



ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A TRAVÉS DEL CINE HISPANO; MARCO TEÓRICO Y EJEMPLOS PRÁCTICOS

JUAN IGNACIO TORO ESCUDERO
INSTITUTO CERVANTES DE PEKÍN. PROFESOR COLABORADOR

ÍNDICE

Introducción	3
1. Preámbulo	3
2. La base histórico-investigadora	5
3. La evolución de la investigación	8
3.1. La teoría de la codificación dual	8
3.2. El Natural Approach	8
3.3. TPR: <i>Total Physical Response</i>	9
3.4. Teoría del esquema	10
3.5. El Método Audiovisual (AVM)	11
3.6. El Modelo de Rick Altman	12
Sonidos	14
Segmentación	15
Semántica	18
Sintaxis	19
Sistemas discursivos	22
Sistemas culturales	25
4. Algunas propuestas para la enseñanza a través del cine; prólogo y aproximación a nuestra propuesta	30
5. Algunas sugerencias para incluir el cine en el aula	31
6. Los problemas legales	38
7. Unidades didácticas. Ejemplos de aplicación del cine en el aula.	40
7.1. Unidad didáctica I. <i>Mensaka</i> . B1	40
7.2. Unidad didáctica II. Español oral. <i>Azuloscurocasinegro</i> . B2	50
BIBLIOGRAFÍA	55
Libros, artículos y memorias	55
Páginas en la Red	67

INTRODUCCIÓN

“ **E**n el comienzo, (...) fue el Verbo”, dice el Evangelio de Juan. Hoy en día tendríamos que decir que “En el comienzo, fue la imagen”¹

El cine ha sido y sigue siendo un referente cultural de primera magnitud, constructor de realidades, modas, estereotipos, movimientos sociales... y es por ello una excelente vía de transmisión cultural. Además, se constituye en un medio efectivo de aprendizaje de un idioma por la fácil aproximación que supone a situaciones de habla reales de diferentes y diversos hablantes nativos de la L2 en estudio y por su enorme poder contextualizador.

Cuando cada vez es más corriente disponer de los medios tecnológicos básicos en la enseñanza de lenguas, la docencia a través del cine, con el valor añadido de su innegable poder comunicativo, se perfila como un modo asequible y poderoso de conducir la clase de español oral, y un complemento tremendamente útil para organizar desde él la clase de español escrito. Su valor para protagonizar la en ocasiones no del todo apreciada clase de cultura hispana, presente sin embargo en la mayoría de los departamentos y academias de español, parece fuera de duda, siempre que se elijan los extractos y estrategias adecuados para el aula. De hecho, mediante el cine se plantea una mejor integración de esta faceta cultural en el aula de idiomas.

El objeto de esta ponencia será por lo tanto reseñar las principales investigaciones sobre la enseñanza de lenguas extranjeras utilizando el cine y proponer estrategias concretas de enseñanza-aprendizaje-adquisición del español por medio de ejercicios prácticos diseñados para la enseñanza a través de una selección de títulos españoles.

1. PREÁMBULO

El cine se constituyó a los pocos años de su creación como una de las principales industrias mundiales y, por ende, en el principal medio de transmisión cultural, dadas sus singulares características como combinación de ocio, cultura y arte y su universal aceptación desde un inicio.

Además de para conquistar conciencias y mercados, iniciar o/y completar la aculturización de un continente y cambiar la visión de la historia y los acontecimientos contemporáneos, el cine fue contemplado desde muy pronto como un medio muy prometedor para apoyar e incluso protagonizar las clases de lenguas y culturas extranjeras: si el cine podía cambiar los hábitos alimenticios de un país o hacer ver como amigo al invasor, ¿por qué no iba a poder vender libros, cultura, idioma de igual manera?

¹ Giovanni Sartori (1998: 37)

Así es; si una película tan obviamente tendenciosa como *Salvad al Soldado Ryan* (*Saving Private Ryan*, Steven Spielberg, 1998) hizo aumentar el turismo en Normandía en un 40%, aunque fuera en verdad rodada en Irlanda², ¿por qué no va a poder aumentar el deseo del alumnado por conocer más acerca de, por ejemplo, el Virreinato de Nueva España o la vida de Lope de Vega?

Simultáneamente, junto a ese interés traducido en nuevos conocimientos culturales, el cine puede impregnar al discente de multitud de elementos inherentes a una cultura que serán de este modo expuestos audiovisualmente en la mejor reproducción de la realidad posible, sólo superada por el vivir mil vidas, algo poco accesible para la mayoría de los estudiantes. Uno de esos elementos, que con la ayuda de un buen diseño curricular será adquirido mejor mediante el cine, es el idioma. Tal y como citan Secules, Herron y Tomasello (1992: 480), hay estudios que concluyen que los adultos (Baggett, 1979; Edwardson, Grooms y Proudlove, 1981; Reese, 1984) y los niños (Hayes, 1980; Meringoff, 1980; Drew y Reese, 1984) pueden aprehender información lingüística simplemente a través del visionado de televisión en dicho idioma.

El cine supone un desafío al modelo lingüístico para el lenguaje oral y la clase de cultura, y para el lenguaje escrito. Nos recuerda que el lenguaje es antes sonidos que letras y palabras.

La realidad audiovisual del cine nos recuerda que la semántica no se limita a la traducción de palabras, que la comprensión completa de una palabra no depende del establecimiento de una equivalente en la L1, sino de la identificación y comprensión de todos sus posibles usos en la L2. Al mismo tiempo, la variedad de los registros lingüísticos presentes en las películas demuestra que la comprensión depende en menor medida del aprendizaje de una gramática prescriptiva que del entendimiento de una gramática descriptiva más amplia que se corresponda con la sintaxis variada propia del uso real del lenguaje. Al mostrar el lenguaje en su contexto, el cine muestra también que el significado de ciertas palabras varía según quién sea el hablante y el contexto: la película no nos permite olvidar que el entendimiento pleno depende de nuestra habilidad para percibir la relación recíproca entre el idioma y el sistema de cultura que define y por el que es, a un tiempo, definido³.

No debemos olvidar, no obstante, en nuestras clases, que las películas son objetos muy caros pensados y diseñados con unos fines específicos, que pueden ser económicos, ideológicos, estratégicos... El poder de una película es mucho mayor e inmediato en lo que respecta a recursos económicos movilizados, beneficios

² Vid. Monjas, 2006.

³ Vid. Altman, 1989: 3 y ss.. Según Altman (p. 5), enseñando mediante el cine los estudiantes no adquirirían la comprensión "mediante el filtro de su lengua y cultura nativas (como en el sistema tradicional) sino a través de la identificación continua de la relación entre las versiones oral y escrita del idioma objeto y de los modos de aprehensión de la realidad por parte de la cultura asociada a él."

obtenidos y atención pública conseguida, e igualmente superiores serán los intereses implicados en su producción y distribución.

Aquí se yergue de nuevo fundamental la figura del docente que evalúe tales intereses y determine qué títulos, escenas y contenidos serán los idóneos para transmitir una cultura a través de su lengua, o una lengua acompasada y guiada por su comitiva cultural, a los alumnos de español como lengua extranjera. Hace más de dos décadas se quejaba Lindenau (1984: 121) de que “en las bibliotecas y los centros de recursos hay nuevas tecnologías; su propósito es *proveer* de tecnología, no *integrarla* en el proceso de aprendizaje. Pero es con la integración con lo que los profesores necesitan ayuda” De igual modo, no basta con utilizar el cine por sus indudables valores, que se detallarán en las páginas que siguen, sino que hará falta una integración de esta herramienta, todavía nueva para casi todos pese a su veteranía en el aula, y siempre tan cambiante como la propia realidad que refleja o que lo refleja, pues, como decía Guillermo del Toro, “el cine es el esperanto del mundo actual⁴”.

2. LA BASE HISTÓRICO-INVESTIGADORA

“In this post-McLuhan age, it would be desirable to have an integration of text, image, and personal communication⁵.”

El avance imparable de la tecnología ha cambiado radicalmente la sociedad desde los albores del siglo XX. Paralelamente, los pedagogos, teóricos y profesionales de la educación en general han seguido atentamente esa evolución, que ha venido acompañada de una escolarización universal en los países desarrollados, y han buscado adaptarse y aun adelantarse a la revolución tecnológica, haciendo de ella la piedra filosofal de la nueva enseñanza. Los avances en las comunicaciones han empequeñecido el mundo y la informática ha revelado una nueva forma de inteligencia.

En una aldea global⁶, los nuevos estudiantes serán a su vez aldeanos globales. Es la era del *homo-videns*⁷ y el *homo digitalis*⁸, de los viajes intercontinentales y el plurilingüismo.

⁴ Guillermo del Toro en *elpais.com*, 30 de enero de 2007, Cultura, p. 2.

⁵ Michalzyk: 235.

⁶ Término introducido por Marshall Mc Luhan en *La galaxia de Gutenberg (The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man, 1962)*

⁷ Sirva el término introducido por Giovanni Sartori para caracterizar aquí la evolución visual de la cultura actual, sin comportar necesariamente las connotaciones que el autor le atribuía en su *Homo Videns: La sociedad teledirigida* (traducción española del original italiano *Homo videns: televisione e post-pensiero*, 1997)

⁸ En la consideración de Nicholas Negroponte (*Being digital*, 1995) y otros autores contemporáneos en su senda.

Sin embargo, pese a ese afán por sumarse a la revolución, la enseñanza, y el aprendizaje de idiomas en particular, no parece haber vencido el arraigo en la *Era Gutenberg*.

Desde los años cincuenta a los setenta, todos los libros auguraban la llegada de la era de la tele-enseñanza, entendida como enseñanza a través de la televisión.

Aunque ha habido programas como *Barrio Sésamo*⁹ y, más recientemente, en España, *Los Lunis*¹⁰, por lo demás de gran éxito, muy poco ha influido el medio "vídeo" en la educación superior, especialmente en lo referente a enseñanza de lenguas extranjeras.

Los estudios sobre tecnología audiovisual para la enseñanza de idiomas¹¹ todavía no mencionaban el vídeo a mediados de los años setenta.

Sin embargo, es a través del vídeo como el cine, que aquí nos ocupa, ha podido y podrá ser un elemento importante en la enseñanza, pues sus ventajas frente a la proyección cinematográfica son evidentes, como se detallará más adelante.

El vídeo como tecnología y sus descendientes digitales significan, o deberían haber significado, la puerta de entrada sin cortapisas de tipo económico ni técnico del cine en el aula.

Sin embargo, y pese a la abundancia de estudios que mencionan el potencial del vídeo: como una herramienta de aprendizaje (Brumfitt y Johnson, 1991), más concretamente por su efectividad como medio de adquisición lingüística (Bolitho y Rossner, 1990) o por su profundidad cultural (Wringe, 1989) y pese a que estudios como el de Savage (1994) hablen de un aumento significativo de la utilización del vídeo en las clases de idiomas desde los años sesenta (lógico, pues, aunque comenzó su vida industrial en los cincuenta, el formato vídeo no se hizo accesible al gran público hasta finales de los setenta), hasta hace poco no se ha comenzado a usar los largometrajes de modo más comprensivo y extenso y a estudiar en profundidad su capacidad en la enseñanza de idiomas. El estudio de Williamson y Vincent (1996) podría calificarse de precursor en lo primero, aunque no analiza la efectividad del cine como material para la enseñanza de lenguas y se reduce un tanto a la enseñanza del inglés como L2. De hecho, incluso el medio en sí, el vídeo, ha sido todavía insuficientemente estudiado en su extensión. Decían Herron, Morris,

⁹ *Sesame Street* en su versión originaria estadounidense, programa destinado al público infantil creado en 1969 por Joan Ganz Cooney que llegó a España en 1976 como *Ábrete Sésamo* y a Hispanoamérica en 1972 como *Plaza Sésamo* y todavía permanece en antena en multitud de países.

¹⁰ Mercedes Teijeiro Gato y Natalia López Valcarce han trabajado con esta popular serie para su aplicación a la enseñanza del español como lengua extranjera en "*Los Lunis*" publicado en 2005 en *Materiales para la enseñanza multicultural*, revista de la Consejería de Educación de la Embajada de España en Estados Unidos.

¹¹ Vid. El Araby, 1974, *Audiovisual aids for teaching English: materials and methods*. Harlow: Longman

Secules y Curtis a mediados de los noventa: "Empirical studies conducted in the classroom and designed to determine the effect of video-based instruction on foreign language learning are only beginning to surface"¹².

Parece haber unanimidad en la necesidad de estos estudios, de aproximar la práctica discente a la realidad del estudiante del siglo XXI, un estudiante con una cultura esencialmente visual y acceso constante al mundo digital, ya que "un sistema educativo de pizarra y libros en la era de la microelectrónica originará inevitablemente consecuencias perjudiciales de gran alcance"¹³.

Un cierto sentido acomodaticio y un miedo a la tecnología y la transición que supone pueden estar en el origen de la relativa falta de desarrollo de estudios sobre la enseñanza a través de un medio que todos loan pero pocos se atreven a aplicar como herramienta central de su tarea docente.

Citando a Phillips (1989: 313)¹⁴:

"Part of the difficulty in implementation lies in the fact that teachers are being exposed to technologies from which they have never learned themselves. The fact remains that they "overcame" language in spite of outdated methods, contrived materials, and an intensive emphasis on form over function in an environment consisting of teacher and text, paper and pencil, blackboard and chalk. While their head may acknowledge the logic of more communicative approaches and the insights gathered by research on acquisition, their hearts have not been fully convinced that what worked for them might not work for others"

Se establece de esta forma una dicotomía entre el sentir general y la general acción que ha frenado el desarrollo del cine a través del vídeo como arma de calibre grande para la enseñanza de las lenguas.

¹² "Los estudios empíricos en el aula diseñados para determinar el efecto de una enseñanza de lenguas extranjeras basada en el vídeo todavía están solamente comenzando a aparecer": Herron, Carol et alia; 1995:776.

¹³ "A blackboard-and-textbook system of education in the age of microelectronics will inevitably promote detrimental and far-reaching consequences" (Lindenau, 1984: 119).

¹⁴ "Parte de la dificultad para su aplicación reside en el hecho de que los profesores se ven expuestos a tecnologías con las que ellos nunca aprendieron. El hecho es que ellos "vencieron" al idioma pese a los métodos anticuados, los materiales artificiosos y el énfasis constante en la forma por encima de la función en un marco consistente en profesor y texto, papel y lápiz, pizarra y tizas. Mientras que su cabeza puede reconocer la lógica de enfoques más comunicativos y los avances hechos por los estudios sobre adquisición, su corazón no está todavía totalmente convencido de que lo que para ellos funcionara no vaya a funcionar para otros"

2. LA EVOLUCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

A continuación, mencionaremos, sin afán de exhaustividad, algunas de las teorías y métodos que de forma más frecuente sirven de basamento para las investigaciones y propuestas más interesantes que sobre la enseñanza de L2 mediante el cine y lo audiovisual (vídeo, específicamente) se han venido elaborando en los últimos años, y pasaremos a comentar estas últimas someramente.

2.1. LA TEORÍA DE LA CODIFICACIÓN DUAL

Allan Paivio describe, en su *Imagery and deep structure in the recall of English nominalizations* (1971) y luego en *Mental representations* (1997) dos sistemas de codificación para el conocimiento y la memoria, el verbal y el no verbal. Si la información se codifica en ambos sistemas (por ejemplo, con fotos y lenguaje verbal) el discente retiene la información y la recuerda más fácilmente, por la construcción de asociaciones entre ambos sistemas.

2.2. EL NATURAL APPROACH

El *Natural Approach, Enfoque* (o *Visión*) *Natural*, de Tracy D. Terrell y Stephen Krashen¹⁵, es la aplicación práctica más conocida de la teoría de adquisición de segundas lenguas de Krashen, un seguidor del Método Directo postulado por Wilhem Viëtor en el siglo XIX. La habilidad de sus autores para su promoción y su sintonía con las propuestas europeas agrupadas bajo el calificativo de “Enfoque Comunicativo” lo han convertido en uno de los métodos más seguidos y que más interés ha despertado en estudiosos y docentes.

Krashen y Terrell sugieren que se adquirirá (que no aprenderá, pues se busca un proceso inconsciente, no un descubrimiento y memorización de reglas de una lengua; la consciencia solo actuará como un *monitor* o editor que repara, perfila, depura la producción del individuo) mejor y más fácilmente una L2 cuando se reproduzca en lo posible las condiciones que hubo para adquirir la L1. Esto es, cuando se enfoque la instrucción al contenido más que a la forma, cuando la información recibida en L2 tenga un nivel superior al del conocimiento del alumno (en realidad, inmediatamente superior, “*i + 1*”, donde *i* es el nivel lingüístico del estudiante, para evitar la ansiedad y el bloqueo por una excesiva dificultad de los mensajes); y cuando se tenga la oportunidad de hacer uso de la lengua aprendida en ambientes que no produzcan tensión o ansiedad. Esa información recibida, producción oral o escrita (leída) en la lengua objeto, es denominada por Krashen y

¹⁵ Para una inmersión en este método, que ya aparece esbozado en Terrell, T.D.; 1977. *A Natural Approach to Second Language Acquisition and Learning*. Modern Language Journal, 61. 325-337, véase Krashen, Stephen D. y Tracy D. Terrell. 1983. *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Hayward, CA: Alemany Press.

Terrell *comprehensible input*, y la exposición continuada del estudiante a dosis masivas de ella, siempre que se cumplan las condiciones expuestas, es el mejor modo de adquisición lingüística. Reconocen, no obstante, la dificultad de asegurar esos niveles de comprensión exactos que marcan para el *input* ideal. Es relativamente sencillo preparar escritos adecuados a un cierto nivel y orientados a él, pero los materiales orales son más complicados de controlar. Aquí es donde el vídeo / cine cobra importancia capital por ser el control una de sus características fundamentales.

2.3. TPR: TOTAL PHYSICAL RESPONSE

En línea con la muy influyente teoría de Krashen y los escritos de otros psicólogos behavioristas, James J. Asher creó un método, el TPR¹⁶ (*Total Physical Response – Reacción Física Completa* o *Respuesta Total Física*, como suele traducirse-) para introducir en el sistema de enseñanza de lenguas extranjeras una nueva pedagogía más preocupada por la cultura y el lenguaje oral. Asher usa el cuerpo humano y la oralidad para iniciar a los estudiantes en la producción y comprensión del idioma objeto. La atención de los estudiantes se concentra en la relación entre el mundo real y el idioma hablado, sin intervención alguna de la lengua nativa, al utilizar en el aprendizaje (adquisición) solamente el cuerpo y una serie de acciones y objetos familiares para el estudiante. El TPR presenta siempre el lenguaje en su contexto, de modo que provea no sólo de palabras, sino también de las acciones correspondientes. Estas son sus premisas:

- Al igual que el aprendizaje de la L1, la adquisición de la L2 debería seguir el mismo proceso natural.
- El oído debe desarrollarse antes que el habla.
- Los niños responden físicamente al habla, y los discentes adultos aprenden mejor si hacen lo propio.
- Una vez desarrollada la comprensión auditiva, el discurso fluye naturalmente y sin esfuerzo, en consecuencia.
- Retrasar la producción oral reduce estrés.

El problema del TPR, su falla principal, es que el ámbito de la clase es muy limitado a la hora de mostrar acciones reales en su contexto, y asimismo lo será el rango de palabras enseñables. Sin embargo, la investigación de Asher demuestra que los estudiantes aprenden, y no lo hacen por involucrarse en una actividad física determinada o un "teatro" en concreto, sino por la identificación de palabras con los objetos y acciones correspondientes a través de la OBSERVACIÓN de esa relación existente entre significante y significado. Como ha observado Krashen¹⁷, los estudiantes de Asher aprendían en la misma medida tanto si participaban en la clase

¹⁶ Para un aproximación al TPR, véanse: Asher, 1969 y Asher, 1982.

¹⁷ Véase Krashen, 1982: 141.

como si simplemente la observaban. Este estudio abrió el camino, y casi pedía una clara extensión de ese pequeño ámbito del aula al mundo real para aprehender ese idioma que se usa y se esparce por todo éste: el mundo real del cine.

2.4. TEORÍA DEL ESQUEMA

En las últimas décadas ha crecido el interés por el estudio del proceso de comprensión y su importancia en la adquisición lingüística. Un intento en este sentido es la teoría del esquema, "schema theory", que describe el proceso por el que los lectores combinan sus conocimientos previos con la información de un texto en el proceso de comprensión del mismo. Tanto esta teoría como experimentos hechos a propósito de ella (Mueller¹⁸, 1980; Hudson¹⁹, 1982) adolecen del hecho de estar netamente basados en el lenguaje escrito. Altman (1989: 8) altera el modelo inicial y apuesta por reconvertirlo en uno compuesto de tres partes (conocimiento previo, texto lingüístico y elementos no lingüísticos). Esta ampliación del concepto significa una mejor descripción del mismo; sin embargo, no elimina las mayores trabas o deficiencias atribuidas a la teoría del esquema, generalmente vinculadas al carácter individual de ese "schemata", de ese esquema propio previo en el conocimiento del alumno, que invalidaría de algún modo la utilidad del concepto para el trabajo en el aula. Como dice Wallace²⁰ "nunca habrá una total coincidencia de los esquema del lector y el escritor".

La mejora introducida por Altman con la mención de los "elementos no lingüísticos" y su énfasis en la contextualización existe, al afrontar de este modo el problema del contexto desde una posición mucho más ventajosa.

La ventaja vendrá de la utilización de un medio decididamente contextualizador *per se*, que comprende a un tiempo aspectos lingüísticos y no lingüísticos y que, si bien podría verse afectado por el mismo tipo de problemas que los teóricos de la "scheme theory" han venido aventurando para el lenguaje escrito, lo hará en cuanto a medio o "lenguaje audiovisual". No obstante, para lo que nos ocupa, la enseñanza de idiomas, el vídeo, el cine en particular, ofrece una envoltura

¹⁸ En su artículo "Visual Contextual Cues and Listening Comprensión: an experiment" (1980, *Modern Language Journal*, 64, pp. 335-40), Gunther A. Mueller describe un experimento realizado con alumnos con L1 inglés y L2 alemán en el que estudia la importancia del apoyo con imágenes contextualizadoras de un texto. Concluye Mueller que los elementos visuales no solo influyen en la comprensión del discente, sino también en qué (contenido) es comprendido. Tales experimentos, realizados antes de la llegada del vídeo al aula (y a los hogares), realizados con ilustraciones o fotografías, demuestran el enorme papel contextualizador de las imágenes, incluso de aquellas no directamente relacionadas con el texto en cuestión.

¹⁹ Thom Hudson (1982) demostró que un grupo de imágenes con somera relación con un texto pueden proporcionar mayor poder de contextualización (y de comprensión, por ende) que una lista de vocabulario empleado en el pasaje mostrada con anterioridad a la lectura del mismo.

²⁰ Wallace, C.; 1992, *Reading*. Oxford: OUP, p.82. Para un mayor detalle sobre este particular, véanse, por ejemplo, Cook, 1997: 86; Carrell, 1988; o Anderson y Pearson, 1984.

contextual para el *texto* que aprehender de tal calibre que buena parte de los *peros* arrojados contra los profetas de la teoría del esquema pierden toda vigencia al transvasarlos del texto escrito al vídeo. El cine tiene un lenguaje propio, pero este viene precisamente de combinar sonido y palabra, silencio e imagen, luz y oscuridad, palabra e icono; una complejidad mucho mayor que la del texto escrito en la que el idioma español, inglés, mongol... es solamente un elemento más (de existir siquiera) del lenguaje fílmico. Es éste y no aquél el que tendría que afrontar las trabas de la culturalidad o la individualidad del *schemata*; es la clase de cine para extranjeros la que puede verse alterada con la predisposición del alumno. La clase de L2, con el vídeo, mucho menos.

2.5. EL MÉTODO AUDIOVISUAL (AVM)²¹

El Método Audiovisual, en su forma ortodoxa, el denominado "Audiovisual Integrado", fue desarrollado por profesores de la universidad francesa de St. Cloud y la Universidad de Zagreb, aunque su origen se remonta al intento del Ministerio de Educación de Francia por detener la cesión del idioma francés de su relevancia internacional al inglés y más tarde, paralelamente, al español.

Anthony P.R. Howatt lo define como "(...) el primer intento serio de construir una descripción pedagógica de una lengua extranjera basándose en transcripciones de conversaciones habladas²²"

Dice el *Diccionario de términos clave de ELE* del Instituto Cervantes²³:

"Haciéndose eco de las teorías conductistas, este método propone la repetición y la práctica mecánica de estructuras a fin de automatizarlas: las reglas gramaticales se aprenden de forma intuitiva. Ahora bien, dada la naturaleza social del lenguaje, es imprescindible presentar las estructuras debidamente contextualizadas en los diálogos grabados y en el contexto social que se aprecia en las imágenes; todo ello constituye un paso decisivo hacia un uso comunicativo del lenguaje."

El AVM subraya la importancia del uso del diálogo, en detrimento de la descripción, reivindicado aquél como forma más habitual y natural de uso real del lenguaje. La asociación de las imágenes con las palabras reproducidas debe poco a poco transmitir los significados al alumno, con el profesor en un papel de director de orquesta que ordena y pule las asociaciones de los estudiantes. Para los defensores del Método Audiovisual, el principal mérito reside en que la codificación de la

²¹ Para un estudio con mayor detenimiento en este método, valga la consulta de Howatt, 1987; Melero, 2000; o González de Durana, 1997.

²² Op. Cit. P. 16.

²³ *Diccionario de ELE*. Centro Virtual Cervantes. En http://cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele/indice.htm

lengua se hace sin pasar por la lengua materna, que, en su opinión, es la que produce la interferencia. De hecho, la L1 no se utilizará en la clase.

El lenguaje escrito se trabaja en una fase ulterior, una vez se tiene el conocimiento suficiente de la lengua oral, de manera que los signos escritos no interfieran en la pronunciación.

El éxito del Método Audiovisual, que subraya cómo los medios audiovisuales favorecen el empleo de un lenguaje más próximo a la producción natural de los hablantes nativos, fue fulgurante; su explotación en televisión ha sido múltiple y abundante; y su conexión con estrategias variadas de aproximación a la enseñanza a través del cine, constante.

2.6. EL MODELO DE RICK ALTMAN

De acuerdo al modelo de enseñanza con vídeo de Altman, “los estudiantes de idiomas no adquieren la comprensión mediante el filtro de su lengua y cultura nativas (como en el sistema tradicional) sino a través de la identificación continua de la relación entre las versiones oral y escrita del idioma objeto y de los modos de aprehensión de la realidad por parte de la cultura asociada a él²⁴.”

El mejor material para Altman será uno que se ocupe del lenguaje escrito, el oral y la cultura que definen y que los define. Es más, el material ideal debe también hacerse cargo de la *relación* entre estas tres áreas, pues por la identificación de esa relación será como alcance la comprensión el discente. El vídeo será el medio preferido por antonomasia.

Su elogio del vídeo en el aula de L2, columna vertebral de sus postulados, se puede resumir en estas líneas:

“El vídeo es extraordinariamente adecuado para desarrollar las conexiones entre el lenguaje y el mundo real de las que depende la comprensión. La impresionante habilidad del video para estas conexiones radica en su combinación única de dos cualidades casi antitéticas: la máxima contextualización y el máximo control.²⁵”

Como una ampliación y aplicación de las teorías descritas anteriormente, la propuesta de Altman es la sustitución de los tradicionales métodos basados en el texto y el libro por un medio que increíblemente aún hoy es visto como novedoso. El vídeo tiene la gran cualidad de la máxima contextualización controlada. Dice Altman que, frente al problema habitual en muchos de los materiales con alta capacidad contextualizadora, la imprevisibilidad de los mensajes y del contenido lingüístico de

²⁴ Altman, Rick. 1989: 5.

²⁵ Íd.; p. 8.

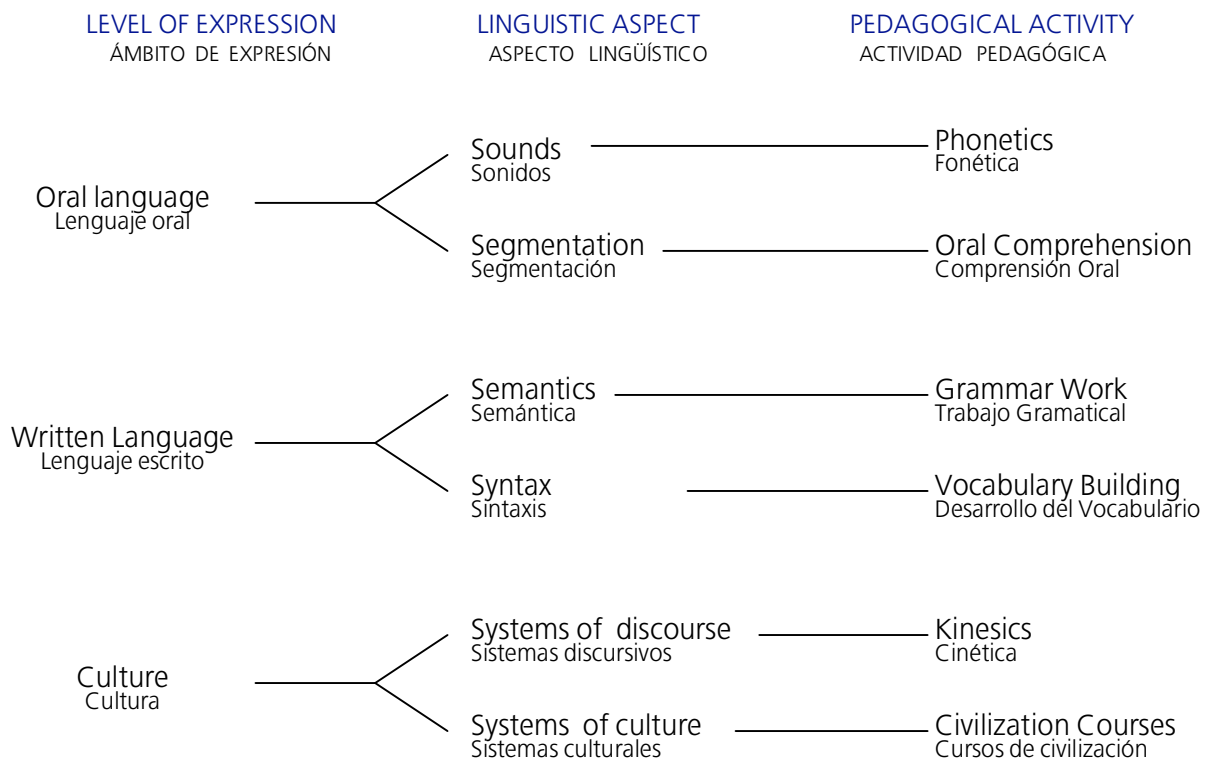
los mismos, el vídeo es perfectamente previsible una vez pre-visualizado. El pre-visualizado hará que el profesor esté preparado ante los elementos que precisen un trabajo previo y para decidir qué trabajo previo será el más adecuado. Así, al contrario que en situaciones como, por ejemplo, un viaje al extranjero, el vídeo proporciona una combinación de material visual y auditivo de calidad y una muestra extremadamente fiel del mundo asociado a la lengua objeto... bajo el control y examen del docente.

Además, señala Altman, al proporcionar un diccionario adecuado culturalmente para complementar al lenguaje escrito u oral, el vídeo proporciona una mejora continua en el *schemata* del discente que evita futuros malentendidos y facilita la comprensión de otros textos.

Seguiremos, por su utilidad estructural, a continuación el esquema de Altman (1989: 4) de aspectos fundamentales del lenguaje que deben cubrirse en la clase de L2, para discutir las posibles aportaciones del cine en cada uno de los aspectos lingüísticos que tratar de acuerdo a las investigaciones en el campo de la didáctica de lenguas extranjeras.

DIAGRAMA DEL NUEVO MODELO DE LENGUAJE DE RICK ALTMAN

Los seis aspectos fundamentales del lenguaje que deben acometerse en el proceso de enseñanza del idioma son:



SONIDOS

La pedagogía tradicional basada en el modelo escrito del lenguaje olvida u obvia el problema del sonido.

Se hace repetir a los estudiantes unos sonidos que se supone corresponden a la L2 en cuestión pero suelen ser una adopción de los acentos más frecuentemente oídos: el del profesor y los de sus compañeros de clase, ya que en la clase se suele recibir casi todo el *input* oral en L2, y, en menor medida, los de las voces de las cintas escuchadas en el radiocasete o el laboratorio de idiomas de la escuela. Peor, se convence a los estudiantes de que su falta de destreza en la reproducción de ciertos sonidos específicos les sitúa de alguna manera por debajo de los mínimos aceptables en la producción de una L2.

Cuando el estudiante va a un país donde se habla ese idioma, se queda desconcertado por los variadísimos acentos y modos de habla que se encuentra. La solución a esta deformación en la concepción del discente de la “fonética adecuada” de un idioma, que evita la producción y exposición de sonidos supuestamente inadecuados o simplemente inaccesibles en el aula (como variedades regionales, grupales, culturales, por edad, interlenguas, problemas habituales en el aparato fonador o variaciones en el mismo que causan ciertas derivaciones de la inexistente lengua “estándar”) bien puede venir a través del cine, donde se da con mayor frecuencia este abanico de posibilidades que en los vídeos didácticos al uso.

Dado que más del 45% de nuestro tiempo total de comunicación se emplea en escuchar (Feyten, 1991) el trabajo con el sonido en la L2 parece más que justificado y el vídeo un medio propicio para ello. Sugieren Swaffar y Vlatten (1997: 175) que “los vídeos exponen a los estudiantes a materiales auténticos y a voces, dialectos y registros diferentes al del profesor y proporcionan contextos culturales”.

Los estudios que defienden el uso del vídeo en el aula son abundantísimos. Se ha concluido que los resultados para la comprensión auditiva y la producción oral son patentes, en particular al utilizar películas, cine (Chapple, 1986), y en el trabajo con niños (Hanley, Herron y Cole, 1995).

Como indica Altman (1989: 12), el vídeo muestra sonidos paralingüísticos o sublingüísticos que no se encuentran en la página escrita pero son quizás una de las características más específicas de cada idioma, y no carecen de gran significación y significado en el discurso. Las interjecciones, gruñidos, gemidos, aspiraciones, silencios o aparentes silencios aportan enormes dosis de significado a la mayoría de los lenguajes orales. En consecuencia, sería muy extraña una propuesta de cine en el aula con la utilización de películas dobladas (aunque existen; véase, por ejemplo, Arroyo Jiménez, 1999: 2).

La homogeneidad de acentos y hablas no es buena ni siquiera para la clase de idiomas. Por suerte, las ideas sobre el uso de un "español estándar" en el cine hispano parecen desechadas ya, aunque pervivan con extraño auge en ciertos productos televisivos, sobretodo de base estadounidense.

Una película sin un habla "normalizada" puede ayudar al alumno en la distinción de los tonos y modos de emisión de un mismo actor según el contexto social y personal en que realice su discurso; se puede seguir la actuación de un personaje en concreto a lo largo de toda la película y observar sus variaciones según con quién, dónde, cuándo interactúe.

Se ha utilizado también el cine como base material para el trabajo con la producción oral. Carol Garber y Glyn Holmes²⁶ utilizaron la creación de cine, incluso antes de la época de las cámaras de vídeo, para aumentar las destrezas de producción oral. Hicieron rodar a los estudiantes cortometrajes de cinco minutos sobre situaciones de la vida real, sin sonido (lógicamente, al trabajar con super 8). Después, realizaron el montaje sonoro, que previamente habían de escribir, trabajando de paso destrezas de lenguaje escrito.

También Jean Pierre Berwald (1976) utiliza el doblaje, en este caso de películas comerciales (anuncios) ya realizadas a las que elimina la banda sonora, para trabajar la producción oral. La motivación de los estudiantes, que muestran su creatividad a la par que sus habilidades lingüísticas, es así extraordinaria (p.223).

Treinta años después, la técnica ha hecho posibles en mucha mayor medida y con enorme ahorro de tiempo y costos estas prácticas pioneras.

SEGMENTACIÓN

La segmentación, la división de los mensajes en unidades comprensibles para el alumno, llámense frases, palabras, fonemas... es un proceso que no suele ser abordado directamente en libros ni clases y en el que el alumno se verá a menudo en soledad, con la necesidad de afrontar este proceso de comprensión con sus propias armas. Un medio con tanta diversidad y abundancia de estímulos sensoriales, con tal variedad de apoyos en multitud de estrategias de "desciframiento" de los mensajes recibidos cual es el cine, proporciona una guardia pretoriana plena de recursos de salvaguarda del alumno en su tarea de descifrar la información en L2. Como constatan Herron, Hanley y Cole (1995: 393) "la riqueza del contexto facilita la comprensión de un idioma extranjero".

²⁶ Véase Garber y Holmes, 1981: 325 y ss..

Viendo una escena de una película se disipará la duda de si ha sido la frase *¡Milagro, Iván en un coche!*, *¡Milagros e Iván en un coche!*, *¡Milagros e Ivana en un coche!* o *¡Milagro! ¡Iban en un coche!* o incluso *Mila y José iban en coche* la pronunciada por el actor.

Altman califica la segmentación como “el Núcleo de la comprensión lingüística”²⁷.

Esta primera barrera, que será también el último problema del discente, pues sólo tras un análisis fonético, semántico, sintáctico, discursivo y cultural puede ser completa la segmentación de un *continuum* lingüístico por descifrar, puede ser confrontada con mayores garantías desde un medio con gran capacidad para establecer correspondencias entre el lenguaje y la realidad y para combinar el trabajo simultáneo de todas las destrezas lingüísticas.

Uno de los apoyos a la segmentación que puede ofrecer el vídeo son los subtítulos. El uso del subtítulado puede ayudar enormemente a la comprensión oral, como reflejan numerosos estudios: Vanderplank 1988, 1990, 1994, 1996, 1999; Neuman y Koskinen 1990; Smith 1990; Lin 1996, 1999, 2001a, 2002; Chung 1999. Borrás y Lafayette (1994: 70) destacan entre los beneficios del uso del subtítulado que “puede ayudar a los discentes de L2 a asociar la forma escrita y oral de las palabras más fácilmente y más deprisa que con un vídeo sin subtítulos”.

Sin embargo, algunos investigadores (Katchen 1997; Chiang 1997) defienden el uso de películas sin subtítulos porque éstos disminuyen la atención sobre los otros elementos lingüísticos. No obstante, Katchen admite la efectividad del subtítulado con los alumnos (chinos taiwaneses en este caso, que estudian inglés como lengua extranjera a través de la serie televisiva *Expediente X*²⁸) de nivel avanzado.

De la misma opinión contraria al subtítulado son Salomon 1979 y Cardillo 1997, que tan solo ven una función de estímulo positivo y bienestar del alumno, que tendrá una buena actitud ante la actividad, como beneficios del subtítulado. No obstante, hemos de constatar la situación claramente minoritaria en que se encuentran hoy por hoy estas posturas. El subtítulado puede ser una herramienta muy útil para apoyar las estrategias de segmentación y comprensión de una película, convenientemente utilizado, según desprenden estudios con subtítulado en L1 (Lin, 2002), subtítulado doble, en L1 y L2 (Lin, 1996 y 2001) y con subtítulado inverso - subtítulos en L2 y diálogo en L1- (Chung, 1999).

Williams y Thorne 2000 van aun más lejos; no se limitan a alabar la funcionalidad de los subtítulos en las labores de apoyo a la comprensión oral, sino que además establecen un proyecto piloto para demostrar los beneficios de subtitular, de

²⁷ “The very Heart of language comprehension” (Op. Cit., p. 12)

²⁸ *The X Files*, serie estadounidense de televisión creada en 1993 por Chris Carter de gran éxito internacional que estuvo en antena durante nueve temporadas y dio lugar a una película de idéntico título (*The X Files*, Rob Bowman, 1998).

elaborar un doble subtítulo, en galés e inglés, de películas por parte del alumnado. Su estudio, empero, se reduce al ámbito de la traducción y subtítulo L1→L2 o L2→L1, sin profundizar en aspectos más interesantes para lo que nos ocupa, como sería el valor de la producción de un subtítulo L1→L1 o L2→L2.

Si el subtítulo es una herramienta útil, y que permite mucho más juego que el que en ocasiones se le ha dado, gracias a las facilidades que al respecto ofrece la tecnología actual, no será la única de que dispongamos para trabajar la segmentación y facilitar la comprensión del alumno en el trabajo con películas.

Dado el control que con el vídeo podemos ejercer sobre la emisión, se puede facilitar enormemente el proceso de decodificación del mensaje a través de la segmentación utilizando tareas preliminares, los llamados *advance organizers*²⁹, que la faciliten y a la vez descubran nuevas estrategias para afrontarla, infiriendo éstas de las dificultades que se observen en los estudiantes mediante dichas tareas previas.

Alonso Belmonte (1998: 55) dice al respecto: “ese conocimiento previo que activa el texto tiene una repercusión directa en cuál será el nivel de comprensión del mismo y con qué grado de exactitud se recordará una vez leído”. Valga, hiperbolizado, el comentario en su aplicación al cine.

Se ha hecho todo tipo de estudios y experimentos acerca de las actividades previas en el aula de L2 (mucho más, si cabe, en el aula de L1³⁰).

Múltiples estudios mantienen que las actividades previas con soporte visual son más efectivas que las descripciones verbales³¹ (Danahy, 1985; Hanley, Herron y Cole, 1995; Herron, York, Cole & Linden, 1998; Hudson, 1982; Taglieber, Johnson & Yarbrough, 1988) o los textos (Hanley, Herron y Cole, 1995; Wilberschied y Berman, 2004) en el aula de L2.

En concreto, Hanley, Herron y Cole compararon dos modelos de actividades preparatorias: uno con vídeo y otro con fotografías más la narración del profesor (idéntica a la del vídeo) como actividades previas preparatorias para el estudio de un segundo vídeo. Las actividades con vídeo demostraron ser más efectivas para aumentar la retención y la comprensión.

En Herron et al. 1995, se concluye que cuanto más contenido significativo tenga la actividad preparatoria, mayor comprensión y retención del vídeo de cierta duración se logrará. Así, el experimento, realizado con vídeos narrativos tomados del curso

²⁹ Ausubel define los *advance organizers* como “introductory material at a higher level of abstraction, generality, and inclusiveness than the learning material itself” (“material introductorio con mayor nivel de abstracción, generalización y globalidad que el material lectivo en sí”) (Ausubel:268)

³⁰ Herron, Hanley y Cole, 1995: 387.

³¹ Tanto Mueller (1980) como Wolff (1987) estimaron que dicha mejora se produce en mayor medida cuanto menor es el nivel de los estudiantes en la lengua objeto.

French in Action (Capretz, 1994) arrojó que las actividades previas con descripción más imágenes eran mucho más eficaces que las actividades sin imágenes.

Aunque ciertos estudios³² inciden en la necesidad de que los *organizers* sean breves y concisos para no reducir el efecto del vídeo, el trabajo con vídeos de cierta duración, como son las películas, requiere más y mejor seleccionadas actividades previas. Las investigaciones de Swaffar y Bacon sobre la memoria sugieren que textos más largos se procesan de modo distinto a pasajes de menos de 500 palabras³³. No es difícil extrapolar sus consideraciones sobre la necesidad de actividades previas para los vídeos y el tratamiento que de ellos hagamos en el aula.

Existen diversas visiones sobre la óptima selección de las actividades previas para la clase de L2 con cine³⁴, y todavía se aprecia una necesidad de estudios concluyentes al respecto. No obstante, parece fuera de duda su eficacia en el aumento de la comprensión de los discentes de los materiales (películas) que trabajar y en la mejora de las estrategias de segmentación de estos estudiantes, fundamentales, como se vio más arriba, para su capacidad de comprensión de la L2. Tampoco parece existir discusión sobre las bondades del vídeo como medio de adquisición de destrezas de comprensión auditiva; diversos estudios lo refrendan (Rubin 1990; Secules, Herron y Tomasello 1992; Herron et al. 1995); eso sí, como señala Rubin (Rubin: 1990: 315): "el vídeo puede servir como refugio para mejorar la comprensión auditiva si se selecciona de modo que proporcione las suficientes pistas para el procesamiento de la información. Es la selección lo esencial, no el uso del vídeo simplemente."

SEMÁNTICA

Si la funcionalidad del cine para la mejora de la comprensión oral parece fuera de duda, no pocos críticos han surgido y profesores lo han desestimado poniendo en cuestión su eficacia para la enseñanza de otros elementos del aprendizaje lingüístico, en particular, del lenguaje escrito. Sin embargo, tal y como concluyen Herron et alia (1995), la mejora en la comprensión auditiva de los estudiantes merced al trabajo con películas no viene en detrimento de las otras destrezas, que se aprehenden cuanto menos en el mismo nivel que con otros métodos de enseñanza. Pero nosotros queremos ir más allá y de la mano de Altman (1989) reivindicar el cine³⁵ como un instrumento singularmente útil para la adquisición de TODAS Y CADA UNA de las destrezas precisas para el dominio de una lengua, siguiendo a Danahy

³² Vid. Chung y Huang; 1998: 553,561.

³³ Swaffar y Bacon, 1993: 140.

³⁴ Mencionaremos para disquisiciones y ejemplos al respecto de posibles actividades previas con películas las aportaciones de Altman 1989, Hennessey 1995, Chung 1999 y Caplan 2002.

³⁵ Si bien Altman dedica su estudio, casi en su totalidad aplicable asimismo al cine, si bien este posee algunos beneficios añadidos, al vídeo como medio en general, y se remite, en el trabajo con materiales específicos, a programas televisivos como *Télématin* (una versión del show matinal de Antenne 2 hecha para utilizarse en primer año de francés) o el español *Ni en vivo ni en directo* que dirigiera Emilio Aragón en los años 80.

(1985) en su aserción sobre la mayor efectividad del aprendizaje cuando se integra en el proceso estímulos variados multisensoriales –y una pizca grande de cultura, hemos de añadir aquí -.

En el caso de la semántica, la versatilidad del video y la explícita conexión de sonido e imagen suponen todo un abanico de posibilidades para ayudar a los estudiantes a entender el valor semántico de las palabras, construcciones, expresiones e incluso tonos de voz, lenguaje corporal y demás elementos paralingüísticos. Incluso para identificaciones directas de objetos con la palabra que los define, algo corriente en los niveles iniciales de cualquier idioma, el vídeo es mucho más útil que los manuales habituales, pues permite una mucho más certera aproximación a la realidad y los matices que a esta acompañan y definen.

La variedad léxica y semántica se abordan mejor a través del cine, pues permite éste a la vez una gran concisión y una enorme riqueza léxica y su vinculación a grupos sociales específicos, a países, regiones o etapas históricas concretas; por otro lado, la variedad semántica también se trabajará más fácilmente con el cine: un tejado no será lo mismo en el imaginario mongol que en el chino, o en el montenegrino, por más que exista una correspondencia léxica entre los términos *taaz*, *wu ding* y *krov*³⁶, respectivamente. El cine, de nuevo, se califica como herramienta utilísima para dirimir estas diferencias (y para aproximar estos elementos fundamentales, aunque en apariencia puedan verse como insustanciales, de la cultura que enseñamos en intrínseca alianza con su lengua de expresión). Sin darse cuenta, el estudiante se empapará de multitud de elementos culturales a través del cine y su habilidad para colocar el proceso de significación en primer plano.

Varios estudios han refrendado que la comprensión general antecede a la práctica con detalles lingüísticos (Dunkel, 1986; Swaffar, Arens, y Byrnes, 1991) de forma que un medio contextualizador en sí como es el cine será el mejor prólogo y aderezo para una mayor adquisición de elementos de la lengua. Pero, en particular para el desarrollo de ciertas destrezas, siempre será fundamental, tomando el vídeo como base, un esfuerzo individual del alumno, una actividad en solitario que revalorice las cualidades del vídeo en cuestión (Coleman, 1992:35).

Mientras Jensen y Vinther (1978: 29) abogan por el estímulo desde un inicio de todas y cada una de las facetas (instrumental, interactiva, personal, heurística, imaginativa y representacional, en clasificación de Halliday³⁷ del discurso de los alumnos, utilizando el vídeo como un espejo que reflejaría su uso del idioma en la clase, Secules, Herron y Tomasello (1992) analizan que es preciso desarrollar todavía, y es algo que más de una década después no se ha aún definido empíricamente, más estudios que determinen los mejores métodos de aplicación del vídeo en el aula para cada una de las destrezas en todos los niveles de aprendizaje.

³⁶ Permítasenos en los tres casos la adaptación al alfabeto latino siguiendo la fonología inglesa, la más extendida en la conversión del cirílico a nuestro sistema de escritura.

³⁷ Halliday, 1973.

Los estudios recientes, en una aparente ligera marcha atrás, inciden en la necesidad de un mayor contenido "tradicional" en la enseñanza para reforzar la producción y comprensión del lenguaje escrito. Pica (2002), en su estudio, realizado con cursos cuyo contenido consistía en unidades temáticas sobre cine y literatura, llama la atención sobre el masivo uso de los debates en las clases de L2, habida cuenta del interés de los estudiantes por ellos. Sin embargo, según sus estudios, no parece ser una actividad eficiente para la L2. Dada su popularidad, y el enorme valor que se continúa dando a la motivación del alumno, sugiere Pica modificarlos si no se pueden eliminar, generando más *input* y estimulando la producción por parte de los estudiantes, y usar la discusión como actividad inicial para presentar o reseñar un contenido y a continuación introducir actividades interactivas o centradas más en la forma, que permitan una mayor cantidad de producción y recepción del lenguaje que se desea tratar. Es decir, debates más controlados en los que se reciba una respuesta negativa o positiva a la producción por parte del discente, y una modificación de ésta en caso de ser precisa, y actividades desarrolladas paralelamente al modo "tradicional".

No debe significar ello, obviamente, una discriminación del cine a favor de medios "previos" en la enseñanza, sino su combinación para un mayor y completo aprovechamiento de sus innúmeras cualidades.

SINTAXIS

"El vídeo no es nada solo, es en la explotación que el profesor diseñe en donde está la clave de lo que se puede aprender, por eso no podría, aunque quisiera, matar a la estrella de la gramática, sólo debe complementarla aportando información, lingüística o no, que al libro de texto y al profesor les resulta difícil proporcionar de otro modo³⁸."

Si bien es poco entusiasta en su evaluación del vídeo en esta cita, Guadalupe Ruiz Fajardo subraya dos elementos que nos han llevado a incluirla a modo de encabezado al comenzar ahora a glosar el tratamiento de la sintaxis a través del cine en la clase de español como lengua extranjera: su afirmación de que en el profesor está la clave del uso del cine o de cualquier otra herramienta para el aprendizaje y su indicación de que el vídeo es parte también de la enseñanza de la gramática, siempre que encontremos su lugar, y que esta labor suya puede ser insustituible por la propia naturaleza del medio.

La única limitación del cine para la enseñanza de la gramática está en la imaginación del profesor. Como señala Altman (1989: 15), es sorprendente comprobar cuántos elementos gramaticales pueden tratarse a través del vídeo.

³⁸ Ruiz Fajardo, 1995: 38.

En palabras de Wood (1999: 95), “la traducción gramatical tradicional es menos efectiva que la enseñanza de idiomas basada en el contenido en lo que respecta a factores tan vitales como la retentiva y el desarrollo de esquemas lingüísticos”, por extensión “los vídeos con contenidos interesantes y un contexto significativo tendrán a un tiempo capacidad de potenciar la retención en la memoria y el desarrollo de las destrezas lingüísticas del estudiante, dada la cantidad de situaciones lingüísticas válidas y vívidas que pueden inspirar”. En concreto, una destacada aportación del vídeo a la enseñanza de la sintaxis es la posibilidad de distinguir estructuras frecuentes o habituales de otras que no lo son. El vídeo aproxima a la realidad de la gramática, clasifica las estructuras por importancia real de uso, diferencia entre el peso de unas y otras reglas gramaticales y de sus excepciones o alteraciones y sirve de reflexión sobre la licitud de una u otra violación de la norma teórica. En conclusión, pone la gramática en su lugar, dentro de un contexto, la sitúa en medio de su función real tantas veces olvidada en tradicionales sistemas de enseñanza que nos la acercaban cual código sagrado sin origen ni destino: al servicio de la comunicación.

Dos experiencias interesantes en la enseñanza de gramática a través del cine son las de Swaffar y Vlatten (1997) y Cardillo (1997). Swaffar y Vlatten elaboran un prolijo método de secuenciación de los procesos que integrar en el aprendizaje – vista, oído, escritura y habla – en un intento de enseñar a un tiempo la lengua y el lenguaje fílmico, de forma que a través de la comprensión de éste se llegue a un mejor entendimiento de aquélla. Se detallará este estudio más adelante.

Por su parte, Cardillo organizó once escenas de la película *Le Retour de Martin Guerre*³⁹ en una herramienta multimedia con la posibilidad de sólo ver las escenas, ver y leer simultáneamente el guión original de la película o sólo leer el guión; algunos ejercicios y un diccionario electrónico. También incluye documentos sobre el periodo histórico en que se enmarca el film y ejercicios al efecto.

También Katchen (1995) propone un análisis comparado de guión y película, sin el elemento multimedia en esta ocasión. Pero, con o sin intervención del profesor, con o sin apoyo de programas multimedia que “dan control al alumno en el proceso de aprendizaje” (Cardillo, 1997: 7), el problema de estos postulados es su falta de variedad, el anquilosamiento con que se hacen con los nuevos medios mediante estrategias que “saben” a pasado. Si el vídeo es múltiple, si el cine tiene cien caras, múltiple ha de ser su tratamiento en el aula, como apuntan Swaffar y Vlatten, para aprovechar desde múltiples frentes sus cuantiosas cualidades. La combinación de secuencias, de ejercicios, de tipos de visionado y estrategias es clave para el aprovechamiento de un medio tan rico como el fílmico. Una posibilidad es comenzar trabajando con materiales de menor “peso”, como anuncios publicitarios, para definir y diseñar las estrategias que seguir más adelante con la

³⁹ Daniel Vigne, 1982.

complejidad artística y cultural de una película, aunque, lógicamente, el paso seguirá siendo de gigante cuando se produzca (pese a la abundancia de propuestas, algunas interesantes, que existen para el medio publicitario en el aula; baste citar el título de Séguéla para disuadirnos de cambiar el séptimo arte por el video publicitario: *Ne dites pas à ma mère que je suis dans la publicité, elle me croit pianiste dans un bordel*⁴⁰).

SISTEMAS DISCURSIVOS

Multitud de estudios (Gassin, 1992; Hurley, 1992; Antes, 1996; Gruba, 1997) destacan que los elementos no verbales son esenciales para la comunicación.

Según Mehrabian (1972), los gestos y el lenguaje corporal comportan alrededor del 65% del significado completo de un mensaje. Se deduce naturalmente que el estudio de todos estos elementos de la pragmática del idioma debería ser una prioridad en las investigaciones sobre pedagogía, y enseñanza de idiomas en concreto, pero muy al contrario, es esta una disciplina con frecuencia arrinconada en la lingüística y las disciplinas que la rodean. La dificultad de abordar esta materia puede ser uno de los motivos para este aparente olvido o menosprecio de los sistemas discursivos paraverbales.

De nuevo, el cine puede ser una herramienta muy útil para el tratamiento en el aula de todo este universo que no suele aparecer en los libros de texto.

El carácter contextualizador de la película convierte su observación detallada en trabajo que abrirá muchas puertas tanto en la explicación del docente como en la comprensión del alumno de esos elementos paraverbales y paralingüísticos esenciales en toda lengua.

Pero debe efectuarse una llamada de atención especial hacia los elementos precisos para acercarse al aprendizaje de la pragmática, como señala Schmidt (2001: 30):

“The solution (...) is that attention must be directed to whatever evidence is relevant for a particular learning domain, i.e., that attention must be specifically focused and not just global. (...) In order to acquire pragmatics, one must attend to both the linguistic form of utterances and the relevant social and contextual features with which they are associated⁴¹”.

⁴⁰ Título, traducible por *No le digas a mi madre que estoy metido en la publicidad, ella me cree pianista en un burdel*, de un popular libro del publicista francés (Séguéla, 1979).

⁴¹ “La solución (...) consiste en dirigir la atención a aquellos indicios relevantes para un ámbito de aprendizaje en particular, i.e., que la atención debe tener un foco en concreto, y no ser general. (...) Para hacerse con la pragmática, se debe atender tanto a la forma lingüística de los mensajes como a los elementos sociales y contextuales a los que están asociados”.

Así lo vio David Clark (1999) cuando introdujo el cine para la enseñanza de los *kejimes*, los honoríficos japoneses, en su clase de lengua japonesa. Los *kejimes*, *distinción* o *discriminación*, elementos a la vez verbales y paraverbales que distinguen a los individuos en la sociedad japonesa por grados de respeto y honorabilidad, están presentes, junto a los distintos niveles de formalidad / informalidad del discurso, en todo acto de habla en lengua japonesa⁴². Estos honoríficos van más allá de las palabras, y la observación de los distintos comportamientos físicos de los diferentes hablantes en una serie de películas pueden hacer mucho por aclarar la variedad de ellos que existe según sea la situación y sean las características de los interlocutores⁴³.

Digna de mención es también la aportación de Swaffar y Vlaten en su estudio sobre la comprensión y asunción de los elementos visuales de una película para la absorción posterior de la información lingüística y paralingüística de la misma. Asumida la capacidad contextualizadora del cine y el hecho de que se capta la intención del mensaje y de los hablantes antes de la producción de lenguaje⁴⁴ (Halliday, 1978; Winitz, 1981; Lund, 1991), las autoras acometen una secuenciación de trabajo en cinco etapas que les lleve a aprovechar al máximo las cualidades del cine (en vídeo) a través de un primer aprendizaje de los códigos visuales que permita al alumnado conectar dichos códigos con los sistemas lingüísticos y analizar ambos

Las autoras mantienen que los estudiantes aprenden con mayor eficacia de vídeos cuando aprenden a conectar los sistemas verbales y los visuales y a analizar ambos. Hay muchos códigos visuales en una película, tanto en el comportamiento de los actores como en su posicionamiento entre sí y ante la cámara, por motivos culturales o decisión del director, que, bien leídos, pueden ayudar al estudiante a determinar mejor los contenidos y acceder mejor a los otros mensajes lingüísticos.

Para esta apuesta, de alguna manera prefigurada por los supuestos de Motyl-Mudretzkyj y Whiteman (1995) sobre el beneficio de aunar decodificación de mensajes visuales y verbales, se basan en los principios de los métodos de aprendizaje sustentados en, y especialmente orientados a, la comprensión⁴⁵; se

⁴² Véase Hendry; 1984: 84.

⁴³ En concreto, Clark utilizó *Trono de Sangre* (*Kumonosu Jō*, 1957), de Akira Kurosawa, *La Vida de Oharu* (*Saikaku vida de una mujer, Saikaku ichidai onna*, 1952), de Kenji Mizoguchi, *Flor de Equinoccio*, de Yasujiro Ozu (1958) y *A Taxing Woman* (*Marusa no onna*, 1987) de Itami Juzo. Es decir, una previa al Shogunato, otra del periodo Tokugawa, otra de los años 40 tras la Guerra Mundial y otra de los 80.

⁴⁴ Como puntualizaba Halliday (1978: 61, citado en Frommer 1989: 337), "Desde un punto de vista sociolingüístico, un texto es significativo no tanto porque el oyente no sabe lo que el hablante va a decir... sino porque lo sabe. Tiene abundantes pistas, tanto por su conocimiento de las propiedades generales del sistema lingüístico como por su sensibilidad hacia el contexto cultural, situacional y verbal concreto; y esto le hace posible elaborar suposiciones sobre los significados por venir."

⁴⁵ En concreto, mencionan (Op. Cit., p. 177) el siguiente quinteto:

La comprensión de los conceptos se realiza antes que la comprensión del lenguaje usado para articular dichos conceptos; la identificación de los códigos visuales que denotan las relaciones posibilita la asimilación de mensajes culturales; la distinción entre información temática y detallada

valen de la secuenciación de los procesos que integran el aprendizaje –vista, audición, escritura y habla– mediante el trabajo en cinco etapas:

1. Un visionado silente, sin sonido, de la película. Para evitar la “sobrecarga cognitiva”.

Además, posibilita la perspectiva de aprendizaje visual que buscan las autoras. El discente, sin la carga de incomprensión de las palabras, podrá hacerse una idea de la importancia de unos y otros personajes o situaciones por los elementos visuales y la presentación de las escenas y centrar su atención en la información más importante, en esta etapa y en las siguientes.

Asimismo, cierta universalidad de los géneros puede aumentar la identificación y a la vez el afán de diferenciación entre lo conocido y lo foráneo o simplemente ignoto y facilitar ejercicios como el de adivinar qué están diciendo en la secuencia, al fin y al cabo, la contextualización más efectiva también en la vida real, en la que nos basamos en la experiencia acumulada y el análisis subconsciente de la situación para predecir los mensajes en un contexto determinado (Altman, 1989: 18).

Este visionado puede ser tarea previa a la clase o hacerse en el aula, según la disponibilidad de tiempo.

2. Nuevo visionado sin sonido, pero esta vez enfocado a los valores culturales, a todo lo que transmite el vídeo fuera de su “argumento” y mensajes buscados por los autores o protagonistas. El visionado silencioso ayuda a percibir todas las notas culturales que el ojo transmite, desde arte, modos de comunicación social y relaciones, urbanismo, moda... Si se determinan bien los objetivos antes de la clase, puede dar mucho juego un video. Los estudiantes se fijarán en lo que no suelen analizar en una película, pero para lo que están perfectamente capacitados. A través del lenguaje visual de la película pueden, además, de nuevo, anticipar muchos tonos y contenidos de las escenas que luego verán con sonido.

3. Visionado con sonido, sin pretender que entiendan todo. Servirá también para reafirmar o refutar las impresiones sobre el texto que se habían acumulado con los otros visionados. Establecerán con más precisión los *sociolectos* y patrones de entonación y comenzarán a producir una respuesta al vídeo. Como se ha potenciado que se basen no sólo en lo aportado por el profesor como guías, sino también en sus conocimientos previos y su intuición, la respuesta será activa y estimulante para el discente.

4. Identificación de pequeñas diferencias y variaciones lingüísticas.

ayudará a los estudiantes a concentrarse en las ideas principales; controlando el lenguaje del vídeo aumentamos la retención y ayudamos al estudiante en la producción lingüística que realizarán tomando como base el vídeo; animar a los estudiantes y predisponerlos para tomar decisiones y aplicar sus opiniones y puntos de vista acerca de los materiales en video facilita la conexión entre comprensión y generación de conceptos independientes (y por ende lenguaje) en la L2.

Es el momento de prestar atención en detalle a cierto lenguaje del vídeo, haciendo al estudiante percibir la diferencia entre frases similares o identificar frases o palabras específicas en el vídeo.

Como ya dispone por los pasos anteriores de información sobre contenidos de la película, no será este paso sino un añadido, en vez de un pilar en su comprensión del vídeo.

5. Trabajo con roles o discusiones en pequeños grupos, según el objetivo curricular. En cualquier caso, producción, una vez se ha trabajado en la comprensión y lenguaje de la película.

Pese a aproximaciones como esta, que tratan de aprovechar la excelencia del vídeo para introducir los distintos elementos discursivos en el aula, en general los autores son conscientes de este hueco por cubrir en la enseñanza de lenguas, y abogan, a falta y a la espera de mayores estudios al respecto, por contar con materiales propicios para, cuando menos desde la intuición, poder abordar toda la pragmática posible de la L2. Así, el profesor de la Universidad de Hong Kong Ian Hart (1992) lamenta la falta de una visión más “documental”, más cercana al documento auténtico en los programas tradicionales de televisión educativa, para mostrar modelos reales, roles sociales y lenguaje natural, incluyendo interlenguas y las profesoras de la Universidad de Copenhague Eva Dam Jensen y Thora Vinther (1978: 28, 29) buscan en el vídeo imágenes reales, de valores culturales y con todos los posibles registros lingüísticos de un idioma. En resumen, parecen estar describiendo la clase mediante vídeo con cine (al menos, cierto tipo de cine), en detrimento de un producto educativo prediseñado que desde la introducción del vídeo en el aula presidió las clases de L2 que utilizaban el audiovisual, por la comodidad que suponía para el docente, ante todo, pese a desventajas frente a materiales auténticos como las que aquí se van desgranando.

SISTEMAS CULTURALES

Como analizan Lange y Klee (2000), existe un consenso entre los educadores sobre la necesidad de integrar la cultura en todos los niveles de la enseñanza de una L2.

La cultura, que se tomaba como la quinta destreza de una L2, ha sido considerada como información proporcionada por la L2, más que como parte de la L2 en sí. No obstante, si se considera el idioma como una actividad, una práctica social, la cultura se transforma en el núcleo de la enseñanza de una L2⁴⁶ (cf. Hinkel, 1999). Por consiguiente, será preciso asegurar la capacitación cultural de los estudiantes de

⁴⁶ De hecho, en EEUU se han establecido numerosos patrones de enseñanza de las culturas extranjeras (los de instituciones y asociaciones como la AATF, la ACTFL, etc – cf. Herron, Carol et al. 2002: 36).

español como L2, atendiendo a la definición que Paige, Jorstad, Siaya, Klein y Colby (2000: 50) proporcionan:

“el proceso de adquisición de conocimientos culturales específicos y generales, de habilidades y actitudes precisas para la comunicación e interacción efectiva con individuos de otras culturas. Se trata de un proceso dinámico, en desarrollo constante, que involucra al aprendiz cognitiva, behavioral y afectivamente.”

Esa mención a la participación cognitiva, behavioral y afectiva a un tiempo del discente en el proceso avanza las virtudes del cine para ser una herramienta incomparable en la transmisión de sistemas culturales en el aula. Ningún otro medio puede aunar tantas cualidades para asegurar esta triple inmersión del alumno, esta multiplicidad de acercamientos a la cultura objeto y la adquisición de sus claves por el aprendiz.

Si el vídeo proporciona una exposición a materiales auténticos y a voces, dialectos y registros diferentes que el del profesor y da un contexto cultural a la clase de L2, según afirma la mayoría de los expertos (Berwald, 1985; Cambre, Grant, Hay, & Mayton, 1992; Cook, Stout, & Dahl, 1988; Dahl & Luckau, 1985; Herron y Hanley (1992); Lafford y Lafford, 1997; Lutcavage, 1990; Muyskens, 1994; Shrum y Glisan, 2000; Svensson, 1985; Wildner-Basset, 1990) el cine es el vídeo (entendido éste como medio) que mejor se adapta, con facilidad, por lo demás, a una clase de L2 que atienda, parafraseando a Gourévitch (1975: 47) tanto a la *sémiologie du message* como a la *sociologie du message*, tanto al nivel denotativo como al nivel connotativo del mensaje, con garantías para los discentes. Así puede extraerse de multitud de trabajos (Altman, 1989, 1990; Aulestia, 1983; Berwald, 1988; Joiner, 1989, 1991; Omaggio Hadley, 2001; etc..) que evalúan los materiales auténticos como los realmente valiosos en la adquisición de elementos culturales. Siendo el cine el material auténtico por antonomasia y cultura en sí (entiéndese que bien realizada la selección) no es de extrañar que sea el elegido con frecuencia, incluso en programas que utilizan el audiovisual como recurso añadido paracurricular, para potenciar la enseñanza de ciertos aspectos de la cultura vinculada a la lengua en estudio. De hecho, el cine vence, por su lenguaje, un sistema visual globalizado familiar para los alumnos, los problemas que investigaciones como la de Lively, Harper y Williams⁴⁷ (1998) revelan acerca de la barrera cultural que suponen muchos materiales auténticos, que dificultan, por esa misma autenticidad, por su esencia, el acceso y comprensión por parte de los alumnos al contenido de los vídeos. Como afirmaban Swaffar y Vlaten (1997), el desentramado del lenguaje audiovisual expedita el camino para la adquisición de los contenidos por los aprendices. El cine supone la máxima y más globalizada sofisticación de este

⁴⁷ “The very essence of the input text being imbued with native culture is what makes accessing the language in authentic documents so difficult for students” (Lively, Harper y Williams (1998: 82)). “El hecho de que el texto en estudio esté impregnado en su misma esencia de su cultura original es lo que hace tan difícil para los estudiantes el acceso al lenguaje de documentos auténticos”.

lenguaje audiovisual, sin por ello perder los elementos de *autenticidad* perseguidos en nuestras clases.

Viceversa, todo lo que nos ayude a entender el idioma y sus circunstancias por definición contribuye a nuestro entendimiento de la cultura. No es posible entender la semántica de un término sin entender en un cierto nivel la cultura que sostiene esa semántica. Lo mismo sucede con la sintaxis y los sistemas discursivos. De alguna forma, todo lo dicho sobre el poder contextualizador del cine puede aplicarse aquí a favor del acceso a la cultura de la L2.

Spindler y Spindler (1990) destacan la capacidad afectiva y la profundidad sensorial del cine a la hora de introducirlo en el aula para el estudio de sistemas culturales, específicamente antropológicos en su caso. El elemento afectivo, que apenas hemos mencionado hasta ahora, es especialmente importante en el cine, y por ello debe ser especialmente cuidado y considerado a la hora de establecer el programa de L2 a través de películas que se decida elaborar.

El cine en el aula suele ser uno de los recursos más valorados por los alumnos⁴⁸, y ese aprecio es un instrumento excelente para su aceptación como vehículo de cultura en comunión con la clase de lengua, cultura que en su versión *con mayúscula* ("los logros en literatura y bellas artes, las instituciones sociales, historia, geografía y sistema político de una civilización"⁴⁹) bien puede referirse al propio cine en sí mismo. De todas formas, la cultura es uno de los elementos de atracción de los discentes hacia una L2 particular. En el estudio desarrollado por Martin y Laurie (1993), un 87% de los estudiantes, de nivel intermedio de francés, admitieron que conocer más sobre la forma de ser de los franceses, esto es, la cultura francesa, fue un factor de importancia para adherirse al curso. En su estudio sobre la presencia y visión del español entre los estudiantes taiwaneses, Ramón Santacana Feliu (2002) concluye que el conocimiento del español es altamente valorado por los alumnos universitarios de español como acceso a una realidad cultural y a un sistema de valores distinto, que tanto la música como el cine hispanos son muy apreciados por sus cualidades inherentes y que existe satisfacción y asimilación de los valores culturales que reflejan.

Por otro lado, solamente un 2% de los discentes dice no entender las películas españolas y un 8% niega su interés (Tabla 10, p. 788)

⁴⁸ Vid. Harlow y Muyskens, 1994.

⁴⁹ Cf. Herron, Corrie, Dubreil y Cole, 2002: 38.

10. Las películas en español son interesantes porque	Total	%
Son diferentes a las demás películas extranjeras	133	61.3
Tienen un mensaje de fondo	70	32.3
Son divertidas	45	20.7
Son sorprendentes	42	19.4
No son interesantes, prefiero otro tipo de filmes	18	8.3
No las entiendo	5	2.3
NC / Otros	4	1.8

El cine puede transmitir los conceptos tradicionalmente aprendidos sobre una *Cultura* sin desdeñar sus fantásticas posibilidades de enseñar las *culturas* correspondientes a dicha *Cultura*, y a dicha lengua, pues "Culture is simply the sum total of all such differences within the language"⁵⁰ según decía Barry Lydgate, co-creador del curso de vídeo *French in Action*, recordando la intrínseca relación existente entre una lengua y sus sistemas culturales.

Ya en los años setenta del siglo pasado se buscaba combinar ces mayúsculas y minúsculas en la clase con cine, como se comprueba en Michalczyk (1976), Ferenczi y Moget (1972) o Decock (1970), todos ellos enfocados a la enseñanza del francés como L2, el predecesor del español como lengua estrella invitada en el sistema educativo anglosajón. Más recientemente, tanto Herron, Corrie y Dubreil (1999) como Herron, Dubreil, Cole y Corrie (2000) y Herron, Corrie, Dubreil y Coles (2002) investigaron si los estudiantes retienen más cultura con c o cultura con C de las clases de L2 con vídeos narrativos. Los resultados arrojan, significativamente, un mayor incremento de la cultura con c, pero acompañado también de un notable aprendizaje de aspectos de la Cultura. Además, los sujetos en el experimento, estudiantes universitarios de francés, aprehendieron más valores, prácticas y usos culturales que productos, lugares u objetos.

El valor cultural del cine y su importancia en la transmisión de una determinada cultura, y de un número casi ilimitado de aspectos de dicha cultura, es algo que en el mundo francófono se ha valorado desde hace tiempo. La acérrima defensa por parte de Francia de su *Exception Culturelle*, que supone un gasto / inversión, solo en el audiovisual, de unos 450 millones de euros anuales en datos de 2004⁵¹, parece refrendada por los datos recientes sobre impacto económico directo en ciertas regiones o países de filmes populares gracias al turismo que ha producido la

⁵⁰ "La cultura es simplemente la suma total de todas esas diferencias asociadas a la lengua", citado en Altman (1989: 19)

⁵¹ Dagnaud, 2004: 7. El 54% de esta cantidad corresponde estrictamente a la creación cinematográfica (p. 9).

esperanza de los espectadores de revivir de algún modo su experiencia frente a la pantalla *in situ* en los paisajes donde se ubica o que inspiraron la narración que vertebra la película. Ya no es sólo una evidencia sin números que el cine haya creado, por ejemplo, Nueva York como ciudad turística con el solo atractivo de haber sido protagonista en miles de ocasiones de las ficciones de Hollywood y haya sido durante décadas tal vez el mayor recurso económico de la ciudad, y el país, Estados Unidos, en su totalidad, como creador de una imagen para la inversión económica y la afluencia turística y, cómo no, la creación de un sedimento cultural en todo el mundo extraordinariamente fértil para la obtención de nuevos consumidores que comprenden por doquier el *American Way*; hoy en día, se realizan estudios de impacto económico de las películas en sectores y momentos específicos, y los resultados reflejan, por ejemplo, que la trilogía de *El Señor de los Anillos*⁵² ha provocado un aumento del 40% en el número de turistas en Nueva Zelanda, país donde fueron rodadas las películas, pese a no tener vínculo alguno fuera del paisaje con ellas y la historia que cuentan, o que *La mandolina del capitán Corelli*⁵³, melodrama estadounidense ambientado en Grecia, hizo que Cefalonia, una diminuta isla griega, aumentara las reservas hoteleras en un 75% y el número de turistas de 34.000 a 100.000⁵⁴. El potencial del cine, que traspasa fronteras con mucha más facilidad que ninguna otra forma artística y llega con facilidad a decenas de millones de personas de todo el mundo, para erigirse como puntal de cualquier acción cultural de un país, ha sido siempre apreciado en Francia y Estados Unidos, lo que no hace sino reafirmar su idoneidad para el aula de L2, siempre que la selección de materiales se efectúe cuidadosamente, pues tampoco hay que olvidar la enorme mediación existente en toda película, mayor, si cabe, en un cine “público”, fuertemente subvencionado y como tal dirigido cual es el español. Hay que cavilar siempre si la cultura reflejada en la película puede denotar de algún modo siquiera un sector de la cultura hispana o no va más allá de una demostración de lo que es el cine, por ejemplo, español, o peruano, de una específica época (lo que sería una reducción injustificable, dada la abundancia y disponibilidad de títulos actual, fuera de una clase de español con fines específicos dirigida al estudio de la historia del

⁵² *The Lord of the Rings: The Fellowship of the Rings*, Peter Jackson, 2001; *The Lord of the Rings: The Two Towers*, Peter Jackson, 2002; y *The Lord of the Rings: The Return of the King*, Peter Jackson, 2003.

⁵³ *Captain Corelli's Mandolin* (John Madden, 2001).

⁵⁴ Ambos datos, extraídos del libro *Cine y turismo, una nueva estrategia de promoción* (Rosado, Carlos y Piluca Querol, 2006) publicado por la *Andalucía Film Commission*, organización dedicada a la producción del turismo cinematográfico en Andalucía. La *Andalucía Film Commission* es tan solo una de las más de veinte Comisiones y varias *Offices* similares actualmente en funcionamiento en las distintas regiones españolas: por orden alfabético, sin contar las que están en proceso de inminente constitución, *Almería Film Commission*, *Altea Film Commission*, *Andalucía Film Commission*, *Barcelona Plató Film Commission*, *Bierzo Film Commission*, *Canarias Film Commission*, *Carmona Film Office*, *Castilla Y León Film Commission*, *Ciudad De La Luz Film Commission*, *Ciudades De Cine Film Commission*, *Cuenca Film Commission*, *Donostia-San Sebastián Film Commission*, *Extremadura De Cine*, *Galicia Film Commission*, *Girona Film Commission*, *Gran Canaria Film Commission*, *Jerez Film Commission*, *Madrid Film Commission*, *Málaga Film Commission*, *Málaga Film Office*, *Osuna Film Office*, *Salamanca Film Commission*, *Salobreña Film Office*, *Santiago De Compostela Film Commission*, *Sevilla Film Office*, *Tenerife Film Commission*, *Terrassa Film Office*.

cine español o de la cinematografía española, como la que propusiera Agustín Cuadrado (2004) en su memoria del Máster E/LE de la Universidad de Alcalá), aunque, en el mundo audiovisual en que estamos, incluso la película en sí, la forma de editar, filmar, actuar o dirigir, dice mucho sobre la cultura que la produjo a los ojos muy educados visualmente de los alumnos.

4. ALGUNAS PROPUESTAS PARA LA ENSEÑANZA A TRAVÉS DEL CINE; PRÓLOGO Y APROXIMACIÓN A NUESTRA PROPUESTA

Hasta no hace tanto tiempo (Altman, 1989: 22) se solía enviar a los estudiantes a ver la película del cine-club de la universidad tras una clase en la que se hablara de la importancia del cine en la cultura extranjera, algunas informaciones sobre director, tema y actores, y, quizá, algunas hojas de vocabulario con traducciones de los términos más complicados que se encontrarían en la película ordenados según surgieran en esta. Tras la proyección, en la clase siguiente, se solía discutir sobre la película y/o se pedía un ensayo sobre algún aspecto del film, que se tomaría como una muestra, al fin, tan escasas e inaccesibles eran, de lenguaje real en la L2.

Hoy en día, la aparición del DVD, y antes del vídeo en sí, ha cambiado totalmente la forma de utilización del cine en el aula y ha disparado las posibilidades pedagógicas de esta práctica.

Sin embargo, quedan todavía muchos aspectos por investigar, muchas estrategias por desarrollar y muchas propuestas por elaborar para que el cine sea masivamente aceptado entre el profesorado como el método de enseñanza de español como lengua extranjera y no como un simple apoyo o desahogo de la rutina de la clase, e incluso “relleno” de esta, cual se viene reproduciendo en la actualidad.

Como sugiere Altman (1989: 25), “el vídeo es un medio poderoso; pero, como el fuego, puede hacer mucho daño si se halla fuera de control”. Garrett (1991: 77) señala que “Los profesores no siempre utilizan el vídeo y el audio con la máxima eficiencia o imaginación”. En ocasiones es por falta de conocimiento (Lindenau, 1984: 121) o por falta de planificación pedagógica de los programas con cine, que se desarrollan más como una innovación práctica o tecnológica que como un arma pedagógica (Thrush y Thrush, 1984: 23); puede deberse también la limitada utilización del cine en el aula al miedo que tienen los profesores, parafraseando a Lyman-Hager, de perder la etiqueta, a menudo no deseada o no merecida de “experto en todos los aspectos de la lengua y cultura españolas”. Como dice Phillips (1989: 314) la avalancha de materiales auténticos accesibles por doquier pone a prueba al profesor, que tendrá que competir lingüísticamente con nativos y además demostrar también sus conocimientos culturales:

“Teachers confront having to listen to or read texts for which they cannot define every word, and they do not have time to look up either words or

background information without violating the timeliness factor which renders the content and language interesting and important⁵⁵. ”

También ha habido quienes han preferido otro tipo de alternativas audiovisuales al cine y han criticado a este como instrumento de enseñanza de lenguas.

5. ALGUNAS SUGERENCIAS PARA INCLUIR EL CINE EN EL AULA

Los métodos, hipótesis y propuestas para la enseñanza de lenguas a través del cine son muy variados, como se ha podido apreciar en capítulos anteriores de este estudio. Recogeremos en este apartado algunas de las pautas que más útiles nos parecen para la clase de español por medio del cine hispano, y que adoptaremos en nuestra subsiguiente propuesta de unidades didácticas. Para la elaboración de éstas no nos basaremos en un método concreto, sino que combinaremos los distintos estudios y análisis recensados o consultados, combinando las ventajas de cada uno que mejor se adapten a los casos específicos propuestos. Buscaremos, por ejemplo, contrarrestar esa excesiva falta de *focus on form* (*mayor atención por la forma*), en terminología de Long (1991) que ha venido acompañando a las nuevas pedagogías y equilibrar aquélla con el contenido en las proporciones adecuadas. No se trata tampoco de seguir los métodos de Swaffar y Vlaten anteriormente expuestos y buscar una pura aproximación a la película desde el profundo análisis de su lenguaje fílmico, pero sí de evitar la sensación de abandono del alumno ante una catarata de lenguaje desconocido sin haberse reparado un mínimo en la forma lingüística y el contexto para lograr procesar ese golpe de palabras y aprender. Siguiendo la hipótesis del *noticing* (*reparar en algo, ser consciente de algo*) -- Schmidt 1990, Gass 1988, Robinson 1995 – el aprendiz tiene que reparar en la forma lingüística para poder procesarla. Por ello, nos centraremos con especial interés en las actividades preparatorias previas a la visualización de las películas que trabajamos, de forma que podamos obtener todo el fruto disponible a continuación de nuestro material filmado.

Recopilemos algunos consejos, tanto para las actividades previas como para todas aquellas en general conducentes a la integración del cine en el aula:

Obviamente, antes de nada debemos tener en cuenta la composición del grupo discente, las características de los individuos, su nivel actual en la L2, su origen, edad, intereses... en cuanto sea posible. Como señala Corpas Viñals (2004: 2), “la dificultad reside en la tarea que se propone a los alumnos, no en el material que se utiliza”, de modo que podemos utilizar, si así se reducen costos o trabajo, el mismo material de un modo apropiado para diferentes grupos y niveles. Hay que conocer

⁵⁵ “Los profesores se enfrentan al hecho de tener que escuchar o leer textos de los que no pueden definir todas y cada una de las palabras, y no tienen tiempo de buscar tanto las palabras como la información del contexto sin violar el factor de oportunidad que hace contenido y lenguaje importantes e interesantes.”

los límites de los estudiantes (Swaffar y Vlaten: 176), no se les puede pedir una total comprensión de un material de inicio; Altman (1989: 25) delimita el nivel que debemos buscar: exactamente lo máximo que alcancen los estudiantes, ni más ni menos (hasta donde sea posible tal evaluación, lógicamente). Estipula, de hecho (Altman, 1989: 42) una regla de oro para la video-pedagogía, que sería “nunca esperes –ni busques- total comprensión”.

Como conviene Ruiz Fajardo (1995: 37), es muy beneficioso “contar con los estudiantes al menos en dos sentidos aparentemente ajenos a la enseñanza, pero que influyen en gran medida en su éxito: uno es su procedencia sociocultural, otro son sus gustos y sus intereses”. Obviamente, tener en cuenta los intereses del alumno tampoco implica ir tan lejos como Bush y Crotty (1989), que proponen dejar a los propios estudiantes seleccionar los títulos que ver a lo largo del curso, como refuta Lyman-Hager (1995: 213). Añade Ruiz Fajardo (1995:37):

“Por ejemplo, si queremos que nuestros estudiantes se acerquen al mundo cultural hispano a la vez que aprenden la lengua, no hay por qué esperar a que sean capaces de seguir al dedillo una hora de testimonios de ancianos ilustres sobre la España de los felices veinte en un capítulo de “Los años vividos”, ya que se puede comenzar con algo como *Un Chien Andalou*, incapaz de generar frustración lingüística y culturalmente igual de interesante.⁵⁶”

También huelga decir que conocer el objetivo que se busca desde un principio con la utilización de la película es esencial.

Las actividades previas son fundamentales, como señala la mayoría de los autores. Sin que parezca que sirven de preparación para una película específica, se ha de enseñar a los alumnos toda la semántica, sintaxis y base cultural necesaria para que a la hora de visionar el vídeo éste sea un viejo amigo del discente en vez de una novedad; la palabra clave es *reconocer*. El estudiante se verá reconfortado al reconocer, a través de una buena selección de actividades preparatorias, múltiples elementos estudiados en la película. Sólo con este confort que les da el reconocer aceptarán los estudiantes el desafío de lo desconocido. Junto a lo ignoto, se suma la ansiedad que puede producir su falta de comprensión comparada con la aparente falta de problemas en entenderlo todo de su profesor (Lyman-Hager, 1995: 212).

⁵⁶ La elección del ejemplo de *Un Perro Andaluz* (*Un Chien Andalou*, Luis Buñuel, 1929) nos hace recordar el calurosísimo recibimiento con que fue recibida recientemente esta precursora del surrealismo cinematográfico en la Cinemateca de Zagreb por un público puesto en pie a falta de asientos disponibles, que tal era el lleno, constituido primordialmente por alumnos de Español de la Universidad de Zagreb, para quienes los casi ochenta años transcurridos desde su estreno no fueron un impedimento a la hora de que esta obra en concreto provocara su interés, vista su posterior interacción y respuesta a ella en el aula. De alguna forma, podemos confirmar de primera mano la validez de la hipótesis de Ruiz Fajardo, pese a no haber probado la otra alternativa que menciona con el mismo grupo de estudiantes.

Otras de las convenciones de los estudiosos es la necesidad de utilizar fragmentos breves en las clases, nunca una película completa ni nada parecido. Como dice Ruiz Fajardo (1995: 37), lo que frustra, si breve, frustra menos, y la exhibición de secuencias a los alumnos debe aumentarse progresivamente según mejore la comprensión auditiva, y la resistencia, de los estudiantes.

Sánchez (1997: 40) establece el tiempo de duración de una secuencia en clase entre los treinta segundos y los cinco minutos; Corpas Viñals, de cinco a diez minutos (2004: 2); Altman (1989: 47) habla de entre tres y diez minutos en los dos primeros años de estudio de la lengua, pues, precisa, los estudiantes “aguantan” entre 3 y 6 minutos de video por semestre de L2 cursado (p. 25). Ruiz Fajardo difiere someramente cuando se opone a que “los alumnos de nivel inicial sean sistemáticamente sometidos a la tortura de ver sólo fragmentos⁵⁷”. Swaffar y Vlaten (1997: 177) aconsejan combinar fragmentos breves con otros más largos, pues servirán para diferentes objetivos de aprendizaje, según nos centremos en el lenguaje o busquemos una producción mayor de discursos sobre ideas representadas; es más, el abuso de la exposición y trabajo exclusivo con materiales muy breves, siguen las autoras, como se apuntó más arriba, puede ser perjudicial para el estudiante, que no desarrollará convenientemente todas sus estrategias de comprensión y se sentirá inerte ante muestras reales del idioma, casi nunca tan sucintas y localizadas. En cualquier caso, como subrayaba Jean Pierre Berwald (1976: 224), el botón de pausa es una ayuda indispensable en la enseñanza con vídeos, y es nuestra obligación controlar y motivar la duración de cada exposición a la película dividiéndola en unidades con sentido y con un sentido para nosotros en nuestra docencia.

El corte aparentemente espontáneo, sorpresivo, de una escena puede dar enorme juego al entrar el elemento de curiosidad y suspense a escena, como sugieren Oroval (2006) o Katchen (1995). También Omaggio (1986: 105 y ss.) valora los ejercicios de adivinación con la trama del vídeo por su capacidad motivadora.

La combinación de visionados más breves en clase y más prolongados fuera del aula como actividades externas a la clase puede ser muy interesante (Katchen, 1997).

Otra sugerencia de gran importancia es la referente a la repetición. Chaudron (1983) y Chiang y Dunkel (1992) concluyen que la repetición del *input* mejora la comprensión. A idéntica conclusión llegan Pica, Young y Doughty (1987), Gass, Mackey, Álvarez y Fernández (1999) y Jensen y Vinther (2003). Berber-Sardinha (1997) hace hincapié en la importancia de la redundancia entendida como la concordancia entre la imagen y la narración a la hora de aumentar la comprensión del alumno. La selección de los materiales y el uso ya pontificado del mando a distancia y sus botones de parada y reinicio harán mucho a favor de la clase si nos atenemos a estas consideraciones; habrá que añadir ahora los registros de inicio y

⁵⁷ Íbid. ref. previa.

fin de una secuencia en el DVD para poder repetir segmentos de ella o la misma al completo cuantas veces estimemos oportuno.

Existen diversas propuestas que incluyen la realización por parte de los alumnos de su propia película de cortometraje (Tatsuki, 1990), incluso con una total división de tareas entre todo el alumnado, de modo que incluso haya uno sólo dedicado a sujetar la claqueta o a la función de eléctrico (Cuadrado, 2004: 159 y ss.). No nos detendremos en ellas por parecernos de poco interés en lo que nos ocupa, o poco menos que un dislate en el caso de la propuesta de Cuadrado, pero sí lo haremos en otro apunte que pudiera parecer en cierta medida heteróclito y sin embargo nos resulta de mucho interés para nuestro proyecto: la inclusión del humor en la clase. Dice Arroyo Fernández que

“cuando logramos hacer reír al estudiante al tiempo que está recibiendo un input lingüístico, hacemos que aumenten las posibilidades de que los estudiantes recuerden este input: la risa dispara la producción de catecolaminas (adrenalina y noradrenalina), hormonas que facilitan la retención en la memoria a largo plazo”

Añade González Verdejo (2002: 347) que el humor “libera tensiones, crea un ambiente distendido, favorece la memorización de contenidos”. Teniendo siempre presentes las dificultades interculturales y, a un tiempo, el enorme valor cultural que representa el humor, una de las características asociadas a una nación como definitorias de su idiosincrasia, su utilización a través del cine será muy factible y aconsejable. En la selección de películas realizada para esta Memoria se ha incluido dos comedias de índole muy diversa.

Pasemos a glosar algunas consideraciones sobre posibles actividades en el aula de español con cine hispano.

ACTIVIDADES

ACTIVIDADES PREVIAS

Como se vio más arriba, las actividades previas preparatorias son fundamentales en la enseñanza con materiales audiovisuales, y son más efectivas si contienen a su vez elementos visuales, ya sean fotografías relativas de alguna manera a la película o extractos de vídeos. Últimamente, comienzan a ser accesibles los *storyboards*, la planificación dibujada original, de muchas películas, y pueden ser un elemento tremendamente útil como material para las actividades preparatorias de la película.

Se trata de pensar qué elementos harán la película más accesible para el discente, eliminando la confusión ante tramos o aspectos específicos que, por el nivel lingüístico de los aprendices, la barrera cultura o cualesquiera otros motivos,

supongan una mayor dificultad de comprensión para los alumnos. Previendo y determinando los conocimientos previos precisados por el estudiante para un acceso más “suave” al vídeo al que posteriormente será expuesto, podremos diseñar actividades previas variadas que guíen al alumnado en su próxima visita al cine hispano.

Lo ideal será buscar la mayor variedad posible de actividades preparatorias, de modo que se utilicen todas las destrezas de la producción y comprensión lingüística. El cine será un instrumento especialmente válido para la diversidad de actividades por su carácter multisensorial y por su ductilidad para el aprovechamiento mediante trabajo en pequeños grupos, ductilidad que puede incluso verse como querencia del medio, pues, como defiende Altman (1989: 118), “many of video’s most characteristic qualities appear only in the context of small-group viewing⁵⁸”, lo que abre aun más si cabe el abanico de posibles ejercicios por plantear en el ámbito comunicativo y multiplica las estrategias de aprendizaje a disposición de la clase.

ACTIVIDADES FUERA DEL AULA

Cuando sea posible, puede complementarse el tiempo en el aula con actividades fuera de ésta, ya sea en solitario o en grupo. Ha cambiado la situación desde los tiempos en que todos los estudiantes debían ver la película fuera del aula por una cuestión técnica y económica. El cine club de la universidad, el barrio o la ciudad se convertía en un aula adyacente durante unas horas, sin profesor ni guía mayor que las actividades previas desarrolladas. Aunque algunos expertos (Lyman-Hager, 1995: 216; Lin, 2002: 1) aconsejan el visionado fuera del aula porque proporciona destrezas de estudio y autonomía en el discente, y para ahorrar el precioso tiempo de clase en que el alumno dispondrá de un docente a su servicio y al servicio de la película, hay que ser prudente, precisamente por la falta de control fuera del aula, en lo que respecta al tipo y número de actividades de visionado externo que se realicen.

Será conveniente, en cualquier caso, tener en cuenta las posibles actividades fuera del aula a la hora de planificar el curso y elegir unos u otros títulos, más o menos fáciles de conseguir internacionalmente, como bien señala Hermoso (2005: 1).

ACTIVIDADES EN EL AULA

Muchas veces los ejercicios diseñados para hacer fuera de clase son válidos también para utilizarlos en clase. Como norma, sin embargo, las actividades de clase deberían ser las que únicamente ahí pueden hacerse o cuanto menos aquellas en las que la presencia del instructor es especialmente aprovechable y útil. El profesor puede comentar multitud de aspectos que escaparían al discente en un visionado individual, además de tener control de los mandos de inicio, parada, rebobinado...

⁵⁸ “Muchas de las cualidades más específicas del video surgen solamente en el contexto de un visionado en pequeños grupos”.

de la película y de poder responder a dudas de toda índole, pues lo bueno del cine es que se puede saltar del léxico a la gramática o a la cultura o la fonética constantemente, como en un programa de variedades; de hecho, el medio lo pide, de alguna forma. El docente se ve transformado en un a modo de maestro de ceremonias, lo que supone habitualmente un empleo mucho mayor de energía que en la clase tradicional de idiomas. También los alumnos, pese a las acusaciones de fomentar la atención pasiva que se han venido produciendo contra el cine en el aula, emplearán un mayor número de destrezas simultáneamente al aumentar sobremanera el contexto y, por consiguiente, la base sobre la que trabajar su producción lingüística.

POSIBILIDADES DE TRATAMIENTO DE LA PELÍCULA EN CLASE

IMAGEN Y SONIDO JUNTOS

Es el mejor modo de obtener una contextualización real del lenguaje. Sin embargo, esta opción no debe aceptarse por defecto, sino que debe ser vista como una elección en cada caso, a sabiendas de lo que significaría prescindir de alguno de los dos elementos para potenciar un cierto tipo de destrezas a través de unos ejercicios determinados, siendo siempre consciente de las alternativas existentes.

Si en los ejercicios básicos la repetición de segmentos de imagen y sonido puede ser necesaria para el aprendizaje, la eliminación de uno de ellos (o incluso ambos) puede ser asimismo conveniente en subsecuentes etapas (Altman, 1989: 37).

LA IMAGEN SOLA

Aunque primordialmente sea óptimo para buscar un máximo aprovechamiento cultural de las imágenes y actividades previas de contextualización, el uso de la imagen sola también es provechoso para fomentar los comentarios y la conversación.

Eliminando el sonido se puede dirigir la atención del estudiante a elementos paralingüísticos como el uso del cuerpo y la expresión, o puramente culturales, de la imagen. Al atraer la atención sobre esos elementos que se pierden al intentar comprender la banda sonora, el instructor exacerbará la curiosidad de los estudiantes cuando vuelva el sonido. Esa curiosidad podrá entonces ser empleada en comprender los diálogos.

Una propuesta relativamente frecuente es la de utilizar la imagen sola para que la clase doble de nuevo la película con sus propias voces, un ejercicio que puede ser extraordinariamente motivador si se cuenta con los conocimientos técnicos adecuados para realizar un pequeño re-montaje del vídeo en una computadora, habiendo la técnica a estas alturas superado la barrera económica que este proceso pudiera suponer años atrás, cuando Berwald lo aplicara en sus clases de francés con

la ayuda indispensable de un proyector, una máquina fotográfica, un laboratorio de revelado y una grabadora-reproductora de casetes (Berwald 1976: 223).

EL SONIDO SOLO

Posibilidades:

1. Sonido e imagen juntas, luego sonido solo.

Es especialmente apropiado para liberar a los estudiantes de la dependencia del contexto visual.

2. Sonido solo primero, luego, acompañado de imagen.

Más apropiada para clases avanzadas.

Hace a los estudiantes intentar entender sólo con sonido.

Los invita a deducir qué imagen acompaña a ese sonido, una rica combinación de predicción, producción oral y ejercicios de comprensión auditiva.

3. Sonido solo, luego imagen sola.

Una variación del anterior con, si cabe, mayor énfasis en la producción oral.

Tras oír el sonido, los estudiantes tendrán que describir la acción sólo con la imagen, cambiar o reproducir los diálogos, etc.. Altman (1989: 41) llega a sugerir la elaboración de una banda sonora propia con sinónimos, espacios vacíos para que rellene el estudiante, cambios de registros de habla (para los cursos avanzados) o de género del hablante para un mismo contenido... labores seductoras pero que requerirán de bastante tiempo de preparación, ergo de un gran compromiso con el curso por parte del docente.

NI SONIDO NI IMAGEN

Es curioso que la inmensa mayoría de las actividades con cine tienen lugar en ausencia de sonido e imagen: las actividades previas, ejercicios posteriores, incluso los comentarios sobre la película, orales o escritos, no suelen precisar del acompañamiento del vídeo. Si las películas deben adaptarse al curso en cuestión, viceversa, el curso puede orientarse hacia una simbiosis con las proyecciones de tal manera que, aun en ausencia de éstas, pueda desarrollarse la materia en esta dirección, vinculando las lecciones con las películas vistas o por ver.

TAREAS DE REVISIÓN

Se suele sobreestimar la comprensión del alumno de una película. Mediante las tareas de revisión y una posterior evaluación tendremos una idea más acertada del nivel de comprensión y la mejora lingüística de los discentes, siempre teniendo en cuenta, como se mencionó, que la búsqueda de la comprensión absoluta es un gran error, un imposible. Hasta en nuestra lengua nativa tenemos en ocasiones vacíos de comprensión, así que tolerar la comprensión parcial del alumno y asumirla es un

paso indispensable para enseñar con cine. De hecho, así hemos de hacérselo ver al propio estudiante.

Una EVALUACIÓN posterior a la revisión ayudará, de paso, a hacer comprender al alumno que la general identificación de cine con entretenimiento en el mundo actual no tiene que extenderse al aula, donde aprovecharemos sus facetas lúdicas para un mayor beneficio pedagógico, pero no por ello dejarán las películas de ser un material más de enseñanza, y como tal han de ser abordadas y consideradas por los discentes (Lin, 2002: 8).

6. LOS PROBLEMAS LEGALES

Uno de los problemas más frecuentemente planteados, superada la aversión a la tecnología o la novedad, como inconveniente de la utilización del cine en el aula son los problemas legales que puede comportar la emisión de productos amparados por derechos de autor, incluso si se trata de vídeos originales y la escuela no tiene ánimo de lucro. Ya en 1976, Jean Pierre Berwald hablaba de los conflictos con los derechos de autor⁵⁹ y cita (pág. 226) a Carnahan (1972) para aconsejar a los docentes grabar en su casa, de modo privado y por propia voluntad, el material que vayan a utilizar en clase, algo muy distinto legalmente a grabar en la institución de enseñanza, ya fuera la propia escuela o el profesor por orden o iniciativa del consejo de administración de la escuela o facultad.

El problema, no obstante, es peliagudo, y muy variable geográficamente. Lo que es legal en un estado, región o provincia puede ser ilegal en otro, y conllevar penas, incluso, de cárcel por la emisión fuera del ámbito privado de un producto sujeto a derechos de autor.

No siempre es viable la petición a los autores o empresa editora de un vídeo de una bula para trabajar con él en clase, por cuestiones logísticas y de tiempo, y en muchas ocasiones no se obtendrá respuesta o ésta será vaga o negativa, habiendo delatado, por añadidura, el profesor sus intenciones delictivas ante los posibles denunciadores. Así, pues, en un mundo donde la fiebre del *copyright* parece haberse disparado, con penas de cárcel para individuos que compartieron un vídeo o un disco y una repentina extensión de la vigencia de los derechos de autor para las creaciones a las que se les acercaba la fecha de caducidad para no poner en peligro los máximos beneficios para las empresas, la discreción que predicaba Gracián parece el mejor consejo para los docentes con dedicación a la mejor enseñanza y miedo a la reclusión temporal.

⁵⁹ Vid. Berwald, Jean-Pierre; 1976. "Teaching French Language Skills with Commercial Television", *French Review*, 50, nº2, pp. 222-226.

Existen, claro, otras opciones más radicales, como la solución que expresa Lyman-Hager (1995: 217) de aprovechar tus viajes y la tecnología para elaborar tus propias películas auténticas que estudiar con los alumnos, pero, pese a que el inconveniente allí argumentado del alto coste de una edición profesional ha desaparecido con la democratización de la edición en vídeo gracias a la revolución tecnológica digital y al abaratamiento de los desplazamientos en avión, no es este un método que veamos viable para el aula de L2 en general y ni siquiera solventaría todos los posibles conflictos con la ley de derechos de autor en según que países.

El problema existe, y es de gran envergadura, con una gran demanda social por su solución, hasta el punto de que recientemente una nueva ley⁶⁰ ha aceptado la copia de DVDs con objetivos educativos en los Estados Unidos de América, uno de los precursores y principal promotor de la ola internacional de restricciones al uso de productos marcados con el sello de los derechos de autor, y uno de los Estados que más severamente ha venido castigando las prácticas contrarias a su ley al respecto. Esta medida, sin réplica, por el momento, en España, tendrá una vigencia de tres años. Es de esperar que, al igual que siguieron a EEUU en su empeño sancionador, otros muchos países imiten al estado norteamericano en esta decisión a la que se han visto obligados ante la avalancha de posibles denuncias a docentes que se aventuraban a delinquir para enseñar.

Mientras tanto, la consideración de los riesgos de utilizar uno u otro material en el aula será importante, por lo que conviene conocer siempre la procedencia de los mismos e informarse de las leyes vigentes en el país de docencia a este respecto.

⁶⁰ Según noticia publicada el 24/11/2006 en el periódico español 20 Minutos. La exención se extiende también a la liberación de móviles o el uso de emuladores con objetivos educativos.

7. UNIDADES DIDÁCTICAS. EJEMPLOS DE APLICACIÓN DEL CINE EN EL AULA

7.1. UNIDAD DIDÁCTICA I. MENSAKA. B1.

CONTENIDOS FUNCIONALES	CONTENIDOS LÉXICOS
Pedir y expresar opiniones Describir la personalidad y el carácter de las personas Hablar de estados de ánimo Acuerdo y desacuerdo	Adjetivos de personalidad y carácter Adjetivos para estados de ánimo Expresiones para relaciones de pareja
CONTENIDOS GRAMATICALES	CONTENIDOS CULTURALES
Usos de ser y estar Condicional simple	Joaquín Sabina Canción <i>Y sin embargo Mensaka</i>

1. Observa la foto de los protagonistas de la película, y la descripción, tanto de su físico como de su carácter.



Fran es...

Un guaperas	Calculador
Pijo	Ambicioso
Moreno	Mujeriego
Enjuto	Infiel

Natalia es...

Rubia	Egocéntrica
Elegante	Controladora
Pija	Fiel
Aniñada	Conservadora

Bea es...

Joven	Dulce
Morena	Indecisa
Bajita	Soñadora
Suave	Seria

David es...

Bajo	Activo
Fuerte	Trabajador
Masculino	Irascible
Peludo	Rebelde

Javi es...

Alto
Delgado
Lampiño
Cabezón

Inquieto
Romántico
Creativo
Tímido

Cristina es...

Castaña
Pequeña
Ligera
Pálida

Inestable
Dependiente
Sensible
Retraída

1.2. ¿Quién piensas que es la pareja de quién? ¿Por qué?

2. ¿Cómo es tu chico ideal? ¿Y tu chica ideal? Descríbelo, escríbelo y después ponlo en común con la clase. Utiliza tanto adjetivos relacionados con el aspecto físico como adjetivos para el carácter. Aquí tienes algunos más que puedes utilizar:

sensato/a	amable	simpático/a	moderno/a	introvertido/a
antipático/a	arisco/a	vivo/a	inteligente	hipócrita
aprovechado/a	generoso/a	tradicional	soberbio/a	humilde
simple	pasional	presumido/a	dinámico/a	callado/a
locuaz	formal	divertido/a	cerrado/a	cariñoso/a
nervioso/a	tolerante	grosero/a	aburrido/a	tacaño/a
interesante	vago/a	optimista	pesimista	paciente

3. Vas a ver ahora unas escenas de la película *Mensaka*. Observa a los personajes. ¿Qué adjetivos les aplicarías, por lo que ves? Busca en el diccionario aquellos que no comprendas.

(Las escenas son la del bar en la que están los tres amigos -25:10 - 25:44-, la de Javi y Cristina en el café -22:05 - 24:43- y la de Bea y Natalia en la misma cama hablando de su vida -1:09:32 - 1:11:51. Serían convenientes dos pases, un primero sin subtítulos y un segundo pase con subtítulos en español que puedan resolver alguna duda tras el primero)

3.2. La verdad es que todavía no conoces bien a los personajes, pero, hasta donde has visto, en esas escenas, ¿qué parte crees que les es propia de su carácter y cuál es solamente un estado de ánimo? ¿Cómo son y cómo están los personajes?

En la escena del bar, Javi está _____, Fran está _____. David está _____.

Cuando habla con Javi, Cristina está _____ y él está _____

En la cama, Bea parece estar _____ y Natalia está _____

ADJETIVOS CON SERO ESTAR⁶¹

Ser: expresa las cualidades esenciales del sujeto

Estar: expresa estados que dependen de unas circunstancias, aunque sean permanentes.

Josip es un tipo muy dinámico y activo, pero hoy ESTÁ fatigado tras tanta fiesta.

Ser

Leal, infiel, paciente, obsesivo, famoso, honrado, necesario, importante, contrario (a), absurdo, inteligente, INTERESANTE, INSOPORTABLE, INCREÍBLE, FELIZ, PERFECTO, FANTÁSTICO, GENIAL, ESTUPENDO, HORRIBLE, TONTO, ESPLÉNDIDO, AGRADABLE, ESPANTOSO, SIMPÁTICO, TONTO, RARO, SUAVE, BLANDO

Los subrayados llevan *estar*:

Cuando es algo circunstancial: *¡Vaya! Jaime está muy agradable hoy, ¿por qué será?*

Algunos de ellos, cuando se hace hincapié en el hecho de que es fruto de la experiencia:

- *La ha película ha estado interesante.*

- *¿Interesante? ¡Ha estado genial!*

Estar

Lleno, vacío, vivo, muerto, loco, contento, roto, vestido, desnudo, descalzo, levantado, sentado, tumbado, acostado, deprimido, harto, enfadado, ilusionado, preocupado, interesado, enamorado, cautivado, obsesionado, resfriado, enfermo, griposo, constipado, pálido, acabado, deteriorado

Ser/Estar –indistintamente–

Estado civil (preferentemente con *estar*): *casado* (si se dice con quién, solamente con *estar*), *soltero, separado, viudo, divorciado...*

Defecto físico (*ser*): *Es sordo, mudo, cojo y manco, una perla...* Sin embargo, si se trata de un estado transitorio o tiene sentido figurado, sólo se utiliza *estar*: *¿Estás sordo? ¡Te digo que me ha dejado manco del golpe y encima estoy cojo desde que me caí esta mañana.*

Todos llevan *ser*:

Cuando se sustantivan mediante el (para la identificación dentro de un grupo):

Es el lleno / el muerto / la rara / la absurda.

Muchos de los referidos a personas se sustantivan mediante *un*: *es un loco / un interesado / una viva / una obsesiva...*

⁶¹ Cuadro gramatical adaptado y ampliado de Álvarez Martínez, 2005: 12.

5. Observa esta escena en la que Natalia pone de manifiesto lo poco que le gusta una admiradora de su novio Fran. Fíjate en el uso de los verbos *ser* y *estar* en el diálogo. Discútelo. (47:28- 48:30)

6. Hay mucha diferencia entre *estar buena* y *ser buena*, como la hay entre el significado de los siguientes adjetivos según vayan acompañados por el verbo *ser* o el verbo *estar*. Detalla el significado correspondiente en cada columna.

CON SER	ADJETIVO	CON ESTAR
	Vivo	
	Bueno	
	Malo	
	Abierto	
	Aburrido	
	Listo	
	Atento	
	Genial	
	Espléndido	
	Callado	
	Fresco	
	Molesto	
	Grave	
	Orgullosa	
	Verde	
	Violento	
	Maduro	
	Grave	
	Pesado	
	Rico	
	Despierto	
	Católico	
	Dispuesto	
	Interesado	
	Negro	

6. Uno de los temas centrales de *Mensaka* son las relaciones de pareja. Por lo poco que has visto. ¿Cómo crees que son esas relaciones? ¿Es feliz Natalia con Fran? ¿Y Bea con David? ¿Pasará algo entre Javi y Cristina? Fíjate en la tabla siguiente para dar tus opiniones.

PEDIR UNA OPINIÓN	EXPRESAR LA OPINIÓN
A. ¿Qué opina usted de...? ¿Qué piensas acerca de...?	B. Yo pienso / creo que... C. A mí me parece que...
EXPRESAR ACUERDO O DESACUERDO	EXPRESAR INDIFERENCIA
Desde luego, por supuesto, claro que sí Estoy de acuerdo, estoy totalmente de acuerdo con... No estoy de acuerdo... De ninguna manera...	No me importa Me da igual Me importa un bledo

7. Ricardo es otro de los protagonistas de la historia. Es amigo, sobre todo, de David y Bea, y todos sus problemas le vienen por su peculiar profesión: es traficante de drogas, "camello". A continuación verás una escena de Ricardo en un hotel. ¿Qué crees que le puede pasar? ¿Cómo se encuentra?

En grupos de tres, imaginad un antes y un después para esta escena.

(Escena de Ricardo en un hotel: 19:00-22:04; sin diálogo)

LAS RELACIONES DE PAREJA

8. Vas a ver una serie de escenas de la película *Mensaka* en las que podemos ver cómo son las relaciones sentimentales entre Gustavo Salmerón (David) y Laia Marull (Bea), María Esteve (Natalia) y Adriá Collado (Fran), y de Tristán Ulloa (Javi) con Lola Dueñas (Cristina).

1. Escena entre Javi y Cristina en el café-bar. 22:05-24:43. Varios pases. Se pueden alternar subtítulos o evitarlos.

8.1. ¿Te ha pasado? ¿Cómo son (soñador, tímido, decidida, supersticiosa, atrevida, romántica...)? ¿Qué habrías hecho tú? ¿Qué piensas que les pasará?

2. Escena entre Bea y el representante del grupo, al teléfono. 25:10-25:44.

8.2. ¿Te ha pasado? ¿Qué opinas de las infidelidades a la pareja? ¿Te han engañado alguna vez?

Puedes usar estas expresiones en tus respuestas:

ligar	engañar	poner los cuernos	infidelidad
echar un polvo	acostarse con	salir con	estar con
dejar a	romper	seducir	confiar
echar una cana al aire	amante	promiscuo/a	castidad

3. Escena en el bar, David, Javi y Fran, en que hablan de la camarera y la supuesta chica de Javi. 28:54- 30:09.

4. Escena en el café-bar en que Javi va a poner el cartel. 30:09-31:22. Detener aquí, en la incertidumbre.

8.3. ¿Qué va a pasar? ¿Qué debería pasar? ¿Qué harías tú?

5. Continuación de la escena. 31:22- 31:32.

EL CONDICIONAL

Condiciona! Simple
Verbos regulares

	hablar	comer	vivir
Yo	hablaría	comería	viviría
Tú	hablarías	comerías	vivirías
Él / Ella / Usted	hablaría	comería	viviría
Nosotros	hablaríamos	comeríamos	viviríamos
Vosotros	hablaríais	comeríais	viviríais
Ellos / Ellas / Uds.	hablarían	comerían	vivirían

Algunos verbos irregulares (el condicional irregular tiene la misma irregularidad que el futuro irregular):

Verbo	Futuro	Condiciona!
Hacer	haré	haría, harías, haría, haríamos, haríais, harían
Poder	podré	podría, podrías, podría, podríamos, podríais, podrían
Poner	pondré	pondría, pondrías, pondría, pondríamos, pondríais, pondrían
Saber	sabré	sabría, sabrías, sabría, sabríamos, sabríais, sabrían
Salir	saldré	saldría, saldrías, saldría, saldríamos, saldríais, saldrían

6. Escena de Bea y Natalia en el baño del local de conciertos. 47:28- 48:30
7. Tres escenas concatenadas (49:52- 52: 26): Fran liga con la camarera, ahora entre el público del concierto, Bea habla con el representante del grupo, su amante; y la hermana pequeña de Javi lo intenta con David tras el concierto.

8.4. ¿Qué va a pasar? ¿Qué piensas que debería suceder?

8. Escena en que Natalia entra en casa de Fran y lo pilla in fraganti. En dos tiempos. 1:02:03-1:02:39.

8.5. ¿Qué sucederá? ¿Qué debería suceder?

9. Continuación de 8. 1:02:39-1:02:59.
10. Escena de Natalia y Bea en la cama hablando del desengaño de una y las decisiones de la otra. 1:09:32-1:11:05

8.6. ¿Opina:

¿Seguirá Natalia con Fran? ¿Seguirá Fran con Natalia? ¿A quién quiere más?
¿Debería dejar Bea a David? ¿Qué es peor, saber lo que quieres y no poder tenerlo o no saber lo que quieres?

11. Escena de Fran y su amante en la cama en que él, en silencio, se mira en las fotos. 1:13:06 -1:13:18.
12. Resolución de la historia de Fran y Natalia. 1:25:25- 1:26:08.

8.7. ¿Por parejas, imagina que uno de los dos es Fran y el otro, Natalia. ¿Cómo sería la conversación que tendríais después de haberse encontrado Natalia a Fran en la cama con otra mujer? Representalo delante de la clase.

LOS NUEVOS JOAQUÍN SABINA

9. ¿Fran, David y Javi tienen un grupo de pop-rock. Javi es el compositor y Fran, “la estrella” del grupo. Una importante casa de discos quiere contratarlos, pero quiere hacer de ellos, dicen, poetas urbanos, “los nuevos Joaquín Sabina”, quieren que no se salgan de lo habitual, del corte común para las patatas fritas:

(Escena con David y Javi esperando a Fran. 4:49- 8:05)
Pausa.

9.1. ¿Qué pasará?

(Escena del grupo con el representante, a continuación) 8:05-8:39.

10. ¿Qué opinas del mundo actual de la música? ¿Hay creación independiente? ¿Por qué? ¿Qué harías tú si fueras ellos?

11. Observa esta escena entre el representante del grupo y el guaperas de su cantante "estrella". Escribid en grupos de tres el diálogo que pensáis que está teniendo lugar. ¡Atentos al número de veces que habla cada uno y a la longitud aproximada de su discurso!

Si necesitáis ayuda, podéis escuchar los primeros segundos del diálogo.

Compáralo ahora con el diálogo real. ¿Era lo que os esperabais?

(Pasar escena de Fran y el representante en el coche sin sonido varias veces (36:41-38:10)

(Más adelante, pasar la escena con sonido hasta 36:48, y quitarlo de ahí en adelante. A continuación, pasar la escena con el sonido original. Si hay medios técnicos, puede incluso doblarse de nuevo la escena con las aportaciones de los estudiantes y sus voces.)

12. ¿Conoces a Joaquín Sabina? Busca información sobre él y compártela con tus compañeros.



Sabina publicó en su disco *Nos sobran los motivos* la canción *Y sin embargo*, cuyo texto tienes casi completo a continuación. Complétalo.

De sobra sabes que eres la primera,
que no miento si juro que _____
por ti la vida entera,
por ti la vida entera;
y, sin embargo, un rato, cada día,
ya ves, te _____
con cualquiera,
te _____ por cualquiera.

Ni tan arrepentido ni encantado
de haberme conocido, lo confieso.
Tú que tanto has besado
tú que me has enseñado,
sabes mejor que yo que hasta los huesos
sólo calan los besos
que no has dado,
los labios del _____.

Porque una casa sin ti es una emboscada,
el pasillo de un tren de madrugada,
un _____
sin luz ni vino tinto,
un velo de alquitrán en la mirada.

Y me _____ los besos que voy dando
y, sin embargo, cuando
duermo sin ti contigo sueño,
y con todas si duermes a mi lado,
y si te vas me voy por los tejados
como un gato sin dueño
perdido en el pañuelo de amargura
que empaña sin mancharla tu hermosura.

No _____ contarle y, sin embargo,
cuando pido la llave de un hotel
y a media noche encargo
un buen champán francés
y cena con velitas para dos,
siempre es con otra, amor,
nunca contigo,
bien sabes lo que digo.

Porque una casa sin ti es una _____,
un teléfono ardiendo en la cabina,
una _____
en el museo de cera,
un éxodo de oscuras golondrinas.

Y cuando vuelves hay fiesta
en la cocina
y bailes sin orquesta
y ramos de rosas con _____,
pero dos no es igual que uno más uno
y el lunes al café del desayuno
vuelve la guerra fría
y al cielo de tu boca el _____
y al dormitorio
el pan de cada día.

12.2. ¿Qué hace el cantante cuando ella se va de casa? ¿Cuándo piensa en ella?
¿Te identificas con el cantante? ¿Y con su amada? ¿Cómo actuarías tú en una
relación como esa?

7.2. UNIDAD DIDÁCTICA II. ESPAÑOL ORAL *AZULOSCUROCASINEGRO*. B2.

CONTENIDOS FUNCIONALES: Opinar; contrastar opiniones; intentar convencer a alguien, refutarlo o apoyarlo; expresar sentimientos y emociones; reproducir una conversación; expresar hipótesis.

CONTENIDOS GRAMATICALES: El subjuntivo; oraciones condicionales; oraciones subordinadas concesivas: *aunque* con indicativo y con subjuntivo; estructuras reduplicativas con subjuntivo.

CONTENIDOS LÉXICOS: Argot juvenil español; la entrevista de trabajo; tacos; *porque, por que, por qué, porqué*

CONTENIDOS CULTURALES: El mundo laboral español actual; *Azuloscurocasinegro*; joven cine español, la cárcel.

MATERIAL PARA EL PROFESOR

CONSIDERACIONES GENERALES

Hemos llegado a un nivel de comprensión en el que podremos compatibilizar las actividades específicas con un visionado que dé completitud al entendimiento de la obra. Acompañaremos las numerosas actividades con buena parte de las escenas de la película con el visionado, con subtítulos en español, para ayudar en la asimilación de los diálogos y la comprensión de los contenidos, de las escenas restantes. En algunas actividades se hará necesaria una gran precisión al detener la imagen, aprovechando la capacidad de sorpresa y en busca de la elucubración sobre nuevas escenas inminentes, con lo que la atención del docente será especialmente preciosa en esta sesión.

La película contiene algunos desnudos parciales tanto masculinos como femeninos, y lenguaje que puede ser considerado como grueso, con lo que puede ser inapropiada para ciertos públicos de ciertas culturas.

1. (Primer fragmento) 00:00 - 3:07 Cuéntale la escena a tus compañeros.

(Un alumno presencia, sin sonido, la escena, y la narra a sus compañeros. A continuación, la ve otro, con subtítulos en español y sin sonido, y de nuevo la narra. Los demás pueden, y deben, hacerle preguntas. A continuación, el visionado será colectivo y con sonido y subtítulos.)

2. (Segundo fragmento: Escena de la cárcel, entrada de las chicas en el teatro) 3:08 - 6:14

Cuéntale la escena a tus compañeros.

(Se realizará una actividad igual a la previa, con otros relatores para la ocasión)

3. Adivina. En grupos de dos, narra lo que crees que puede estar pasando en la escena.

(Tercer fragmento, 6:15 - 7:10, escena en el teatro de la cárcel, sin imagen, sólo sonido)

4. Por parejas, recread el diálogo entre Antonio y Paula.

(Cuarto fragmento, 7:10 - 7:45, escena de la cárcel, en el teatro. Sin sonido. Teniendo en cuenta las veces que interviene cada personaje, vamos a intentar recrear lo que creamos que pueden estar diciendo, buscando una escena realista. Se puede también intentar doblar la escena, con o sin grabación de las voces.)

5. Escucha, observa y responde:

(Cuarto fragmento, 7:10 - 7:45, escena de la cárcel, en el teatro. Esta vez la veremos con sonido)

¿Por qué se pone él a hablar de tigres?

¿Crees que ha logrado captar el interés de la chica? ¿Por qué?

6. Comprensión oral. Escucha atentamente.

(Quinto fragmento 16:24-19:09)

¿Qué le pide Antonio a Jorge? ¿Por qué?

Escucha de nuevo.

¿Qué significa en esta escena "te metía una hostia" (Antonio)?

¿Qué significa en esta escena "ponerte ahora cuadrado" (Jorge)?

¿Qué significa en esta escena "que no, joder" (Antonio)?

¿Qué significa en esta escena "la tienen atravesada" (Antonio)?

¿Qué significa en esta escena "van a por ella" (Antonio)?

¿Qué significa en esta escena "te ha dado así de fuerte por una chica" (Jorge)?

7. Escucha y discute:

(Sexto fragmento, 20:45-21:18, escena en la escalera entre Jorge y Natalia)

¿Quién es ella? ¿Qué relación crees que tiene con Jorge? ¿Qué relación crees que ha podido tener con Jorge?

¿Cómo piensas que hubiera actuado de tener otro tipo de relación? ¿Qué haría...?

- Si fuera su madre muerta.

- Si fuera la policía que metió a su hermano en prisión.

- Si hubiese sido la vecina rica del tercero.
- Si fuera su hermana melliza.
- Si hubiese sido su profesora de francés.

8. Estilo indirecto: Jorge y Natalia no oyen bien, aunque lo disimulen. Diles lo que su contertulio les ha dicho en cada intervención para que puedan seguir la conversación.

(Séptimo fragmento, 23:14-24:18, escena en el sofá de Jorge. Detener el vídeo tras cada intervención.)

9. Observa la escena, escucha y anota.

Ahora, de dos en dos, dobladla intentando decir lo mismo que dijeron, aunque no con las mismas palabras, claro.

(Octavo fragmento, 26:50-28:50, en el vis a vis)

10. Escucha y responde:

(Noveno fragmento, 29:50-31:48, escena en el hospital)

¿Qué piensas que debería hacer Jorge? ¡Discútidlo! ¿Qué harías tú si estuvieras en su lugar? ¿Y si fueras Antonio?

11. Comprensión oral. Escucha y responde:

(Décimo fragmento, 32:00-32:44, escena en la puerta de Natalia.)

¿Quién hay en casa de Natalia?

¿Por qué no entra Jorge?

¿Lo había invitado Natalia? ¿Por qué?

12. La entrevista de trabajo.

(Continuar la proyección hasta 37:10)

Jorge se ve rechazado repetidas veces en su búsqueda de empleo.

¿Qué consejos le darías para que por fin logre pasar una entrevista?

A continuación vas a tener tú mismo que presentarte a una entrevista laboral. Ármate de currículum y templeza y adelante. Ánimo.

El profesor será el entrevistador en esta breve pieza. El alumno no sabrá hasta su intervención que está solicitando, respectivamente, una plaza de profesor de chino para profesores del Cervantes, una plaza de bibliotecario en el Instituto, una plaza de director del Instituto Cervantes, una plaza de bedel, una plaza de limpiador, una plaza de informático.

13. Escucha y discute:

(Undécimo fragmento, 37:52-38:15, detener la imagen al punto.)

¿Qué crees que va a pasar? ¿Qué crees que debería pasar?

14. Vas a ver esta escena sin sonido. Narra lo que creas que ha sucedido y a continuación elabora un diálogo completo que apoye tu explicación.

(Duodécimo fragmento, 38:15-39:58, vis a vis. Tras el ejercicio, comprobaremos la escena con sonido.)

¿Qué ha contado Paula?

15. JUEGO DE PERSONAJES. Cada estudiante adoptará una personalidad. Uno es Antonio, otro es Jorge, otro es Natalia, el padre de Jorge, el padre de Sean, Sean, otro es Paula...

Cuenta qué te molesta, qué te gusta, qué te gustaría que pasara, qué te molestaría que sucediera, por qué y como crees que podría solucionarlo.

(Proyectar hasta 44:15)

Recuerda que las oraciones condicionales introducidas por *si* pueden tener las siguientes estructuras:

a) Oraciones que expresan condiciones posibles de cumplir:

Si + presente indicativo + presente indicativo

Si + presente indicativo + futuro simple

b) Condición poco probable o imposible:

Si + imperfecto subjuntivo + condicional simple

c) Condición que no se cumplió en el pasado:

Si + pluscuamperfecto subjuntivo + condicional perfecto / pluscuamperfecto de subjuntivo

d) Condición que no se cumplió en el pasado y que tiene repercusión en el presente:

Si + pluscuamperfecto subjuntivo + condicional simple

16. FIESTA. Fíjate en estas palabras que dirán en las escenas de la fiesta. ¿Qué significan? *Pijas, me cago en la puta, por mis cojones, tío, putada, follar, enrollarse, guay, coño, corta-rollos.*

(Décimo tercer fragmento, 51:03-56:57, con subtítulos.)

17. ¿Por qué irá Antonio al banco con su padre?

Elucubra utilizando dos de las siguientes formas: porque, porqué, por qué y por que.

(Décimo cuarto fragmento, 1:01:30-1:01:37, al banco.)

18. Escucha, observa y piensa:

(Décimo quinto fragmento, 1:05:16-1:05:49, escena búsqueda de empleo. Pasar, medido, el extracto varias veces.)

¿Qué va a suceder? ¿Por qué lo crees?

19. Fíjate que el subtítulo de esta escena no coincide con las palabras que oírás. de hecho, suelen cambiar las frases más coloquiales por otras más regulares más o menos similares. ¿Puedes identificar estas variaciones?

(Décimo sexto fragmento, 1:05:50 - 1:06:10, ponerlo con subtítulos dos veces.)

vaya traje guapo que llevas
donde le sale de los cojones
no está de más
mola, ¿que no?
jode puta

bonito traje.
donde quiere
tienes que
"mola", ¿no?
¡Hijo de puta!

20. Elucubremos de nuevo, ¿qué dicen? Inventemos un diálogo.

(Décimo séptimo fragmento, 1:07:27-1:09:40, Jorge y Natalia con los cubos de basura. Con sonido hasta 1:08:00, cuando vuelve el plano del plano mudo de la habitación de Jorge vacía. Después, sin sonido.)

21. COMPRENSIÓN TOTAL. Tienes que subtítular esta escena.

(Décimo octavo fragmento, 1:11:50-1:13:05, se pasa varias veces.)

22. Métete en su pellejo.

De nuevo, imagina que eres uno de los personajes de la película:

Cada uno, de nuevo, es un personaje: Antonio, Natalia, Jorge, Papá, Sean, padre de Sean, Paula.

¿Qué va a ser de ti? Utiliza las oraciones concesivas: *aunque*, con indicativo y subjuntivo.

(Proyectar hasta 1:20:00 antes de hacer el ejercicio.)

23. Debate qué va a suceder al final.

(Detener la imagen en 1:27:35 y debatir entonces.)

¿Qué hará Natalia?

¿Qué hará Jorge?

¿Qué sucederá con Israel?

¿Qué hubiera sucedido si Antonio no hubiera sido estéril?

¿Y si su padre no hubiera enfermado?

24. ¿Qué dice Israel? ¿Puedes explicarlo?

(Décimo noveno fragmento, 1:30:05-1:30:10, "macho, tío, ya te vale", explicar el valor del discurso.)

25. ¿Qué va a suceder?

(Vigésimo fragmento, 1:30:11 - 1:33:20, Apuñalamiento.)

26. ¿Qué va a suceder?

(Vigésimo primer fragmento, 1:33:21 - 1:34:44, encuentro de Israel y su padre en el masajista, con especial precisión en no pasarse ni un segundo de lo marcado)

27. ¿Qué va a responder?

(Vigésimo segundo fragmento, 1:35:45 - 1:36:11, preguntas a Paula.)

Utiliza alguna de estas expresiones o alguna similar en tu respuesta.

Seguramente diga...

Probablemente diga...

Tal vez diga...

Quizás diga...

Seguramente dirá...

28. De nuevo cada uno será un personaje de la película. Narra desde tu punto de vista la historia de *Azuloscurocasinegro*.

29. ¿Por qué se llama la película *Azuloscurocasinegro*?

30. Escoge una escena breve de cualquier película de tu país que te enamore y dóblala al español. Puedes inventar el diálogo o adaptarlo, como prefieras.

(Tarea para casa. No es necesario, claro, que de hecho la doblen, sino que traigan la escena en la siguiente sesión y pongan encima las voces oportunas. Por parejas.)

BIBLIOGRAFÍA

LIBROS, ARTÍCULO Y MEMORIAS

Alonso Belmonte, Isabel (Coord.), 1997, "Las actividades lúdicas en la enseñanza de E/LE", *Carabela* 41, Sociedad General Española de Librería, S. A., Madrid.

Altman, Rick, 1989, *The Video Connection. Integrating Video into Language Teaching*. Boston : Houghton Mifflin.

Altman, Rick; 1990, "Toward a new video pedagogy: The role of schema theory and discourse analysis", *IALL Journal of Language Learning Technologies*, 23(1), 9-16.

Álvarez Martínez, María Ángeles; 2005, *Sueña 3, Libro del Alumno + CD*, Anaya, Madrid.

Anderson, Richard C. y P. David Pearson, 1984, "A Schema-Theoretic View of Basic Processes in Reading Comprehension". En Carrell, P. L., Devine, J. y Eskey, D. E. (Eds.) (1988) *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: CUP

Antes, Teresa A.; 1996, "Kinesics: the value of gesture in language and in the language classroom", *Foreign Language Annals*. 29, 439-448.

Arroyo Fernández, M.; 2000, "¿Cabén los chistes en el aula? Algunos principios para la aplicación del humor en clase y para su integración en los materiales de ELE" en M. Franco Figueroa *et alli* (eds.): *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera I*, Actas del X Congreso Internacional de ASELE, 79-86.

Arroyo Jiménez, Marcelo; 1999, "Métodos y técnicas para la enseñanza de segundas lenguas en Costa Rica", *Memoria del VIII Congreso de Filología, Lingüística y Literatura Carmen Naranjo* (San José, Costa Rica), p. 2.

Asher, James J.; 1969, "The total physical response approach to Second Language Learning", *Modern Language Journal*, 53; pp. 3-17.

Asher, James J.; 1982, *Learning another language through actions*. Los Gatos, CA: Sky Oaks Productions.

Aulestia, Victor; 1983, "The Impact on a Foreign Language Curriculum of Foreign Language Television Signals Received from Geosynchronous Earth Satellites", *NALLD Journal*, 18.

Ausubel, David Paul; 1960, "The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material", *Journal of Educational Psychology*, 51, p. 268

Baggett, Patricia; 1979, "Structurally Equivalent Stories in Movie and Text and the Effect of the Medium on Recall", *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour* 18; pp. 333-56.

Berber-Sardinha, Antonio Paulo; 1997, "Proficiência e compreensão de telenotícias em língua estrangeira", *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, vol. 13 n.2 São Paulo, Brasil.

Berwald, Jean-Pierre; 1976. "Teaching French Language Skills with Commercial Television", *French Review*, 50, n°2, pp. 222-226.

Berwald, Jean-Pierre; 1985, "Video and second language learning", *Studies in Language Learning*, v5, n°1

Bolitho, Rod y Richard Rossner (Eds.); 1990, *Currents of change in English language teaching*. Oxford: Oxford University Press.)

Borras, Isabel, y Robert Lafayette; 1994. "Effects of multimedia courseware subtitling on the speaking performance of college students of French", *The Modern Language Journal*, 78, 61-75.

Brumfitt, Christopher y Keith Johnson (Eds.) 1991, *Communicative approach to language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Bush, Michael y Jill Crotty; 1989, *Interactive Videodisc in Language Teaching. Modern Technology in Foreign Language Education: Applications and Projects*. Ed. Wm. Flint Smith. Lincolnwood, IL: National Textbook Company, 1989. 75-95.

Cambre, Marjorie A., Grant, Martha B., Hay, Kenneth B., y Gary B. Mayton; 1992, "Implementation of generative learning principles in interactive video using repurpose video materials", *Journal of Visual Literacy*, 12 (1), pp.35-56.

Caplan, Elizabeth; 2002; "The effects of animated textual instruction on learner's written production of German modal verb sentences", *Dissertation Abstracts International*, 63 (11), 3916A. UMI N° AAT 3071295

Capretz, Pierre; 1994, *French in Action*. Hartford: Yale University Press.

Cardillo, Darlene S.; 1997, "Using a foreign film to improve second language proficiency: Video vs. Interactive multimedia", *Journal of Educational Technology Systems*, 25(2), pp.169-77.

Carrell, Patricia L., 1988, "Some Causes of Text-boundedness and Schema Interference in ESL Reading," en Carrell, P.L., Devine, J. y Eskey, D.E. (eds.) (1988) *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: CUP

Chappell, Martin; 1986. "The foreign language feature film and language teaching activities", *British Journal of Language Teaching*; v24 n3 pp.139-151.

Chaudron, Craig; 1983, "Simplification of Input: Topic and Reinstatements and Their Effects on L2 Learners' Recognition and Recall", *TESOL Quarterly* 17; pp.437-58.

Chiang, H.-C; 1997, *Teaching college English with feature films: A practical implementation of the Whole Language Approach*. Doctoral Dissertation, National Taiwan Normal University Graduate Institute of English, Taipei, Taiwan, R. O. C.

Chiang, Chung Shing y Patricia Dunkel, 1992, "The Effect of Speech Modification, Prior Knowledge and Listening Proficiency on EFL lecture learning", *TESOL Quarterly*, 26, pp.345-374.

- Chung, Jing Mei; 1999, "The effects of using video texts supported with advance organizers and captions on Chinese college students' listening comprehension: An empirical study", *Foreign Language Annals*, 32(3), pp.295-308.
- Chung, Jing Mei, y S. C. Huang; 1998. "The effects of three aural advance organizers for video viewing in a foreign language" *System*, 26(4), pp.553-65.
- Clark, David; 1999, "The use of digitized films for teaching honorifics in Japanese", *Journal of Educational Computing Research*, Vol. 20 (1) pp.25-38.
- Coleman, Jim A., 1992, "Project-based learning, transferable skills, information technology and video", *Language Learning Journal* 5, pp.35-37.
- Cook, Dayton G., Stout, D. F., y R. C. Dahl, 1988, "Using video to increase oral proficiency: A model for Lehrerfortbildung", *Unterrichtspraxis*, 21, pp.97-101.
- Cook, Guy; 1997, "Key Concepts in ELT: Schemas." *ELT Journal*, 51(1), p.86
- Corpas Viñals, Jaime; jun. 2004, "La utilización del vídeo en el aula de ELE. El componente cultural." *Revista RedELE*, N° 1.
- Cuadrado Gutiérrez, Agustín; 2004, *El Cine Español en el Aula ELE*. Memoria del Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera. Universidad de Alcalá. Alcalá de Henares.
- Dagnaud, Monique; 2004, "L'exception culturelle profite-t-elle vraiment à la création?", *Cahiers de l'association En Temps Réel*, n° 16.
- Danahy, Michael; 1985, "TV or no TV?" *Studies in Language Learning*, 5, pp.53-59.
- Dahl, Rex C. y Paul F. Luckau, 1985. "'Videodeutsch': A computer assisted approach to verbal and nonverbal cultural literacy". *Calico*, 2(4), pp. 13-19.
- Decock, Jean; 1970, "L' Utilisation du film commercial dans l'enseignement des langues", *French Review*, 43, N° 3, pp. 467-473.
- Drew, Dan G. y Stephen D. Reese; 1984, "Children's Learning from a Television Newscast", *Journalism Quarterly*, 61, pp.83-88.
- Dunkel, Patricia; 1987. "Computer-assisted instruction (CAI) and computer-assisted language learning (CALL): Past dilemmas and future prospects for audible CALL", *The Modern Language Journal*, 71, pp.250-260.

- Edwardson, Mickie; Grooms, Donald y Suzanne Proudlove; 1981, "Television News Gain from Interesting Video vs. Talking Heads", *Journal of Broadcasting* 25, pp. 15-24.
- Elaraby y Salah Abdel Megid El-Araby, 1974. *Audiovisual aids for teaching English: materials and methods*. Harlow: Longman)
- Ferenczi, Victor y Marie-Thérèse Moget; abril-mayo 1972, "L'Utilisation du cinéma avec emploi de vues fixes dans la classe de français, langue étrangère"; *Le Français dans le Monde*, 88.
- Feyten, Carine M.; 1991, "The power of listening ability: An Overlooked dimension in language acquisition" *Modern Language Journal*, 75, 173-180.
- Frommer, Judith; 1989, "Language Learning, Cultural Understanding, and the Computer." The Georgetown University Language Roundtable, pp. 332-43.
- Garber, Carol y Glyn Holmes; Sept., Oct. 1981. "Video-Aided Written/Oral Assignments", *Foreign Language Annals*, vol.4, no. 4-5 pp. 325-31.
- Garrett, Nina; 1991. "Technology in the service of language learning: Trends and issues." *The Modern Language Journal*, 75, pp.74-101.
- Gass, Sussan; 1988, "Integrating Research Areas: A framework for second language studies", *Applied Linguistics*, 9(2), pp. 198-217.
- Gass, Sussan, Mackey, Alison, Álvarez Torres, María José y Marisol Fernández García; 1999, "The effects of task repetition on linguistic output", *Language Learning*, 49, pp. 549-581.
- Gassin, June; 1992, "Interkinesics and interprosodics in second language acquisition", *Australian Review of Applied Linguistics*, 15, pp.95-106.
- González de Durana Gamarra, José María; 1997, *Los Métodos para la enseñanza del Inglés. Una experiencia grupal con alumnos adultos*; Tesis doctoral presentada en la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Elche. España.
- González Verdejo, Noelia; 2002, "Humor se escribe con "u" de universal. La risa como medio de acercamiento cultural." *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad. Actas del XIII Congreso Internacional de ASELE*. Murcia, España. Pp. 346-356.
- Gourévitch, Jean-Paul; 1975, *Comprendre la publicité*. Paris. L'Esclé, p. 47.

- Gruba, Paul; 1997, "The role of video media in listening assessment", *System*, 25(3), pp.335-45.
- Halliday, Michael Alexander Kirkwood; 1973, *Language in A Social Perspective. Explorations in the Functions of Language*, London: Edward Arnold, pp.48-71.
- Halliday, Michael Alexander Kirkwood; 1978, *Language as Social Semiotic* Baltimore, MD: University Park Press.
- Hanley, Julia E. B.; Herron, Carol A. y Steven P. Cole; 1995, "Using video as an advance organiser to a written passage in the Foreign Language in the Elementary School classroom", *Modern Language Journal*, 79, 1, pp. 57-66.
- Harlow, Linda L, y Judith A. Muyskens; 1994. "Priorities for intermediate-level language instruction", *Modern Language Journal*, 78, pp. 141-154.
- Hayes, Donald S. y Birnbaum, D. W.; 1980, "Preschoolers' Retention of Televised Events: Is a Picture Worth a Thousand Words?", *Developmental Psychology*, 16, pp. 410-16.
- Hendry, Joy; 1986, *Becoming Japanese: The World of the Pre-School Child*, Manchester University Press, Manchester, U.K.
- Hennessey, Janis M.; 1995, "Using foreign films to develop proficiency and to motivate the foreign language student". *Foreign Language Annals*, 28, 1, pp.116-20.
- Hermoso Gómez, Bettina; 2005, "¡Una de cine! El cine como acercamiento a los problemas sociales: *Te doy mis ojos*." *Red ELE. Revista Electrónica de Didáctica Español Lengua Extranjera*, nº 4.
- Herron, Carol, y Julia Hanley; 1992. "Using Video to Introduce Children to a Foreign Culture", *Foreign Language Annals*, 25.5. pp. 419-426.
- Herron, Carol; Morris, Matthew; Secules, Teresa y Lisa Curtis; 1995, "A comparative study of the effects of video-based versus text-based instruction in the foreign language classroom". *French Review*, 68, 5, pp. 775-95.
- Herron, Carol, Hanley, Julia E. B. y Steven P. Cole; 1995, "A comparison study of two advance organizers for introducing beginning foreign language students to video". *The Modern Language Journal*, 79, pp. 387-395.
- Herron, Carol; Corrie, Cathleen; Dubreil, Sébastien y Steven P. Cole; 2002, "A classroom investigation: Can video improve intermediate-level French language students' ability to learn about a foreign culture?" *The Modern Language Journal*, vol. 86, nº 1, pp. 36-53.

Herron, Carol; Cole, Steven P.; Corrie, Cathleen., y Sébastien Dubreil; 1999, "The effectiveness of a video-based curriculum in teaching culture", *Modern Language Journal*, 83(4), pp.518-33.

Herron, Carol; Dubreil, Sébastien; Cole, Steven. P. y Cathleen Corrie; 2000, "Using instructional video to teach culture to beginning foreign language students", *CALICO Journal*, 17(3), pp.395-427.

Herron, Carol; York, H., Cole, S. P., & Linden, P.; 1998, "A comparison study of student retention of foreign language video: Declarative versus interrogative advance organizer", *The Modern Language Journal*, 82(2), pp.237-47.

Hinkel, Eli (Ed.); 1999. *Culture in second language teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Howatt, Anthony P. R.; 1987, "From structural to communicative." En Kaplan, R. B. (Ed.). 1988. *Annual Review of Applied Linguistics*, 8. Cambridge: C. U. P.

Hudson, Timothy J.; 1982, "Pictures, spoken word and electronic print: A combination of presentation modes in educational television" (Report No. CS504415). ERIC. Documentation Reproduction Services No. ED236719)

Hudson, Thom; 1982, "The effects of induced schemata on the 'short circuit' in L2 reading: Non decoding factor in L2 reading performance", *Language Learning*, 32, pp. 1-31.

Hurley, Daniel Sean; 1992, "Issues in teaching pragmatics, prosody, and non-verbal communication", *Applied Linguistics*, 13, pp. 259-281.

Instituto Cervantes; 2006, *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español B1, B2*, Biblioteca Nueva, Editorial Biblioteca Nueva, S. L., Madrid.

Jensen, Eva Dam y Thora Vinther; 1978, "Video in Foreign Language Teaching", *System*, 6, 1: pp. 25-29.

Jensen, Eva Dam y Thora Vinther; 2003, "Exact Repetition as Input Enhancement in Second Language Acquisition", *Language Learning*, 53 (3), pp. 373-428.

Joiner, Elizabeth G.; Adkins, Polly B. y Lollie B. Eykyn; 1989, "Skimming and scanning with Champs-Élysées: Using Authentic Materials to Improve Foreign Language Listening", *French Review*, 62:3. pp. 425-435.

- Katchen, Johanna E.; 1995, "Who Durnit? Language activities for mistery movies", revised edition of a paper presented at the *Annual Korea TESOL Conference* (Seúl, Corea del Sur).
- Katchen, Johanna E.; 1997, "Improving English through Chinese subtitles and X-Files", *TESOL Video News*, 8, 1, pp. 4 y 9.
- Krashen, Stephen D.; 1982, *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, Stephen D. y Tracy D. Terrell. 1983. *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Hayward, CA: Alemany Press.
- Lafford, Peter A , y Barbara A. Lafford; 1997, "Learning languages and culture with internet technologies". En M. D. Bush y R. M. Terry (Eds.), *Technology-enhanced language learning* (pp. 215-262). Lincolnwood, IL: National Textbook Company.
- Lange, Dale L , y Carol A. Klee; 2000, "Interdisciplinary perspectives on culture learning in the second language curriculum. Introduction". En D. L. Lange, C. A. Klee, R. M. Paige, & Y. A. Yershova (Eds.), *Culture as the core: Interdisciplinary perspectives on culture learning in the language classroom* (pp. i-viii). Minneapolis, MN: Center for Advanced Research on Language Acquisition.
- Lin, Li-Yun; 1996, "The use of video films in the Freshman English classroom: Comparison of the film with only-Chinese subtitles and the film with both Chinese and English Subtitles", *Hwa Kang Journal of Foreign Languages*, pp. 181-205. Chinese Culture University, Taipei.
- Lin, Li-Yun. 1999; "College students' practice with, and evaluation of, *Movie English VCD*", *The Proceedings of the Third International Conference on Multimedia Language Education*, pp. 174-186. Taipei: The Crane Publishing Co. Ltd.
- Lin, Li-Yun; 2001a, "The effects of different subtitles upon the learners' listening comprehension performance", *The Proceedings of 2001 International Conference on the application of English Teaching*, pp. 274-287. Taipei: The Crane Publishing Co. Ltd.
- Lin, Li-Yun; 2001b, "The effects of feature films upon learners' motivations, listening and speaking skills: The learner-centered approach", *NSC 89-2411-H-034-016-*
- Lin, Li-Yun 2002; *Effective Learner-Centered Strategies for Extensive Viewing of Feature Films*. Chinese Culture University (Taiwán)

Lindenau, Suzanne; 1984, "The teacher and technology in the humanities and arts", *Modern Language Journal*, 68, pp.119-124.

Lively, Madeleine. G., Harper, Jane. y Williams, K. Mary; 1998, "Mediating language with teacher talk: Bringing speech to ideas". En: J. Harper, M. G. Lively y M. Williams (Eds.), *The coming of age of the profession* (pp. 81-96). Boston: Heinle.

Long, Michael; 1991, "Focus on Form, a design feature in language teaching methodology", en K. de Bot, D. Coste, R. Ginsberg, y C. Kramersch (eds): *Foreign Language Research in Cross-cultural Perspectives*, Amsterdam. John Benjamins, pp. 39-52.

Lund, Randall J.; 1991, "A comparison of second language listening and reading comprehension". *Modern Language Journal*, 75, pp. 196-204.

Lutcavage, Charles; 1990, "The advanced German course: A multidimensional approach", *Foreign Language Annals*, 22, pp. 185-194.

Lyman-Hager, Mary Ann; 1995, "Multitasking, multilevel, multimedia software for intermediate level French language instruction. Ca continue..'" *Foreign Language Annals*, 28, 2, pp. 197-92.

Martin, Anne L., e Ian Laurie; 1993, "Student views about the contribution of literary and cultural content to language learning at intermediate level", *Foreign Language Annals*, 26, pp. 188-207.

Mc Luhan, Marshall; 1962, *The Gutenberg galaxy; the making of typographic man*, Toronto: University of Toronto Press.

Mehrabian, Albert; 1972, *Nonverbal communication*. Chicago: Aldine, Atherton.

Melero Abadía, Pilar.; 2000, *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

Meringoff, Laverne; 1980, "A Story, a Story: The Influences of the Medium on Children's Apprehension of Stories", *Journal of Educational Psychology*, 72, pp. 240-49.

Michalzczyk, John J.; 1976, "The teaching of French Civilization through Film on the University Level", *The French Review*, 50, n° 2 pp. 227-235.

Monjas, Chusa L., 2006, *Cine y turismo, alianza rentable*. Colpisa, Madrid. 2006.

Motyl-Mudretskyj, Irene, y Johanna Whiteman; 1995, *Deutsche Welle. Aktuelle Fernsehsendungen im kommunikativen Deutschunterricht*. New York: Goethe

House; citado en Swaffar, Janet y Andrea Vlaten; 1997, "A Sequential Model for Video Viewing in the Foreign Language Curriculum", *The Modern Language Journal*, 81, ii, p. 176.

Mueller, Gunther A.; 1980, "Visual contextual clues and listening comprehension: An experiment", *Modern Language Journal*, 64, pp. 335-340.

Muyskens, Judith A. (Ed.); 1994, *New ways of learning and teaching: Focus on technology and foreign language education*. Boston: Heinle.

Negroponete, Nicholas; 1995, *Being digital*. Knopf, Nueva York.

Neuman, Susan y Patricia Koskinen; 1990, *Using Captioned Television to Improve the Reading Proficiency of Language Minority Students*. National Captioning Institute, Falls Church, VA, USA.

Omaggio, Alice C.; 1986, *Teaching Language in Context: Proficiency-Oriented Instruction*. Boston: Heinle y Heinle, p. 105ss.

Omaggio Hadley, Alice; 2001, *Teaching languages in context (3ª edición)*. Boston: Heinle.

Oroval, Víctor A.; 2006, "Cortos AV para ELE por ordenador. Computer-based AV for Spanish." Curso para profesores de E/LE impartido en el Instituto Cervantes de Nueva York. Nueva York, EEUU.

Paige, R. Michael, Jorstad, Helen L., Siaya, Laura, Klein, Francine, y Jeanette Colby; 2000, "Culture learning in language education: A review of the literature". En R. M. Paige, D.L. Lange, y Y. A. Yershova (Eds.), *Culture as the core: Interdisciplinary perspectives on culture learning in the language curriculum* (pp. 47-113). Minneapolis, MN: Center for Advanced Research on Language Acquisition.

Paivio, Allan; 1971, "Imagery and deep structure in the recall of English nominalizations", *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 10, pp. 668-672

Paivio, Allan; 1997, *Mental representations*. New York: Oxford University Press.

Phillips, June K.; 1989, *Challenging Teachers and Harnessing Technology. Language Teaching, Testing and Technology: Lessons from the Past with a View Toward the Future*. Ed. James E. Alatis, Washington, DC: Georgetown UO, pp. 312-319.

Pica, Teresa; 2002, "Subject- matter content: How does it assist the interactional and linguistics needs of classroom language learners?", *The Modern Language Journal*, vol. 86, nº 1, pp. 1-19.

- Pica, Teresa, Richard Young y Catherine Doughty; 1987, "The impact of Interaction on Comprehension", *TESOL Quarterly* 21, pp. 737-758.
- Robinson, Peter; 1995, "Attention, memory and the 'noticing' hypothesis", *Language Learning*, 45, pp. 283-331.
- Rosado, Carlos y Piluca Querol Fernández; 2006, *Cine y turismo, una nueva estrategia de promoción*. Andalucía Film Commission.
- Rubin, Joan; 1990, "Improving Foreign Language Listening Comprehension". *Georgetown University Round Table*. Ed. J. E. Alatis. Washington, DC: Georgetown Univ. Press, pp. 309-316.
- Ruiz Fajardo, Guadalupe; 1995, "Para la clase de español: vídeo y televisión" *Cuadernos Cervantes*, nº 1 1, pp.35-38.
- Salomon, Gavriel; 1979, *Interaction of media, cognition and learning*, Washington, DC: Jossey-Bass.
- Sánchez, Begoña; 1997, "De la comprensión auditiva a la expresión oral", *Cuadernos Cervantes*, nº1 15, julio-agosto, pp. 38-42.
- Santacana Feliu, Ramón; 2002, "El español en el entorno cultural chino. El caso de Taiwán", *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad. Actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, ASELE*. Murcia, pp. 782-791.
- Sartori, Giovanni; 1998, *Homo videns: la sociedad teledirigida*, Madrid: Santillana, S.A., Taurus
- Schmidt, Richard; 1990, "The role of consciousness in second language learning", *Applied Linguistics*, 11(2), 17-46
- Schmidt, Richard; 2001, "Attention." En P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction*. Cambridge University Press, pp. 3-32.
- Secules, Teresa, Herron, Carol, y Michael Tomasello; 1992, "The effect of video context on foreign language learning", *Modern Language Journal*, 76(4), pp. 480-90.
- Séguéla, Jacques; 1979, *Ne dites pas à ma mère que je suis dans la publicité, elle me croit pianiste dans un bordel*, Flammarion, París.
- Shrum, Judith L., y Eileen W. Glisan; 2000, *Teacher's handbook*, Boston: Heinle.

Smith, Jennifer; 1990, *Closed Captioned Television and Adult Students of English as a Second Language*, Arlington Refugee Education and Employment Program, VA, EEUU.

Spindler, George y Spindler, Louise; 1990, "The Inductive Case Study Approach to Teaching Anthropology", *Anthropology and Education Quarterly*, 21, pp. 106-112.

Svensson, Sture E.; 1985, "Video, authenticity, and language for special purposes teaching", *Foreign Language Annals*, 18, pp. 149-152.

Swaffar, Janet, Arens, Katherine y Heidi Byrnes; 1991, *Reading for meaning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Swaffar, Janet, y Susan Bacon; 1993, "Reading and listening comprehension: Perspectives on research and implications for practice", en A. Omaggios Hadley (Ed.). *Research in language learning*, the ACTFL Foreign Language Education Series (pp. 124-156). Lincolnwood, IL: National Textbook Company.

Swaffar, Janet, y Vlaten, Andrea; 1997, "A sequential model for video viewing in the foreign language curriculum", *Modern Language Journal*, 81(2), pp. 175-188.

Taglieber, Loni K., Johnson, L. Linda, y Donald B. Yarbrough; 1988, "Effects of prereading activities on EFL reading by Brazilian college students", *TESOL Quarterly*, 22, pp. 455-471.

Tatsuki, Donna; 1990, "Video for integrating skills", Demonstration presented at the 16th Annual JALT International Conference. Omiya, Tokio.

Teijeiro Gato, Mercedes y Natalia López Valcarce; 2005, "Los Lunnis", *Materiales para la enseñanza multicultural*, 9. Revista de la Consejería de Educación de la Embajada de España en Estados Unidos. Washington, D. C., EEUU.

Terrell, Tracy D.; 1977, "A Natural Approach to Second Language Acquisition and Learning" *Modern Language Journal*, 61. pp. 325-337.

Thrush, Jo Ann y Randolph Thrush; 1984. Microcomputers in foreign language instruction. *The Modern Language Journal*, 68, 21-6.

Vanderplank, Robert; 1988, "The value of Teletext sub-titles in language learning", *ELT Journal* 42, pp. 272-281.

Vanderplank, Robert; 1990, "Paying attention to the words: practical and theoretical problems in watching television programmes with uni-lingual (Ceefax) sub-titles", *System* 18 (2), pp. 221-234.

Vanderplank, Robert; 1994, "Resolving inherent conflicts: autonomous language learning from popular broadcast television". En: Jung, H. y R. Vanderplank (Eds.), *Barriers and Bridges: Media Technology in Language Learning*, Proceedings of the 1993 CETaLL Symposium on the Occasion of the 10th AILA World Congress in Amsterdam, Peter Lang, Frankfurt, pp. 119-134.

Vanderplank, Robert; 1996, "Really active viewing with Teletext subtitles and closed captions", *Modern English Teacher*, 5 (2), pp. 32-37.

Vanderplank, Robert; 1999, "Global medium - global resource? Perspectives and paradoxes in using authentic broadcast material for teaching and learning English". En: Gnutzmann (Ed.), *Teaching and Learning English as a Global Language. Native and Non-native Perspectives*. Stauffenberg, Tübingen, pp. 253-266.

Wildner-Bassett, Mary E.; 1990, "A video visit to the land of them: Commercials and culture in the classroom", *Unterrichtspraxis*, 23, pp. 54-60.

Williams, Helen y Thorne, David; 2000, "The value of teletext subtitling as a medium for language learning", *System* 28, pp. 217-228.

Williamson, Julia A., Vincent, Jill C.; 1996, *Film Is Content: A Study guide for the Advanced ESL Classroom*. University of Michigan Press, Ann Arbor, MI, EEUU.

Winitz, Harris (Ed.); 1981, *The comprehension approach to foreign language instruction*. Rowley, MA: Newbury House.

Wolff, Dieter; 1987, "Some Assumptions about Second Language Text Comprehension", *Studies in Second Language Acquisition* 9, pp. 307-26.

Wood, David John; 1999, "Aspects of Video Movie English Teaching"; *Journal of Chikushi Jogakuen University*, N° 11, p. 95.

Wringe, Colin; 1989, *Effective teaching of modern languages*. Harlow: Longman.

PÁGINAS EN LA RED

Centro Virtual Cervantes. *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperada el 25 de mayo de 2009 de: http://cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele/indice.htm

www.elpais.com:

http://www.elpais.com/articulo/cultura/Guillermo/Toro/cine/esperanto/mundo/actual/elpepucul/20070130elpepucul_2/Tes
(recuperada el 27 de mayo de 2009)

International Movie Database: <http://www.imdb.com> (Activa a 27 de mayo de 2009)

Página oficial del escritor José Ángel Mañas: <http://www.joseangelmanas.com/> (Activa a 27 de mayo de 2009)

Periódico 20minutos: <http://www.20minutos.es> (Activa a 27 de mayo de 2009)