona, A. 1989. *Sintaxis española: nuevos y viejos enfoques.* Barcelona, Ariel.

Narbona, A. 1995. *Español coloquial y variación lingüística,* en Cortés, L. (eds) El español coloquial. Actas del I Simposio sobre análisis del discurso oral. Almería, Universidad de Almería. 31-42.

Nauta, J.P. 1992. *¿Qué cosas y con qué palabras?: en busca de una competencia comunicativa.* Cable 10.

Nivette, J. 1973. *Principios de gramática generativa.* Madrid, Fragua.

Nowak, S. 2006. *Metodologia badań społecznych.* Varsovia, PWN.

Nunan, D. 1998. *El diseño de tareas para la clase comunicativa.* Madrid, Cambridge University Press.

Ochs, E. 1979. *Planned and unplanned discours.* En Givon (eds), Syntax and Semantics. Discourse and Syntax, 12. New York-Loondon, Academic Press.

Ochs, E., Schegloff, E. y Thompson, S. 1996. *Interaction and Grammar.* Cambridge, Cambridge University Press.

O'Connor, J. Y Seymour, J. 1995. *Introducción a la programación neurolingüística.* Barcelona, Urano.

Palacios Gómez, J.L., 2002. *Estrategias de ponderación de la respuesta en encuestas de satisfacción.* En *Metodología de Encuestas,* vol. 4/2. Sociedad Internacional de Profesionales de la Investigación en Encuestas. 175-193.

Payán, M.J. 2000. *El cine español de los noventa.* Madrid, Ediciones JC. Monteleón. 9-153.

Payán, M.J. 2007. *La historia de España a través del cine.* Madrid, Capitel. 37-59.

Payrató, L.1992. *Pragmática y lenguaje cotidiano.* Revista de Filología románica, 9. 143-153.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Pica, T. 1994. *Review Article. Research on negotiation.* Language Learning, 44. 439-527.

Pons, S. 2005. *La enseñanza de la pragmática en la clase de E/LE.* Cuadernos de Didáctica del español/LE. Madrid, Arco-Libros.

Porroche Ballesteros, M. 1990. *La variedad coloquial como objeto de estudio en las clases de español como lengua extranjera.* Actas ASELE I, Granada, Universidad de Granada. 255-264.

Porroche Ballesteros, M. 1997. *Análisis de textos coloquiales en E/LE*, ASELE VIII. 651-657.

Poyatos, F. 1994. *La comunicación no-verbal.* Madrid, Istmo. 3 vol.

RAE. 2003. *Diccionario de la lengua española.* 22ª de. Madrid, Espasa Calpe.

Reyes, G. 1990. *La pragmática lingüística.* Barcelona, Montesinos.

Reyes, G. 1995. *El abecé de la pragmática.* Madrid, Arco-Libros.

Ribiere, T. *Ressources pour la classe de espagnol.* (en línea) http://www.espagnol.ac-aix-marseille.fr/fichiers/ressources.htm [consulta 24 enero 2009].

Richards, J. y Rodgers, T. 1998. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas.* (Traducción J.M. Castillo), Madrid (edición española, A. García y J. Mas). Cambridge, Cambridge University Press.

Rojas Gordillo, C. 2004. *El cine español en la clase de E/LE: una propuesta didáctica.* (en línea): www.ub.es/filhis/culturele/rojas.html.

Romero Gualda, M.V. 1993. *Enseñanza del vocabulario e interacción cultural.* Actas ASELE III, Málaga.

Romero Gualda, M.V. 1994. *El español en los medios de comunicación.* 2ª Ed. Madrid, Arco Libros.

Sacks, H., Schegloff, E.A., y Jefferson, G. 1974. *A simplest systematics for the organization of turn-taking for converation.* Language. 696-735.

Salvador, G. 1977. *La investigación de los textos hablados.* Madrid, Paraninfo.

Salvador, G. 1985. *Semántica y lexicología del español.* Madrid, Paraninfo.

Salvador, G. 1987. *Estudios dialectológicos.* Madrid, Paraninfo.

Salvador, G. 1989. *Las otras voces andaluzas.* Revista Española de Lingüística.

Salvador, G. y Seco, M. 1995. *La lengua española hoy.* Madrid, Fundación Juan March.

Sánchez Noriega, J.L. 2002. *Historia del cine. Teoría y géneros cinematográficos, fotografía y televisión.* Madrid, Alianza.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Santos Gargallo, I. 2001. *Lingüística aplicada a la enseñanza/aprendizaje de español como lengua extranjera.* Cuadernos de Didáctica.

Santos Gargallo, I. y A. 2001. *De cine.* Madrid, SGEL.

Sanz Nieto, M. 2005. *El lenguaje coloquial en la clase de E/LE.* (en línea): http://www.mec.es/redele/biblioteca2005/fiape/sanz.pdf [consulta 9 julio 2009].

Searle, J. 1980. *Actos de habla*, Madrid, Cátedra.

Seco, M. 1989. *Gramática esencial del español.* Madrid, Espasa Calpe.

Seco, M. 2005. *Diccionario fraseológico documentado del español actual.* Madrid, Aguilar, Lexicografía.

Selltiz, C. 1970. *Métodos de investigación en las relaciones sociales.* Madrid, Rialp.

Silverman, D. 2007. *Interpretacja danych jakościowych.* Varsovia, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Skinner, B.F. 1963. *Reflections on a Decade of Teaching Machines.* Teachers College Record, 65. 168-177.

Smith, L. 1996. *Critical readings on Piaget.* London, Routledge.

Smith, M.K. 2001. *Kurt Lewin, groups, experiential learning and action research.* The encyclopedia of informal education. (en línea) http://www.infed.org/thinkers/et-lewin.htm [consulta 12 marzo 2008].

Soler-Espiauba, D. *La comunicación no verbal.* Cable 3. 37-38.

Sosiński, M. 2006. *El uso de algunos términos fraseológicos en la lexicografía bilingüe.* Actas de las XI Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española, en prensa.

Sperber, D. y Wilson, D. 1989. *La pertinence.* París. Editions de Minuit. 149-156.

Sperber, D. y Wilson, D. 1995. *Relevance: Communication and Cognition.* Oxford, Blacwell Publishers.

Stryker, S. y Leaver, B. 1993. *Content-based instruction in foreing language education.* Washintong, D.C., Georgetown University Press.

Ulasin, B. 2003. *Comparaciones y refranes en el español coloquial.* Actas de profesores de español en Eslovaquia. Ministerio de Educación y Ciencia.

Unesco. 1996. *Documentos de la Conferencia General.* 28 periodo de sesiones, París. Cap.IV, 40-43.

Van Lier, L.A.W. 1991. *Inside the classroom: Learning processes and teaching procedures.* Applied Language Learning. 23-60.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Vigara Tauste, A. M. 1990. *Aspectos del español hablado.* Madrid, SGEL

Vigara Tauste, A.M. 1992, (ed actualizada 2005). *Morfosintaxis del español coloquial.* Madrid, Gredos.

Viñas, V.E. 2001. *El uso de técnicas cualitativas en la evaluación de programas.* Revista Española de Investigaciones Sociológicas, 95. 155-177.

Vytgotsky, L.S. 1977. *Lenguaje y pensamiento.* Buenos Aires, La Pléyade.

Vytgotsky, L.S. 1978. *Mind in Society. The development of Higher Psychological Processes.* Cambridge, Cambridge University Press.

Wessling, G. 1994. *Aprendizaje intercultural.* En Miquel, L y Sans, N. (eds.) Didáctica del español como lengua extranjera, Madrid, Expolingua, vol.3.

Williams, A. y Burden, R. 1999. *Psicología para profesores de idiomas*. (Traducción de A.Valero), Madrid, Cambridge, University Press.

Wolfson, N. 1981. *Compliments in cross-cultural perspective.* En Valdés, J. (ed) 1986. Cambridge, Cambridge University Press.

Young, R. y Moreno Fernández, F. 2000. *Adquisición de segundas lenguas: variación y contexto social.* Arco/Libros, S.L.

Zamora Pinel, F. 2001. *Aplicación del cine a la clase de E/LE.* Cuadernos Cervantes 33. 32-33.

Zanón, J. 1999. *La enseñanza del español mediante tareas.* Madrid, Edinumen.

Zanón, J. 2007. *Psicolingüística y didáctica de las lenguas*, Marco ELE. Revista Didáctica.

Zuluaga O. A. 1975. *La fijación fraseológica.* Thesarurus XXX. 225-248.

Zuluaga O.A. 1988. Pedagogía, didáctica y enseñanza. Educación y cultura, Bogotá. 14-23.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante