



**El uso de los cortometrajes en el aula de
ELE: una mirada intercultural**

**Memoria de Máster
Curso 2009-2010**

María Rocío Cobo Piñero

Tutora: Dra. Olga Cruz Moya

ÍNDICE

1. Introducción	
1.1.1. Motivación.....	3
1.1.2. Objetivos.....	4
1.1.3. Metodología.....	4
2. Estado de la cuestión	
2.1. Resumen de lo publicado en España.....	5
3. Estudio teórico	
3.1. Razones por las que usar el soporte visual en el aula.....	9
3.2. ¿Qué es un cortometraje?.....	11
3.3. El cortometraje frente al largometraje en el aula de ELE.....	13
3.4. Criterios de selección del cortometraje.....	16
3.5. El conocimiento sociocultural como criterio de selección.....	21
3.6. Dos cortometrajes: un modelo de análisis.....	25
4. Didactización	
4.1. <i>Éramos Pocos</i>	32
4.2. <i>Nana</i>	38
5. Conclusiones.....	43
6. Bibliografía.....	45
7. Anexo.....	52

FICHA BIOGRÁFICA Y PERSONAL

María Rocío Cobo Piñero es Licenciada en Filología Inglesa por la Universidad de Sevilla (1994-1999). En 2000-2001 obtuvo una beca de investigación y concluyó un Máster en Lengua Inglesa en la Universidad de Pennsylvania (EE.UU). Ya en España, realizó cursos de doctorado y obtuvo el D.E.A. en literatura inglesa, investigando la relación entre blues, jazz y literatura afroamericana desde una perspectiva de género. Asimismo, comenzó su experiencia y formación como docente de español a estudiantes extranjeros en varias instituciones y universidades. Desde 2006, es Directora Académica de Programas Universitarios y docente en Centro MundoLengua; programa de español para extranjeros conveniado con los Centros de Lenguas de la Universidad Pablo de Olavide y la Universidad de Cádiz.

RESUMEN

El presente trabajo esboza las posibilidades didácticas del uso de cortometrajes en las clases de ELE desde un punto de vista intercultural. Comienza analizando las distintas corrientes teóricas relacionadas con el soporte visual en el aula y pone de manifiesto la carencia de un análisis intercultural del medio fílmico. Por el contrario, predomina un énfasis en la práctica lingüística, pragmática y comunicativa, en detrimento del enfoque sociocultural *per se*.

La segunda parte de la investigación está compuesta por la didactización de dos cortometrajes españoles: *Nana* y *Éramos Pocos*. Las actividades propuestas pretenden desarrollar la competencia intercultural así como la mirada crítica del alumnado ante dos realidades sociales en España: la situación de la mujer y la inmigración. Las estrategias empleadas pasan por la comparación entre la C2 y la C1 de los discentes; la reflexión sobre cuestiones relacionadas con la identidad así como la influencia de los medios de comunicación en forjar determinadas imágenes estereotipadas.

El uso de los cortometrajes en el aula de ELE: una mirada intercultural

El tiempo poco importa a la hora de establecer consideraciones sobre las películas, del mismo modo que el tamaño de un lienzo no convierte un cuadro necesariamente en una obra de mayor o menor importancia en el mundo de la pintura (34 Festival de Cine de Alcalá de Henares, 2004: 12).

1. Introducción

1.1. Motivación:

En los inicios como docente, desgranaba largometrajes seleccionando las escenas que consideraba más pertinentes para la práctica comunicativa de determinados aspectos lingüísticos y culturales. Ello resultaba en un visionado parcial, puesto que se veían fragmentos descontextualizados del filme. El aislar determinadas escenas era pertinente para destacar ciertos elementos de interés y ejemplificar los contenidos culturales y lingüísticos pero iba en detrimento del valor artístico de la pieza completa y de la historia narrada.

En 2005 recibí el encargo de diseñar un curso universitario para estudiantes norteamericanos en el que primaran los contenidos socioculturales. Uno de los requisitos para los alumnos de la asignatura consistía en desempeñar una práctica de voluntariado en una ONG de Sevilla. El programa de la materia uniría la experiencia de voluntariado con la crítica social, así como el análisis de noticias de actualidad, publicidad y cortometrajes. Se esbozaron ocho temas sociales –relacionados con las prácticas de voluntariado– en el marco de la ciudad de Sevilla: el sistema de bienestar español, la inmigración, la comunidad gitana, los jóvenes en Andalucía, la pobreza, el sexismo, la salud y el envejecimiento de la población en España. Aunque el uso de los cortometrajes se introdujo de manera paulatina, el curso en el que se propusieron estas piezas para introducir cada tema fue el más exitoso¹.

En primer término, los estudiantes se mostraron mucho más motivados e involucrados con los temas sociales: ver imágenes que representaban realidades sociales diversas les ayudó a formarse una idea más concreta de los aspectos objeto de estudio. En segundo término, el grado de aprendizaje fue mayor, facilitando la comparación intercultural y fomentando el debate mediante las situaciones específicas representadas en

¹ Ver anexo con la programación del curso de 2009.

los filmes. En las evaluaciones finales del curso –cuando se les preguntaba por los materiales usados en clase– los quince estudiantes hicieron referencia a la idoneidad de utilizar cortometrajes para ilustrar los temas.

1.2. Objetivos

Una vez escogido el tema del que va a versar la investigación, el presente apartado trata de desglosar los objetivos concretos en los que se centra el estudio propuesto.

1. Añadir a la teoría ya escrita sobre el uso del medio cinematográfico en relación a la enseñanza de ELE, un análisis desde el punto de vista sociocultural más que lingüístico.
2. Abogar por el uso de cortometrajes como medio productivo de aprendizaje de ELE.
3. Utilizar el soporte visual como fuente de práctica no sólo de las destrezas comunicativas sino también como ampliación del conocimiento sociocultural del alumnado.
4. Analizar dos temas socioculturales (la inmigración y el sexismo en España) a través de dos cortometrajes españoles.
5. Activar la conciencia crítica del análisis del discurso en los discentes mediante la didactización propuesta.

1.3. Metodología

Desde el punto de vista metodológico, el presente trabajo combina dos perspectivas diferentes pero complementarias: en primer lugar, se presenta una investigación teórica analizando lo escrito hasta la fecha referido al uso del soporte visual con énfasis en el cine y los cortometrajes. Dicho estudio se complementa con una justificación del enfoque sociocultural como criterio de selección. Para ello, se ha incluido un breve recorrido por las teorías relacionadas con el estudio del componente

cultural e intercultural. Asimismo, propongo la didactización de dos cortometrajes españoles: *Éramos Pocos* y *Nana*. En este sentido, se combinarán aspectos teóricos con supuestos prácticos y didácticos para así demostrar el beneficio del uso de los cortometrajes en el aula de ELE. Por tanto, se unificará el análisis de teoría con la descripción práctica.

2. Estado de la cuestión

2.1. Resumen de lo publicado en España²

Desde los noventa, se ha publicado profusamente sobre el uso del soporte visual en la clase de ELE. Los primeros artículos publicados versan sobre el uso del vídeo y de la televisión en general así como las ventajas que de ello se derivan. Uno de los estudios que inician esta corriente en España es el de Bustos J.M. (1997) en el que desglosa las ventajas y desventajas del uso del video en el aula, además de proponer una clasificación de los distintos tipos de actividades que se pueden llevar a cabo a través este medio. Bustos da cuenta de tres tipos de dinámicas: **la práctica de detección** (ejercicios de observación lingüística); **la práctica de comprensión** en la que se insta a los aprendientes que interpreten elementos no verbales a partir de gestos, miradas o que, por el contrario, descifren pistas verbales –el tipo de actividad de partida suele conllevar una presentación de la escena sin sonido. En el segundo caso, el mensaje se oye con sonido y después se hacen preguntas de comprensión. El último tipo de dinámica que propone es **la práctica de expresión**. El trabajo de expresión se realiza sobre tres tipos de tareas: la predicción, la dramatización y la conversación. En palabras de Bustos “el mayor rendimiento del vídeo se muestra en su uso como punto de partida para la realización de actividades destinadas al desarrollo de la expresión lingüística, sobre todo oral, pero también escrita” (1997: 102). Por tanto, es evidente que enmarca su clasificación en la práctica lingüística, dejando de lado el ámbito cultural.

La categorización de actividades que desarrolla Bustos, la utiliza Larrañaga Domínguez para presentar ejercicios cuya consecución está relacionada con el visionado

² Este trabajo no pretende abarcar todo el estudio realizado en el ámbito internacional. En países como EE.UU. o Gran Bretaña la publicación sobre ello ha sido bastante más prolífica.

de distintos programas de televisión. De acuerdo con la autora, la televisión constituye un material real y motivador, además de transmitir conocimiento sociocultural y contener variedad temática (2001: 60). A su propuesta de práctica, añade un listado de principios generales que deben cumplir las actividades de comprensión auditiva para mejorar la capacidad de comprensión del alumnado. No obstante, al revisar las propuestas, vemos que recurre al cine en dos ocasiones y a un cortometraje en otra. Si bien, tanto el título del artículo como los objetivos marcados hacían referencia al medio televisivo, amplía sus materiales incluyendo el cine.

Otros autores analizan las ventajas del uso del cine en las clases de ELE, especialmente en base a las películas de Almodóvar; Biedma Torrecillas (1993) o Díaz Pérez (1994) son dos de los más citados. En estos artículos se presenta el uso fragmentado del cine, ya que algunos autores defienden abiertamente la utilización de secuencias aisladas de películas³. Ciertamente, el empleo de secuencias de filmes ha supuesto la base metodológica de los escasos manuales especializados que se han publicado hasta la fecha en España. *De cine. Fragmentos cinematográficos para el aula de ELE* (2001) fue el primero en divulgarse para utilizar soporte fílmico como material complementario. Esta misma dinámica la propone el curso en CD-ROM *Creía que esto sólo pasaba en las películas* (2001); ambos anteponen las funciones lingüísticas al ámbito cultural. Más recientemente, se ha publicado un completo manual en el que se trabaja con fragmentos de 12 largometrajes españoles y latinoamericanos producidos entre 1998 y 2007. A pesar de que predomina la práctica lingüística, *Clase de cine* (2009) es una compilación didáctica en la que los aspectos culturales reciben mayor atención que en los anteriores ejemplares.

Asimismo, impera una corriente teórica que analiza el uso pragmático de los fragmentos de películas, argumentando que “cada secuencia cinematográfica es una muestra real y auténtica de comunicación en su género que se nos presenta como una herramienta genuina para ilustrar la selección y el uso de distintas muestras de lengua” (Losada Aldrey, 2009). La autora examina unidades fraseológicas en la película *Todo sobre mi madre*. Para ello, divide las expresiones idiomáticas en ocho, dependiendo de la

³ Desarrollaré las formas de trabajar con películas en el siguiente apartado.

temática y de los usos comunicativos. Coincidiendo con Losada Aldrey en el punto de partida de su investigación, Díaz Perez (1993) estudió la comunicación jergal en los guiones cinematográficos de Almodóvar. Para ello, clasifica los usos jergales según su pertenencia a un ámbito de la vida determinado, tales como la prostitución, la droga, el dinero y los negocios (a estos los llama “conceptos eje”). Por otro lado, los cataloga según la acepción que una palabra posea dependiendo del contexto en el que se emplea: “palabras eje”. Utiliza ejemplos poco afortunados y de escaso interés para el alumnado de ELE: “estoy de locas hasta el coño” o “estoy harto de tratar con zorras”; son algunas de las muestras de habla que selecciona.

En la misma línea, aunque de manera más práctica y rigurosa, Cuesta Estévez (2000) plantea el uso pragmático de los tacos y las palabras malsonantes en el filme *Los peores años de nuestra vida*. Estévez selecciona un fragmento de 10 minutos de la película para explotar los coloquialismos de acuerdo con la situación. Propone actividades de comprensión y de creación: adivinar el final de la historia, continuar una secuencia o inventar el diálogo de una escena sin sonido, rellenar huecos de un diálogo transcrito con nuevo léxico, etc. La secuenciación de actividades, efectivamente, consigue el objetivo marcado: la práctica lingüística y pragmática de coloquialismos utilizados frecuentemente en el español.

Con la pragmática como eje motivador del análisis, Giovanni Bradimonte sostiene que “se pueden trabajar las situaciones codificadas de la vida cotidiana, toda una serie de actos de habla muy ritualizados como los saludos, las despedidas, dar el pésame, felicitar a alguien, invitar, pedir algo y un larguísimo etcétera” (2003: 877). En cambio, Bradimonte no presenta ejemplos claros de cómo poner en práctica su propuesta, en tanto en que se limita a divagar sobre las ventajas del uso de la televisión y del cine en las clases de ELE. Incluso al final de su digresión, se contradice al afirmar que el uso del soporte audiovisual se puede hacer de manera esporádica:

Estoy convencido de que un uso puntual del vídeo puede servir básicamente para introducir en el aula el componente sociolingüístico y cultural, la comunicación no verbal y las variedades de lengua, para que los alumnos puedan aprender a discriminar y reconocer los sonidos del español, acostumbrando el oído a otras formas de pronunciación (Bradimonte, 2003: 881).

Un trabajo bastante completo sobre las posibilidades del cine en el aula de ELE es el de Carmen Rojas Gordillo (2002), que además completa su propuesta con una historia del cine español por géneros y etapas. Este artículo podría iniciar al mundo del cine español a los que no estén familiarizados con el mismo y necesiten de una base teórica e histórica. Por último, Rojas Gordillo propone una serie de tareas relacionadas con la familia española y cita varias películas en las que se trata este tema para ejemplificar cómo utilizar el cine como fuente de información cultural. Los dos anexos que inserta son bastante útiles por recoger un muestrario de decenas de películas españolas relacionadas con la historia y la literatura.

Los primeros artículos que consideran específicamente el trabajo con cortometrajes en el aula de ELE, datan de principios de la década de dos mil y no son muy numerosos. Los exiguos análisis planteados, ponen el acento en el uso de léxico (concretamente del español jergal) y en el lenguaje más que en aspectos socioculturales. Una característica común a todos ellos es que redundan en explicar de manera pormenorizada las ventajas del uso de los cortos en el aula de ELE. En ocasiones, esta justificación se convierte en el tema central del estudio –el artículo de Vivas Marques (2009) es un ejemplo de ello. Otros autores, se ciñen a la didactización de uno o varios cortometrajes, véanse los trabajos de Pérez Torraza (2007) o Casa Núñez (2007).

A pesar de que dichos estudios suponen los cimientos de la presente memoria, se intentará añadir una perspectiva apenas tratada en lo publicado hasta la fecha: el enfoque sociocultural e intercultural como punto de partida de la selección y posterior didactización de los cortometrajes elegidos. Este enfoque se suele considerar de manera transversal y no como eje vertebrador del estudio. Los pocos autores que toman como punto de partida el ámbito sociocultural, presentan más bien experiencias empíricas de cómo plantean una clase a través del cine para justificar su uso en el aula; me remito a la memoria de máster de García Fernández (2007) y a la experiencia que relata la noruega Laksfoss Hansen (2008). Una autora que verdaderamente se ciñe al enfoque sociocultural en su uso del medio cinematográfico en la enseñanza de ELE es Myriam Criado (2009), que además incluye en su investigación del cine hecho por mujeres varios cortometrajes de carácter documental. En el siguiente apartado analizaré la propuesta de Criado.

A la luz de la literatura publicada sobre esta temática, el enfoque del presente trabajo puede considerarse novedoso por ahondar en la manera de presentar en clase dos temas socioculturales concretos: el sexismo y la inmigración. Abordaré los temas a través de las piezas cinematográficas seleccionadas, tomando el ámbito sociocultural como protagonista del análisis. El uso lingüístico será circunstancial y se ceñirá más bien al que haga el alumnado al debatir sobre los contenidos, predominando una explotación del ámbito cultural y fomentando la interculturalidad.

3. Estudio teórico

3.1. Razones por las que usar el soporte visual en el aula.

Se ha escrito ampliamente sobre las ventajas de utilizar el soporte audiovisual en la clase de ELE: del uso del vídeo en general, pasando por la televisión, la publicidad, el cine, hasta llegar a los cortometrajes más recientemente. Una de las primeras aportaciones al estudio del soporte visual es la de las británicas Geddes y Sturtridge en 1982 con *Video in the language classroom*; obra en la que se proponen una serie de actividades basadas en el uso de video y estructuradas en tres fases: previsionado, visionado y posvisionado. Losada Aldrey resume de forma esclarecedora la utilidad del medio visual en la clase:

El carácter auditivo y visual que define al texto cinematográfico permite desarrollar la competencia comunicativa de un usuario de L2 de un modo atractivo y sugerente porque de forma simultánea se activan componentes lingüísticos, sociolingüísticos, pragmáticos y culturales. (Losada Aldrey, 2009)

Flórez (2004) insiste también en la notabilidad del medio audiovisual, más concretamente el cine, para desarrollar las cuatro destrezas de los aprendices. De acuerdo con el autor, el uso de las películas dentro y fuera del aula se ha planteado bajo parámetros puramente visuales, minimizando su potencial; “se usan como un recurso complementario ya sea para rellenar espacio y tiempo, o para improvisar. Y, por otro lado, existe el mito que ver una película en clase es sinónimo de pérdida de tiempo”. Muchos de los ensayos escritos sobre el uso del soporte visual en clase comienzan denostando la idea preconcebida de que el docente usaba las películas en el aula para pasar el tiempo, sin unos objetivos didácticos claros y alentando la pasividad del

alumnado.

De acuerdo con el *Marco Común de Referencia*, hemos de adoptar *un enfoque basado en la acción*:

El enfoque aquí adoptado se centra en la acción en la medida que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no solo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto (...). El enfoque basado en la acción tiene en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como toda la serie de capacidades específicas que un individuo aplica como agente social (MCRE, 2002: 9).

Se puede afirmar que el material audiovisual favorece el actual enfoque de enseñanza orientado a la acción. Esto es, al ver una película se ponen en marcha una serie de mecanismos de interpretación personal sobre la historia, los personajes y la forma de narrar la misma que hacen del aprendizaje un medio activo y real. El visionado de una película “implica el desarrollo de competencias generales del individuo y la integración de las diferentes destrezas necesarias para la adquisición de la competencia comunicativa” (Vivás Márquez, 2009). El docente debe actuar como puente entre el material audiovisual y los alumnos, fomentando así el aprendizaje activo.

Una propuesta que lleva al extremo la instrucción activa a través del soporte visual es la de Pardo Díaz. La autora presenta una unidad didáctica en la que el fin último es que los discentes elaboren un cortometraje en grupos. La docente aclara sus intenciones: “quiero sugerir otra forma de trabajar que es con la cámara de vídeo y animar a los profesores de E/LE a usar este instrumento” (2001: 876). Tras el visionado de un cortometraje “modelo”, los aprendices deberán grabar su propio corto en grupos, tarea complicada si no se cuenta ni con los medios técnicos necesarios ni con la absoluta cooperación del alumnado. Otra dificultad añadida se presenta si seguimos los objetivos marcados: “Crear un cortometraje en vídeo en el que tomen parte alumnos de todos los niveles (básico, elemental, intermedio, avanzado y superior)” (2001: 877). No obstante, Ramos A. retoma la idea insistiendo en la viabilidad del proyecto:

Una buena manera de que ellos mismos reflexionen sobre sus “actuaciones” sociales sería grabar la representación final en vídeo al igual que si estuviéramos filmando un corto de verdad. De esta manera podrían verse a sí mismos actuando y sólo así sería posible que se dieran cuenta de ciertos comportamientos, tanto adecuados como inadecuados, que de otra manera pasarían inadvertidos (Ramos, 2007).

Para no divagar de manera genérica sobre el uso del soporte visual, es imprescindible delimitar los objetivos que se persiguen a la hora de utilizar el medio visual y qué recursos específicos se emplearán en el aula. En el caso de la presente memoria, se utilizarán dos cortometrajes con el fin de tratar dos temas socioculturales de gran relevancia en España. A través de las actividades que se plantearán, se aúna la práctica de las cuatro destrezas –la temática de los cortometrajes será el hilo conductor.

3.2. ¿Qué es un cortometraje?

Antes de proseguir, se hace necesario definir el medio objeto de estudio. La *Real Academia de la Lengua* lo define como “película de corta e imprecisa duración” (2004), definición que adolece de precisión en tanto que no concreta la duración exacta. El *Diccionario Técnico Akal de Cine* define el cortometraje como “cualquier filme de tres rollos o menos y una duración inferior a 30 minutos” (2004: 144). El director de cine Santiago Tavernero alude también a la brevedad de las historias que se cuentan pero sin atisbos de tecnicismos: “un cortometraje es una historia que no cabe en un largo y que cree que menos es más” (Sempere, 2003: 21). Fernández y Vázquez añaden a la definición la idea de que “en un cortometraje es aconsejable dedicarse exclusivamente a una sola trama principal: lo contrario provocaría un resultado confuso y disperso (Fernández y Vázquez, 1999: 13). Idea que desarrollaré en el siguiente apartado al justificar el uso del corto frente al largo en la clase de ELE.

El *Diccionario del Cine Español* define el término refiriéndose a los orígenes de este género: “Hasta la generalización del largometraje a finales de los años veinte, no se puede hablar con propiedad del *cortometraje*, dado que prácticamente la totalidad de películas no pasan de los quince minutos de duración” (1998: 255). Continúa el recorrido histórico apuntando el siguiente dato: “un hecho, sin embargo, acabará por reducir el cortometraje a pariente pobre del largo: la fundación del NO-DO a finales de 1942 y la obligatoriedad de su proyección” (1998: 256)⁴. A partir de entonces, los cortometrajes están financiados exclusivamente por organismos públicos o por el propio NO-DO.

⁴ El *Noticiero Cinematográfico Español*, popularmente conocido como NO-DO; “expresión institucional del franquismo en materia de información audiovisual” (Borau, 1998: 628).

Sobre ello Fernández y Vázquez puntualizan que en 1975 se abolió la obligatoriedad de proyectar el NO-DO en las salas cinematográficas, sustituyéndose este por la exhibición de cortometrajes, al continuar en vigor la ley que obligaba a programar delante de cada largometraje un corto:

Esto, que podría haber creado la sana costumbre de visionar un programa doble formado por un corto y por un largo, tuvo el efecto contrario. El público llegaba tarde intencionadamente a los pases para evitarse lo que creían eran sólo aburridos documentales al estilo de los noticiarios franquistas. En 1986 el gobierno derogó la ley de cuota de pantalla del corto. (Fernández y Vázquez, 1999: 82).

A partir de 1986 se produce un auge del género gracias a la posibilidad de venta de los cortos a las cadenas de televisión (Borau, 1998: 257). Cerón Gómez manifiesta que gracias a la proliferación de filmes cortos, en 1989 se creó la categoría de Mejor Cortometraje en los premios Goya otorgados por la Academia del Cine Español, que habían nacido en 1986 (Cerón Gómez, 2002). Fernández y Márquez atribuyen dos factores al creciente éxito del género:

el aumento en la producción de cortometrajes en España ha sido espectacular en los últimos años. Este crecimiento se ha debido, entre otros, a dos factores fundamentales: la posibilidad de exhibición y promoción proporcionada por los festivales y la nominación al Oscar del cortometraje *Esposados*, de Juan Carlos Fresnadillo, hecho que popularizó de manera definitiva el formato (Fernández y Vázquez, 1999: 9).

Igualmente, Daniel Sánchez Arévalo en “Del largo al corto” (Sempere, 2003: 90), señala que el cortometraje español actual ha alcanzado una madurez tal que debe ser considerado como un formato digno de creación en sí mismo y al que se le debe dar una mayor credibilidad y, sobre todo, un mayor apoyo institucional.

Este auge del género hace que cada vez sea más fácil acceder a dicho medio a través de colecciones de cortometrajes editados en DVD⁵, portales de Internet, programas de televisión o medios de prensa. Justamente, el periódico *El País* publica en su página Web desde hace unos meses los mejores cortometrajes de la semana. Además, la revista especializada en cine *Fotogramas*, ha creado un portal de Internet en el que recoge los

⁵ FNAC, la cadena francesa de establecimientos que vende productos culturales y electrónicos, ha publicado una serie de DVD con los mejores cortometrajes españoles galardonados en festivales nacionales e internacionales.

cortometrajes premiados y finalistas de los festivales de cine⁶. Mientras que en los primeros artículos publicados sobre los cortometrajes se presentaba la escasa accesibilidad como desventaja, esta carencia se ha subsanado en la actualidad.

Por último, Fernández y Vázquez dilucidan que el cortometraje no puede ni debe ser considerado de ninguna manera como un instrumento para formar futuros profesionales, “ya que es un género totalmente autónomo con una identidad artística propia que a mi parecer está definida básicamente por el concepto del tiempo” (1999: 155). Habitualmente, los factores de la experimentación y del bajo presupuesto se han utilizado como elementos negativos para denostar el género. Utrera y Cid critican que los cortometrajes hayan sido considerados por muchos como “el niño pobre del cine” (1993: 11). A este respecto, el 34º Festival de Cine de Alcalá de Henares editó el libro *La vida es corto. Las películas breves de los grandes cineastas* (2004) con el objetivo de dignificar el género, dedicando sus páginas a directores internacionales consagrados que también han dirigido cortos antes y durante su consagración como realizadores de cine.

3.3. El cortometraje frente al largometraje en el aula de ELE

La mayoría de docentes que utilizan cine en el aula optan por el largometraje, quizás porque tradicionalmente ha sido más accesible. Si bien se ha preferido recurrir al largometraje, la limitación de tiempo constituye una desventaja, dada por la duración de las clases. Gimeno Ugalde apostilla que podemos escoger tres formas distintas de presentar un largometraje: el visionado completo, el visionado selectivo en el que se eligen algunas secuencias descartando las que no están relacionadas con la trama principal y el visionado fragmentado del filme, seleccionado una escena o una secuencia determinada. Con todo, cada una de estas formas de utilizar un largometraje encuentran ciertos inconvenientes tales como la falta de tiempo para proyectar una película completa, “la pérdida de detalles o de contenido adicional importante, visionado parcial e interrumpido, falta de contextualización para comprender la escena o secuencia, pérdida del valor artístico de una película en caso de los visionados fragmentados o selectivos,

⁶ Los cortometrajes se pueden ver en el portal de Internet de la revista: www.servicioshf.com/fotogramas/encorto/index.php.

etc.” (Gimeno Ugalde, 2008). Los tres tipos de visionado esbozados por Ugalde se ven condicionados por la falta de tiempo.

Gómez Vilches defiende el uso del largometraje completo obviando el factor tiempo y atendiendo a una serie de ventajas que pormenoriza:

la "autenticidad" del uso de la lengua que introduce en el aula; su capacidad de elemento motivador; el enorme poder de la imagen para comunicar mensajes; la aportación de aspectos esenciales de la actividad comunicativa; la información cultural que proporciona al estudiante de una L2 respecto al grupo social que utiliza esa lengua. (Gómez Vilches, 1994: 248)⁷

Estos mismos elementos que destaca Gómez Vilches como ventajosos a la hora de incluir el cine en el aula, se encuentran también en los cortometrajes pero con el aliciente añadido de la brevedad. Lo novedoso⁸ de la propuesta de Vilches es que muestra un modelo de unidad didáctica a partir de un largometraje en el que la participación del alumnado es crucial, pues los involucra desde el principio, consensuando con ellos mediante votación la película que verán. Al mismo tiempo, cada grupo de clase debe preparar un trabajo adicional para presentar un aspecto de la película elegida, como actividad previa al visionado o posterior al mismo.

A tenor de la temporalización que diseña Vilches, el trabajo con la película completa se alargaría durante varias semanas:

TIEMPO: Extra-académico: dos/tres semanas antes de ver la película.

Académico: tres horas aproximadamente:

120' de clases:

15' presentación.

45' de proyección (aprox)

15' de intermedio para comentar, tomar apuntes, etc.

45' de proyección.

60' Exposición oral del trabajo de campo.

Opiniones. Posibles aclaraciones del profesor.

(Esta fase del trabajo nunca se hará el día en que han visto la película).

(Gómez Vilches, 1994: 250)

⁷ Este mismo autor también defiende el uso fragmentado de las películas en otro artículo posterior de 1998. Ver referencia en la bibliografía.

⁸ Hemos de tener en cuenta que su publicación data de 1990.

A pesar de tratarse de un modelo de unidad muy completa y bien planteada, no siempre podremos dedicar tantas sesiones de clase a este tipo de actividades con películas. Si se tratara de un curso de cine específicamente, sí podríamos alargar cuanto quisiéramos las sesiones dedicadas a las películas elegidas pero si las usamos en una clase general de ELE, tendremos que ajustarnos a la programación e incluirlas como parte de nuestro temario.

Otra consideración a tener en cuenta si trabajamos con películas completas, es que se precisa de una selección minuciosa porque hemos de considerar la edad del alumnado, la motivación, la procedencia, la temática de los filmes, etc⁹. En mi experiencia personal y por limitaciones de tiempo, me he visto obligada a escoger secuencias para ilustrar determinados contenidos lingüísticos o culturales. Cuando he proyectado un filme en su totalidad como actividad extra-académica, he encontrado problemas de diversa índole tales como: el contenido sexual de algunas escenas, la falta de motivación por la duración, dificultades para entender el argumento por carecer de subtítulos, etc. Al tratarse de una actividad que completaba las horas lectivas, no recibían la proyección con la seriedad requerida, favoreciendo la desmotivación.

Si preferimos utilizar un material audiovisual completo y no manipulado (condición que no se cumple con los visionados selectivos o fragmentados de un largometraje), podemos recurrir a los cortometrajes. La duración de los mismos facilita su inclusión en las clases de español; a esta característica hemos de añadir otras. Mercedes Ontoria Peña (2007) argumenta que “la condensación de la historia en pocos minutos exige expresividad y una concentración de la tensión para mantener expectante al público. Ello contribuye a motivar al alumnado y a centrar su atención en un solo argumento”. Esta condensación narrativa se presenta como una ventaja a la hora de motivar al alumnado y mantener su atención porque cada minuto de la proyección es determinante.

Gimeno Ugalde añade a la condensación narrativa de los cortos, la sencillez con la que se suelen presentar los personajes así como el espacio y el tiempo en el que se

⁹ Amenós Pons, J. en “Largometrajes en el aula de ELE. Algunos criterios de selección y explotación” (2000) expone cómo seleccionar un filme de acuerdo a 25 preguntas que determinan el nivel de dificultad del largometraje así como la idoneidad del mismo.

desarrolla la acción; características que no encontramos en los largometrajes. Estas premisas pueden ayudar a estudiantes con niveles no superiores pero no debe generalizarse sobre ello, basándose en que algunos cortos presentan gran dificultad expresiva y simbólica. Vivás Márquez razona que algunos cortos tienen cierto carácter experimental por tratarse de “un tipo de material menos comercial que puede dificultar su comprensión para aquellos que no estén familiarizados con un cine menos convencional”¹⁰. Teniendo en cuenta la gran variedad de cortometrajes que podemos utilizar en el aula, nuestro criterio de selección será crucial a la hora de decantarnos por uno u otro.

3.4. Criterios de selección del cortometraje¹¹

Gimeno Ugalde expone cuatro criterios de selección de acuerdo a una serie de parámetros: *criterios pedagógicos* (autenticidad del cortometraje e interés del alumnado); *criterios didácticos* (capacidad educativa y corta duración de los cortometrajes que no superan los 30 minutos); *criterios temáticos* (contenidos socioculturales e histórico-políticos así como la dimensión intercultural)¹² y *criterios lingüísticos*. Este último criterio de selección ha sido el más extendido entre los docentes:

Al valorar cualquier material, casi de manera automática, nos planteamos las exigencias lingüísticas que presenta para el aprendiente, si contiene las estructuras que queremos trabajar, etc. Sin duda, este aspecto es importante pero nunca debe ser el único criterio para seleccionar el material audiovisual, ya que de ese modo se perdería el gran potencial que se esconde detrás de las imágenes de una película. (Gimeno Ugalde, 2008)

En efecto, el criterio que prevalece en la selección de los cortometrajes es el dominado por el uso de estructuras gramaticales o de léxico. Así, Pérez Torra en “El corto en clase de ELE” selecciona los cortometrajes *Historias de un Búho* y *El Columpio* atendiendo más bien al uso de la lengua. Con este fin, desarrolla dos unidades didácticas

¹⁰ Bustos Gilbert, J.M. (1997) critica abiertamente el uso de cortometrajes por considerar que “suelen poseer una fuerte carga simbólica que hace que sus argumentos sean muy poco o nada realistas” (95).

¹¹ Analizaré materiales publicados en revistas electrónicas, libros y actas de congresos. No tendré en cuenta las múltiples fichas de actividades o unidades didácticas colgadas en diferentes portales de Internet.

¹² Precisamente este criterio es el que ha determinado la selección de los dos cortos que pasaré a didactizar. La misma Gimeno Ugalde didactiza en este artículo el corto *Éramos Pocos* aunque atendiendo a la comprensión lingüística, en detrimento del análisis de los temas socioculturales (2008).

en las que destacan actividades de comprensión y de corte lingüístico¹³. El objetivo de su selección es subrayar el empleo del lenguaje coloquial que se hace en ambos y compararlos al final del visionado. Establecer una comparación sí me parece interesante, a pesar de que en ambos casos la voz narrativa es una voz en *off*, recurso que puede resultar algo tedioso para los discentes si ven los dos cortos seguidos, tal y como propone Pérez Torraza. El autor del artículo también justifica la comparación por la temática: los dos sitúan la acción en Madrid, de noche. A mi entender, esta coincidencia temática resulta anecdótica. Si se trata de compararlos, habría que incidir en un paralelismo temático más profundo: los protagonistas quieren conocer a otra persona pero no se atreven a acercarse; se podría haber establecido un enlace no sólo en el ámbito lingüístico a través del registro coloquial, también en el hilo conductor de las historias.

Juan Carlos Casañ Núñez (2007) plantea la explotación didáctica de dos cortos: *Blanco y Negro* y *El sueño de la maestra*. A pesar de que justifica la elección del primero atendiendo a criterios temáticos, “trata un tema que despierta gran interés entre los estudiantes: el uso de chuletas en los exámenes”; el tipo de actividades que despliega enfatizan el análisis de léxico coloquial¹⁴:

– 0’38’’ – 0’42’’. Subtítulo: puedo pasar horas y horas empollando.

Los estudiantes intentan deducir y dar un sinónimo de “empollar” en un nivel de lengua estándar (estudiar).

– 0’49’’ – 0’53’’. Subtítulo: dentro de seis horas me la juego.

Los estudiantes intentan explicar el sentido de “me la juego”. Este uso pronominal de jugar tiene el sentido de “arriesgar, poner en peligro alguna cosa”: jugarse la vida, el trabajo, etc.

El segundo de los cortometrajes retrata el sistema educativo español en la década de los 50. En este caso, las actividades sí buscan la reflexión sobre aspectos culturales de la época:

¹³ Transcribe los guiones completos de ambos cortos para que el alumnado complete las palabras que faltan. Propone unas 30 preguntas de comprensión para cada pieza corta; demasiadas a mi entender porque el docente debe detener el visionado casi cada minuto para que respondan a las preguntas.

¹⁴ Algunos docentes que utilizan cortometrajes en el aula han subtítulo ellos mismos los cortos que proyectan, éste es el caso de Casañ Núñez cuando hace referencia al subtítulo para facilitar la comprensión.

1. 0'08''. Se congela la imagen. Se pregunta el significado de la palabra "falla" y, en caso de desconocerlo, se explica.
2. 0'15''. Se congela la imagen y se aclara el significado de las palabras "plantà" y "cremà". A continuación, se anticipa que van a ver unas imágenes del Noticiero Documental y que las palabras que pronuncia Franco no son suyas, sino que corresponden a las palabras del alcalde de la película Bienvenido Mister Marshall en la plaza del pueblo.
3. 1'04''-1'12''. Pregunta: ¿En qué consiste la ayuda americana?

Un aspecto negativo de formular frecuentes preguntas de comprensión –como sucedía con las propuestas de Pérez Torra– es que obligan al docente a interrumpir el visionado en cuestión de segundos; algo que puede desconcertar al alumnado.

Otra autora que fundamenta su selección en criterios lingüísticos es Ontoria Pérez. Ésta decide trabajar con el cortometraje *Diez Minutos*, que representa una conversación telefónica entre un cliente y una teleoperadora de una compañía de móviles. Los objetivos del visionado son dos: "el diseño de un diálogo en parejas (usando en la medida de lo posible dos registros diferentes) y/o debate a partir del corto y de un artículo sobre robótica". La práctica lingüística determina el diseño de la unidad didáctica, llamando la atención del alumnado sobre la diferencia de registros que usan cliente y teleoperadora. Al final, inserta el aspecto cultural a través de un debate sobre la robótica como actividad de posvisionado.

Volviendo a Gimeno Ugalde, nos detalla por qué ha elegido el cortometraje que también explotará más adelante: *Éramos Pocos*. La autora dice haber seguido los cuatro criterios que proponía para seleccionar un cortometraje. En cambio, al analizar el desarrollo de las actividades de previsionado, visionado y posvisionado se percibe un énfasis en el trabajo con estructuras gramaticales (futuro simple) y en el ámbito lingüístico (actividades de léxico de expresión oral y escrita). La única mención al ámbito sociocultural se reduce a *la familia*, proponiendo una actividad previa al visionado de comprensión escrita (lectura de un artículo sobre la familia). Al igual que otros autores, Gimeno Ugalde pretende demostrar que los cortometrajes pueden usarse con niveles inferiores, "nuestra propuesta se sitúa en el nivel A2-B1 del *MREC*, con lo que también pretendemos demostrar que este tipo de materiales no sólo funcionan y son efectivos en

los niveles superiores (B2, C2, C2)”¹⁵. Llevada quizás por este afán de justificar que es pertinente destinar material audiovisual a niveles inferiores, ha terminado priorizando los aspectos lingüísticos. Lo curioso es que el objetivo del artículo era demostrar la productividad del cortometraje en general en la clase de LE/L2, aunque al final haya terminado reduciendo la propuesta¹⁶.

Uno de los planteamientos más interesantes relacionados con el cine es el de Miryam Criado; también se refiere al uso de cortometrajes de manera secundaria. Su selección de películas atiende verdaderamente a su interés por el ámbito sociocultural, más que al de la práctica gramatical. Criado aclara que “El objeto de este artículo es explicar cómo el cine, y en especial, el cine realizado por mujeres en España es un recurso didáctico esencial para la enseñanza de la cultura española en el aula de ELE”. Con esta premisa, decide incluir a las directoras de la *Generación X*¹⁷ española porque entienden el cine, no como un mero producto comercial, sino como un instrumento de carácter educativo¹⁸:

Tanto los temas que eligen estas directoras y guionistas así como su formulación cinematográfica responden a un claro compromiso de cambio social y político, al deseo de que el espectador se formule y responda cuestiones relativas a la sociedad que le rodea. (Criado, 2009)

De acuerdo con Criado, existen cuatro temas fundamentales como fuente de inspiración para las realizadoras de la *Generación X*: la participación política y recuperación de la memoria histórica, la creación de una sociedad multicultural, la violencia de género y la revisión de las estructuras familiares y los roles de género.

Al final de su ensayo, inserta un modelo de unidad de trabajo referido a la película de Patricia Ferreira *Sé quien eres*. Sin embargo, no da cuenta de los objetivos que persigue ni a qué tipo de estudiantes va dirigida (por las preguntas se intuye que a universitarios de nivel B2). Lo interesante es que, además de aunar las cuatro destrezas,

¹⁵ Vivás Márquez, Ontoria Peña y los pocos que han teorizado sobre el uso de los cortometrajes en el aula, se empeñan en demostrar que se pueden usar con niveles inferiores para contrarrestar la corriente teórica que afirma que el cine es más idóneo con niveles avanzados; el caso de Castiñeiras y Herrero

¹⁶ Una de las características más interesantes de los cortometrajes es su adaptabilidad a diferentes niveles del MCRE. La dificultad de las preguntas, condicionarán el tipo de destinatario y su nivel.

¹⁷ Término que popularizó el escritor canadiense Douglas Coupland con su novela *Generation X* (1991). Se refiere a los rasgos comunes que caracterizan a las personas nacidas en la década de los 70.

¹⁸ Criado incluye a directoras como Iciar Bollaín, Isabel Coixet, Chus Gutiérrez, Gracia Querejeta y Patricia Ferreira.

provoca la reflexión del alumnado. A tal fin, destina demasiadas preguntas de reflexión y comprensión; algunas de ellas bastante complejas:

III. COMUNICACIÓN: ANÁLISIS DE LA PELÍCULA. En parejas contesta a las siguientes preguntas.

1. ¿Cuál es la actitud de Paloma cuando llega al hospital? ¿Crees que representa cambio o continuidad? Cita ejemplos.
2. ¿Cómo se comporta Mario? ¿Qué le hace diferente al resto de los pacientes? ¿En qué consiste el síndrome Korsakov?
3. ¿Cuáles son los indicios que indican que el pasado de Mario es peligroso?
4. ¿Por qué Paloma decide ayudar a Mario? ¿Lo hace voluntaria o involuntariamente?
5. ¿Quién está más preocupado con la recuperación de la memoria: Paloma o Mario? ¿Por qué?
6. ¿Cuál fue el evento que hizo perder la memoria a Mario? ¿Quién estaba involucrado?
7. ¿Cómo ayudan los dibujos de Mario a resolver el enigma?
8. ¿Quién asesinó a la familia de Álvaro Ortaola? ¿Por qué?
9. ¿Hay una completa resolución de los problemas que se plantean al final?
10. ¿Cómo se transforman los sentimientos de Paloma hacia Mario, su paciente, a lo largo de la película? ¿Por qué la cara de Paloma se transforma de una sonrisa a una mueca de dolor en la última escena?

A este cuestionario precede otro relacionado con la comprensión auditiva, la expresión escrita y la reflexión (Antes de ver la película). Incluye sendas preguntas en un apartado posterior (IV. COMUNICACIÓN: PREGUNTAS PERSONALES. En grupos) y dedica un último apartado a la escritura y lectura. Si bien no determina la temporalización de la unidad didáctica, por la complejidad de las preguntas y actividades a realizar, se diría que deben ocupar varias sesiones de clase. La única carencia del trabajo de Criado es esta inexactitud en la presentación de lo que pretende ser un modelo fidedigno de trabajo con películas.

Si el trabajo de Criado es original por la motivación en la selección de películas (criterio sociocultural), el planteamiento que ha desarrollado Santos Asensi (2007) es magnífico por el modo en el que didactiza los cortometrajes *7:35 de la mañana* y *El sueño del caracol*. Las carencias que presentaba el modelo de unidad didáctica de Criado, las suple Santos Asensi. Este asesor técnico del MEC en Sidney desarrolla paso a paso las dos unidades, desde un cuestionario inicial que se interesa por los hábitos cinematográficos del alumnado, hasta una serie de actividades bien esbozadas y muy atractivas visualmente. Como afirma el autor, sus unidades didácticas son fácilmente

adaptables a diferentes niveles de destreza, aunque para ello incida demasiado en la práctica lingüística por encima de la reflexión cultural.

3.5. El conocimiento sociocultural como criterio de selección

Este apartado propone justificar por qué utilizar el criterio sociocultural como herramienta de selección y destaca la importancia de ser coherente a la hora de la explotación didáctica que se realice. Como se ha comentado con anterioridad, son pocas las propuestas en las que se considera este criterio y cuando sí se incluye, termina primando la práctica lingüística frente a la reflexión del ámbito cultural. Vázquez Tavares asevera que el docente debe conseguir a través del cine “una mejor comunicación intercultural, dándoles con éste diferentes manifestaciones y muestras de cómo es España hoy en día. Así podría comprender mejor las diferencias culturales que le separan de la C2 e intentar ser más tolerante con la cultura en principio desconocida” (2006: 38)¹⁹. Aunque enmarca su propuesta en el ámbito cultural, hace especial hincapié en cómo el cine incorpora los componentes que los nativos de la C2 ya conocen: cómo se saluda, cómo y cuándo comemos, qué hacemos en una mesa, etcétera. Es decir, se interesa más concretamente por la pragmática.

De acuerdo con el MCRE el conocimiento sociocultural denota:

el conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad o comunidades en las que se habla el idioma es un aspecto del conocimiento del mundo. Sin embargo, tiene la importancia suficiente como para merecer la atención del alumno, sobre todo porque, al contrario que muchos otros aspectos del conocimiento, es probable que no se encuentre en su experiencia previa y puede que esté distorsionado por los estereotipos (MCRE, 2002: 103-4).

El MCRE acentúa la importancia de integrar el conocimiento sociocultural en las clases de lenguas; históricamente no ha sido así. De hecho, Toro Escudero aclara que:

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 L2 (2009: 25).

¹⁹ Es interesante la nomenclatura que utiliza para referirse a la cultura de origen del alumno como C1 y a la extranjera como C2.

Lourdes Miguel López articula un completo recorrido por la conexión entre lengua y cultura a lo largo de la historia de la didáctica de lenguas extranjeras así como el origen del concepto de sociocultura. La autora apunta que en los manuales de los enfoques tradicionales y estructurales, los contenidos culturales que agregaban eran “una colección de arquetipos y de hechos diferenciales que sólo contribuían a reforzar las visiones previas y superficiales que se tenían sobre la cultura de la lengua meta” (2008: 512). Además, lengua y cultura aparecían como “dos elementos claramente disociados, sin ningún tipo de interrelación (512). En los métodos tradicionales se incorporaba la llamada *cultura con mayúscula*²⁰. Hasta los años 70, gracias a Hymes²¹ y su concepto de competencia comunicativa y al nacimiento de los enfoques comunicativos, no se incluyen los aspectos socioculturales de manera estrechamente vinculada a la lengua. Miguel López define el componente sociocultural como:

el conjunto de informaciones, creencias y saberes, objetos y posiciones de esos objetos, modos de clasificación, presuposiciones, conocimientos y actuaciones (rituales, rutinas, etc.), socialmente pautados que confluirán en cualquier actuación comunicativa y que harán que ésta sea adecuada o premeditadamente inadecuada (López, 2004: 513).

El MCRE también se presenta como un precursor fundamental en la inserción del conocimiento sociocultural en la enseñanza de lenguas extranjeras así como el fomento de la capacidad intercultural de los aprendientes:

El alumno no adquiere dos formas de actuar y de comunicarse distintas y que no se relacionan, sino que se convierte en **plurilingüe** y desarrolla una **interculturalidad**. Las competencias lingüística y cultural respecto a cada lengua se modifican mediante el conocimiento de la otra lengua y contribuyen a crear una conciencia, unas destrezas y unas capacidades interculturales. Permiten que el individuo desarrolle una personalidad más rica y compleja, y mejoran la capacidad de aprendizaje posterior de lenguas y de apertura a nuevas experiencias culturales (MCRE, 2002: 55).

²⁰ En el metalenguaje de ELE la *Cultura con mayúscula* se refiere según Miguel López a “los productos que en un momento determinado la sociedad legítima, sanciona, refrenda y honra” (2008: 515). La autora llama también a este componente *La Cultura del Olimpo*.

²¹ En 1972 Hymes introduce el término de *Competencia Comunicativa*. Ya no era suficiente con saber sobre la lengua, sino que había que ser capaz de utilizarla como instrumento de comunicación en un contexto social determinado y con la necesidad de negociar el significado con el interlocutor. Autores posteriores como Canale y Swain propusieron cuatro subcompetencias dentro de la competencia comunicativa: la competencia gramatical o lingüística, la competencia discursiva (cohesión y organización textual), la competencia estratégica (capacidad de suplir las dificultades que surjan durante la comunicación) y la competencia sociolingüística (registro, variedades lingüísticas y reglas socioculturales).

El MCRE alude al hecho de crearse una conciencia intercultural en el alumno cuando aprende una L2. Siguiendo esta pauta, las profesoras García-Viñó y Massó Porcar relatan su experiencia como docentes en El Cairo y defienden el papel tan esencial del profesor/a en la formación de la conciencia intercultural del aprendiente: “el profesor debe actuar como mediador entre los estudiantes, las lenguas y las culturas, no como representante de una cultura única y cerrada” (2006). En consecuencia, el profesor debería proponer actividades que contribuyan a crear esta conciencia intercultural –bajo mi punto de vista, trabajar con cortometrajes es una manera bastante efectiva de hacerlo.

Otro trabajo pionero que insiste en la preeminencia de la conciencia intercultural es el de Angels Oliveras. La autora se detiene específicamente en lo que ella llama *competencia intercultural* porque “va más allá del concepto de competencia sociocultural como parte integrante de la competencia comunicativa. El acento recae sobre el aspecto cultural de la enseñanza de la lengua. Se trata de una cuestión de conocimiento, actitudes y destrezas” (2000: 32). Oliveras distingue entre el aspecto sociocultural e intercultural puesto que el punto de partida es el alumno y sus necesidades de relacionarse con otra cultura o con personas de otra cultura. El objetivo es facilitar la comprensión mutua en situaciones interculturales, introduciendo ambas culturas: la del alumno y la de la lengua extranjera, para hacerla *intercultural* (2000: 34). Hasta hace pocos años, el aspecto cultural se había centrado exclusivamente en la cultura extranjera estudiada, la C2 a la que hacía referencia Vázquez Tavares.

De acuerdo con Oliveras, existen dos modelos de aprendizaje de *la competencia intercultural*: **el enfoque de las destrezas sociales** que consiste en “ser capaz de comportarse de forma apropiada en el encuentro intercultural, es decir, de acuerdo con las normas y convenciones del país, e intentar simular ser un miembro más de la comunidad” (2000: 35). La crítica que hace Oliveras a este modelo se fundamenta en que el estudiante debe aprenderse un repertorio de fórmulas de comportamiento y dejar la propia cultura y personalidad de lado. Al mismo tiempo, el modelo no ofrece estrategias de prevención del choque cultural; cuestión sobre la que trae a colación un estudio empírico que desarrolló en Barcelona con aprendices alemanes.

El otro modelo de aprendizaje de la *competencia intercultural* es **el enfoque holístico**, que concibe la interculturalidad como “una cuestión de actitud hacia otras culturas en general y hacia culturas específicas en particular” (2000: 36). Se trata del acercamiento que ha encontrado más adeptos y que se ha investigado más. En esta corriente de investigación, tanto la cultura del alumno como la cultura extranjera están presentes explícitamente y se tienen en cuenta en el aula. Oliveras concluye que la educación intercultural implica:

una postura crítica ante la sociedad, ya que se aparta de ciertos conceptos neutrales tradicionales. La implicación más importante de la educación intercultural, como una categoría ideológicamente crítica de la sociedad, es su transformación, para alcanzar un futuro mejor y más humano (...) Podemos considerar la educación intercultural como una teoría crítica de la transformación social y su objetivo principal: humanizar la sociedad (Oliveras, 2000: 100).

A pesar de que el planteamiento sea demasiado ambicioso, cuanto menos postula un cambio de actitud en su aproximación a la cultura, además de preceder el acercamiento que años más tarde retomará el MCRE en términos más generales²².

Justamente, en la explotación didáctica de los cortometrajes seleccionados, primará la comparación entre la cultura del alumnado con las situaciones presentadas. Asimismo, se promoverá la reflexión y la capacidad crítica de los estudiantes en su acercamiento a las problemáticas sociales mostradas. En palabras de Manuela Raposo:

el cine es uno de los medios más idóneos para el aprendizaje, porque posee la extraña capacidad de inmiscuirse en la vida de las personas e influir en la generación de sus valores, en sus actitudes vitales, en el modo de contemplar el mundo y en todo lo que tiene que ver con lo humano (Raposo, 2009: 18).

Si bien el objetivo propuesto no se circunscribe a “generar valores”, se propiciará el debate²³. Gordillo Álvarez indica que el cortometraje es muy eficaz a la hora de tratar cuestiones socioculturales así como temas de calado social:

²² Dolores Soler-Espiauba (2004) resume los cambios experimentados en la sociedad española de las tres últimas décadas como resultado de las migraciones a nuestro país, a través del medio audiovisual (cine y televisión) y de canciones que tratan la interculturalidad y el “mestizaje cultural”.

²³ En los últimos años, varios profesores han publicado obras que aglutinan películas destinadas a generar el debate y que educan en valores a estudiantes de primaria y secundaria españoles. Los más representativos son los manuales de Córdoba Pérez (2009) *Cine y diversidad social. Instrumento práctico*

por un lado, el distanciamiento que permite la organización discursiva de un relato que no corresponde a la actualidad informativa, sino que se vertebra a partir de configuraciones de ficción (...) por otro se produce una proximidad potenciada por los fenómenos relacionados con la identificación narrativa, que acercan e individualizan tanto los temas como los personajes. (Álvarez, 2008: 4).

A tenor de lo expuesto por Gordillo Álvarez, el soporte ficcional propicia el distanciamiento del alumnado, a la par que favorece establecer paralelismos entre los personajes de la narración fílmica y los mismos estudiantes. Por consiguiente, será más factible tratar los temas sociales a través de un medio que a priori, se presenta como ficcional. Esta premisa, nos facilitará también activar mecanismos de crítica en los discentes ante las realidades sociales representadas para que consideren la presencia de estereotipos y desigualdades relacionadas con el sexo, la raza, la clase y el lenguaje²⁴.

3. 6. Dos cortometrajes: un modelo de análisis

Para seleccionar los dos cortos objeto de estudio, se ha tenido en cuenta especialmente el criterio sociocultural. Como se ha apostillado con anterioridad, se pretende desarrollar la competencia intercultural así como la mirada crítica del alumnado ante dos realidades sociales en España: la situación de la mujer y la inmigración²⁵. En ambos casos, prevalecerá la comparación entre la C2 y la C1 del alumnado desde un punto de vista crítico que cuestione y analice las situaciones sociales presentadas. Además, se han tenido en cuenta los cuatro criterios de selección definidos por Gimeno Ugalde en el apartado 3.4. de esta investigación: el criterio temático, pedagógico, didáctico y lingüístico; en este orden de importancia.

para una educación en valores, Arias Carrión (2008) El cine como espejo de lo social, Pérez Adán (2004) Cine y sociedad: prácticas de ciencias sociales y Martínez Madrid (2003) Películas para usar en el aula.

²⁴ Adoptaremos una mirada crítica en el marco de la lingüística crítica aplicada al discurso (ACD). Cruz Moya (2004) en “La competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje del español como lengua extranjera” esboza la influencia de la perspectiva crítica y sus repercusiones en la lingüística y en la enseñanza de ELE.

²⁵ El profesor Teun Van Dijk, además de ser uno de los mayores exponentes en el ACD asegura que no estamos ante una disciplina heterogénea sino multidisciplinar y ante una actitud cuestionadora y crítica de los mecanismos de poder social que se ejercen a través del discurso. Ver “El análisis crítico del discurso” (1999) sobre la importancia del ACD y sus aplicaciones prácticas.

El primer cortometraje seleccionado es *Éramos Pocos* (Cobeaga, 2005) por los buenos resultados que se consiguen en las clases de ELE, tanto con niveles A2 como B2 del *Marco Común de Referencia Europeo* (MCRE). La fácil adaptabilidad a distintos niveles se debe no sólo a la brevedad de la cinta (característica aplicable a todos los cortometrajes) sino también a la carga descriptiva de las imágenes y de los diálogos; breves e incisivos. Este corto suele tener buena acogida entre el alumnado ya que los personajes están muy bien desarrollados y es fácil identificar sus características principales. Los protagonistas de la historia son cuatro: el padre indolente; el hijo adolescente que sigue los pasos de su padre asumiendo el mismo rol pasivo; la madre ausente que ha abandonado el hogar cansada de la situación y por último, la suegra-abuela, a la que recogen del asilo para que “cuide” de ellos encargándose de las tareas domésticas.

Otro aspecto que se puede destacar del cortometraje es el tono irónico, que a veces provoca la risa ante la representación del mundo que han creado los personajes masculinos y del que escapa la madre. Los recursos de los que se vale el director para conseguir la sátira son los diálogos cargados de ironía, las imágenes y la música. Durante los escasos 16' minutos de duración, los alumnos se involucran en la historia, llevados por la comicidad de los personajes que en ocasiones, roza la parodia. La música contribuye a esta sátira, a causa de su carácter optimista y desenfadado así como el inesperado desenlace del corto; que no sólo afianza la ironía sino que también motiva la crítica de la situación retratada. La abuela, a la que habían sacado del asilo, no es en realidad quien pensaban, sino una mujer mayor que vive en la residencia y que asume el papel de abuela con tal de escapar del entorno deprimente del asilo. Cuando el padre se da cuenta del equívoco al final del filme, en lugar de hacérselo saber a su hijo, prefiere continuar con la pantomima porque les conviene ser atendidos por la abuela “postiza”.

El humor ácido del corto desdramatiza los temas sociales que presenta: el sexismo, la educación/perpetuación de roles estereotipados, el papel de las abuelas y las residencias para la tercera edad en España. La exageración a la que recurre el director para desarrollar la trama, funciona como catalizador entre el alumnado, al que le resulta más fácil analizar y reconocer cada ámbito temático. El desenlace de la película favorece

un análisis crítico de las situaciones sociales y motiva una comparación entre estas realidades con las de su país de origen.

En primera instancia, personifica el sexismo mediante una serie de escenas en las que refleja el caos en el que se haya inmersa la casa donde viven padre e hijo después de que la madre haya abandonado el hogar: se nutren de patatas fritas y se entretienen viendo programas de televisión, hasta que llega la abuela, a la que da vida Mariví Bilbao. La casa se va transformando poco a poco: de la oscuridad y el desorden, a la luminosidad y la limpieza; de las patatas de bolsa, a los banquetes preparados por la hacendosa abuela. Inmaculada Gordillo (2009) apostilla que “existen dos grandes estereotipos que se mantienen a lo largo de la historia del cine (...) El primero de ellos relaciona a la mujer *envejeciente* con la enfermedad y el segundo la convierte en un ser amargado y malhumorado que torna la vida de los demás en un suplicio” (103)²⁶. En el caso que nos ocupa, Mariví Bilbao encarna más bien el papel de una abuela que busca cariño y compañía aunque para ello tenga que hacer de criada. La magnífica actuación de Bilbao sobrecoge al alumnado, que termina cuestionando cómo alguien puede llegar a tales extremos para granjearse el cariño y sentirse útil. Precisamente, la utilidad de la mujer es lo que prevalece en la trama por encima del parentesco.

El término “utilidad” ha sido malinterpretado en la sociedad española, en la que a menudo, las abuelas hacen las veces de “sirvientas” de sus hijas y nietos/as porque asumen ciertas responsabilidades. Es decir, se da por hecho que el parentesco familiar conlleva una serie de tareas domésticas relacionadas con el ser abuelas

En el aula suelo recurrir al término clínico de reciente acuñación “síndrome de la abuela esclava” para ejemplificar esta situación. Según el cardiólogo Guijarro Morales, el síndrome de la abuela esclava es “una enfermedad grave, que afecta a mujeres maduras sometidas a una sobrecarga física y emocional, que origina graves y progresivos desequilibrios, tanto somáticos como psíquicos” (2001: 10). La Organización Mundial de la Salud considera este síndrome una forma de violencia de género. Tal situación

²⁶ El artículo de Gordillo Álvarez “La mujer «envejeciente»: silencios, estereotipos y miradas en el cine de la primera década del siglo XXI” emprende un magnífico análisis del papel de las mujeres mayores de 50 años en el cine y cómo se han legitimado estereotipos que las relacionan con la enfermedad, la muerte y la inactividad social.

sorprende a los estudiantes, especialmente los norteamericanos, dado que en EE.UU. no es frecuente que las abuelas se hagan cargo de sus nietos.

El cortometraje de Cobeaga incide en cómo los valores sexistas del padre, en la piel de Ramón Barea, se perpetúan a través del hijo –que sigue los mismo pasos. Ninguno de los dos es capaz de localizar los utensilios de la vida diaria, ni siquiera tienen idea de dónde se guardan las zapatillas de andar por casa. Cuando invitan a la suegra, no saben si darle un saco de dormir o las sábanas sucias de Fernandito, el hijo. Las imágenes del desorden de la casa y un breve diálogo, bastan para que la abuela se dé cuenta de la misión que tendrá que desempeñar en la casa y para qué ha sido invitada.

Se torna desolador que la protagonista prefiera ejercer de “abuela esclava” a quedarse en la residencia de ancianos donde vivía. Cuando pasan a recogerla, vemos la sala en la que se encuentran los ancianos; una estancia en penumbra tan sólo iluminada por la tenue luz de la pantalla de televisión. Aunque es de día, parece que haya caído la noche en la residencia, donde el único entretenimiento es la televisión o la radio. El desfile de miradas desalentadas que inundan la sala, lo rompe Mariví Bilbao que con una sonrisa esperanzadora, sale al encuentro de sus “rescatadores”. Padre e hijo buscan a la abuela inseguros porque ha transcurrido mucho tiempo desde que la vieron por última vez y parecen haber olvidado a la verdadera suegra:

-“Soy tu yerno, Joaquín. No sé si te acuerdas de mi”

-“¿Venís a sacarme de aquí?”

Una escena es suficiente para que el espectador tenga conciencia de cómo viven las personas mayores en ésta y otras residencias.

Un valor añadido al cortometraje es el haber sido nominado al *Oscar* al mejor cortometraje de ficción en 2005 y el atesorar 80 premios. Su director, Borja Cobeaga, se ha forjado una interesante carrera como cineasta de comedia. Además de haber estrenado su primer largometraje en 2009, ha dirigido otros cortometrajes como *La primera vez* (2001), reconocido por su originalidad y calidad. El hecho de ser un director premiado, revierte en la credibilidad que los alumnos depositan en el cortometraje. Tal y como explicaré más adelante, tradicionalmente se ha considerado que los cortos pertenecían a

un género cinematográfico de carácter experimental y con el que se formaban profesionalmente directores que no contaban con mucho presupuesto.

El tema del sexismo ha captado la atención de directores/as de cine en los últimos tiempos y se han estrenado tanto películas como cortometrajes que retratan la problemática, adoptando diferentes ópticas. En el caso de los cortometrajes, destacamos los dirigidos por Iciar Bollaín *Por tu bien* (sobre la apropiación del cuerpo femenino durante el parto) y *Amores que matan* (acerca de la violencia de género)²⁷; el dirigido por Azucena de La Fuente *Sueño de una mujer despierta* (sobre la violencia doméstica); *Cartas a Nora* de Isabel Coixet (sobre la invisibilidad de la inmigración femenina) y en 2010 *El orden de las cosas* de los hermanos Esteban Alenda (una aterradora metáfora sobre la violencia machista).

Igualmente, la crítica fílmica española se ha hecho eco de las representaciones de la mujer en la gran pantalla, más aún en la última década. El volumen *La representación de las mujeres en el cine y la televisión contemporáneos* es una de las últimas compilaciones que recogen investigaciones de la mano de expertos/as en narrativa cinematográfica:

El cine y la televisión –en sus vertientes de ficción, entretenimiento o publicidad– transmiten valores, modelos y actitudes y, cómo no, determinadas representaciones de género que refuerzan, mantienen o transgreden los estereotipos de masculinidad y feminidad (Sangro, 2009: 20).

En *Éramos Pocos* la transgresión se encuentra en la huída de la madre –escapa de la esfera doméstica– y en el carácter paródico con la que se retrata a los personajes masculinos. La diégesis busca la identificación del espectador con la abuela, que asume su papel de “criada” por conveniencia. En una de las escenas del filme, hasta parece divertirse cuando después de una cena con Joaquín y Fernandito, se acerca a su “yerno” y le da un beso en los labios. El atrevimiento sorprende al alumnado, que todavía no es consciente del falso parentesco entre los personajes.

El segundo cortometraje elegido para su explotación didáctica es *Nana*. De un lado, su brevedad (3 minutos) hace que sea un material muy adecuado para introducir el tema de la inmigración en España. Al tratarse de una pieza en la que no hay diálogos sino únicamente imágenes, puede adaptarse perfectamente a cualquier nivel de lengua. El

²⁷ Betina Hermoso (2005) acomete una interesante didactización de la película *Te doy mis ojos* para acercar al alumnado la Ley Orgánica de protección integral contra la violencia de género.

poder visual del corto es extraordinario e incita al alumnado al análisis y la reflexión. Precisamente, esa carencia de diálogos, lo convierte en un material sumamente valioso para despertar la conciencia crítica de los aprendices.

A este respecto, Gordillo Álvarez²⁸ asevera que una ventaja de los cortometrajes para tratar temas relacionados con las minorías étnicas, es que se ha producido un desgaste en el público al ver continuamente en los medios de comunicación noticias e imágenes relacionadas con la inmigración. Como consecuencia, se ha forjado “una especie de coraza aislante sobre el espectador, cada vez más insensibilizado con estos temas. Por ello, el distanciamiento y la extrañeza permiten salir de rutinas de desgaste”. Esto es, la individualización que consigue la construcción narrativa de *Nana*, junto con la riqueza de matices que atesora cada personaje, fomentan una identificación narrativa personal que acerca la problemática de forma mucho más directa y eficaz.

El contraste que hace fijar la atención del alumnado tiene como base el sonido de una dulce nana que una madre canta a su bebé para que se duerma. Es de noche y vemos el rostro del pequeño, sumergido en un profundo sueño. Cuando el encuadre empieza a abrirse, la ternura da paso al dramatismo: esa madre, ese bebé, están en medio del mar, en una frágil patera rodeada de hombres y mujeres silentes, cabizbajos y ateridos de frío. Si para entender una cultura distinta y propiciar lazos de interculturalidad no sólo hay que intentar comprender lo diferente, sino también buscar los elementos que unifican a las comunidades humanas,

el cortometraje *Nana* incide en una de las características propias de toda la humanidad: la ternura de una madre y la indefensión de un hijo en los primeros meses de vida. Por ello es fácil identificarse con el personaje que tan dulcemente canta una nana al arrullo de las olas, y compadecerse ante las enormes diferencias que se establecen entre los seres humanos por el simple hecho de nacer en lugares geográficos diferentes (Gordillo Álvarez, 2008: 8).

La patera sirve de cuna al bebé y a la madre que arriesgan su vida en medio del mar que azota la embarcación. En tan solo 3' Rodríguez Melcón logra acercarnos el tema de la inmigración, no sólo mediante la identificación a la que se refiere Gordillo Álvarez sino

²⁸ Recientemente se han publicado obras que se hacen eco del creciente interés en España por analizar la representación de las migraciones en el cine nacional e internacional. Un trabajo muy completo es el coordinado por Hernández Borge, J. (2009) *La inmigración en el cine: diversos enfoques*.

también desconcertando al espectador. Nada es lo que parece y quizás sea esto lo que más atraiga al alumnado del cortometraje: el tratamiento de la temática desde una óptica inusual; más humana y cercana. Además, al romper con las expectativas del público, parece querer romper con los estereotipos vinculados a las migraciones que transmiten los medios de comunicación. Estos últimos, suelen trasladar informaciones cargadas de prejuicios²⁹.

En este sentido, el profesor Bañón Hernández (2003) aborda un prolijo análisis crítico sobre el discurso relacionado con la inmigración. Considera que en el ámbito de la representación de los inmigrantes en el debate social, existen veinticuatro tipos discursivos que cataloga de acuerdo a los medios de comunicación, los actores, los modos, la axiología, la intensidad; entre otros. Dadas las múltiples posibilidades discursivas, una de las características del cortometraje que sorprenden es que sólo se compone de imágenes, no hay diálogos. Ello puede deberse a que se ha deliberado tanto a cerca del tema que sobran las palabras ante la realidad que retrata. El propio espectador será el que tenga que interpretar lo que ve y valorar lo representado, desde una nueva óptica.

El director de *Nana* ha querido introducir unas imágenes más cercanas y humanas para que el punto de partida sea ponerse en el lugar del otro, sin prejuicios. La actitud que se demanda del espectador radica en entender los motivos por los que alguien está dispuesto a arriesgar su vida y la de su hijo para ir en busca de un futuro mejor. El lenguaje que emplea es universal: una nana. Los iconos son reconocibles: una patera en la que navegan personas de tez negra y el mar. Incluso cuando no se informa a los estudiantes de que el tema de la clase será la inmigración, inmediatamente después de ver el filme, reconocen los iconos y los relacionan con la inmigración. Ya cuentan con un bagaje mediático al respecto; lo interesante es saber qué tipo de información han recibido e inquirirles sobre ello. Bañón Hernández asegura que los medios se encargan de relacionar la inmigración con la marginación y la exclusión social a través de

²⁹ En los últimos años, se ha despertado el interés en España por el análisis crítico del discurso relacionado con la representación de la inmigración en los medios de comunicación. Ver *Discurso e inmigración. Propuestas para el análisis de un debate social* (2002) del mismo Bañón Hernández; el libro coordinado por Martínez Lirola (2008) *Inmigración, discurso y medios de comunicación* y los trabajos de Cruz Moya referidos a las migraciones en el discurso periodístico almeriense.

determinados mecanismos discursivos; “el marco discursivo más frecuente cuando se trata de inmigración y exclusión social: compromiso, reivindicación, discriminación, condescendencia y prevención” (2003: 38-39)³⁰.

Del mismo modo que Rodríguez Melcón, otros cineastas españoles han plasmado en la última década su visión personal sobre la inmigración. En el caso que nos ocupa –los cortometrajes– encontramos ejemplos representativos en: *Yo (no) soy de aquí* (Arriaga, 2003), *Español para extranjeros* (García Sánchez, 2004), *Proverbio chino* (San Román, 2005), *Hiyab* (Salas, 2005), *Papeles* (Arroyo, 2005) y *El viaje de Said* (Rioboó, 2006). Si, como veremos, en el ámbito del español para extranjeros no se ha analizado la presencia del aspecto intercultural relacionado con el cine, no ocurre lo mismo en la disciplina del análisis fílmico. Gordillo Álvarez así lo confirma, “a raíz de la aparición de películas españolas donde la presencia de emigrantes se hace visible, la investigación, el estudio y la crítica empiezan a conquistar un territorio nuevo casi sin explorar” (2007: 1)³¹. Lamentablemente, estas películas y cortometrajes raramente llegan al gran público, “todavía es más raro que se empleen para el objetivo que realmente persiguen sus realizadores: debatir, crear más luz, más conciencia, crear complicidades, colectivos capaces de llegar a los colegios y a los lugares públicos” (Gutiérrez Álvarez, 2005).

4. Didactización

Cortometraje 1: *Éramos Pocos*

1. Objetivos culturales:

- Conocer el síndrome de las “abuelas esclavas” en España.
- Reflexionar sobre el sexismo en España.

³⁰ El visionado de *Nana* se complementa con el estudio de distintas noticias de prensa en las que se analizan el lenguaje y la representación de la inmigración. El objetivo es que el alumnado compare las características discursivas de las noticias con las de su país de origen y cómo retratan la inmigración: de manera sesgada y racista o de forma positiva y enriquecedora.

³¹ En 2005 se publicaron tres obras que muestran el interés acerca de la inmigración en el cine. *Los Otros: etnicidad y raza en el cine español contemporáneo* de Isabel Santaolalla; *La memoria escondida. Emigración y cine* del periodista Eduardo Moyano, y *Los parias de la tierra. Inmigrantes en el cine español*, de Chema Castiello.

- Comparar los aspectos socioculturales tratados con el país de origen del alumnado.
- Fomentar la capacidad crítica de los aprendices.

2. Objetivos funcionales:

- Saber argumentar.
- Proponer soluciones a un problema.
- Expresar probabilidad.

3. Nivel: B1, estudiantes universitarios.

4. Metodología: Ecléctica

5. Temporalización: 2 sesiones de 60 minutos.

6. Materiales: Cortometraje *Éramos Pocos*, artículo de *El País*.

7. Ficha técnica de *Éramos Pocos*



España, 2005.

Director: Borja Cobeaga

Guión: Borja Cobeaga, Sergio Barrejón.

Música: Aranzazu Calleja

Reparto:

Joaquín Ramón Barea

Lourdes Mariví Bilbao

Película 35 mm.

Duración 16 min.

Sobre el director...

Nacido en Donostia (San Sebastián) en 1977, desde pequeño realiza películas caseras que participan en festivales de video. En 2001 escribe y dirige *La primera vez*, su primer cortometraje en 35 mm, que le vale una nominación al Goya y 35 premios en festivales nacionales e internacionales. Inicia su trabajo de director de televisión con el programa de Euskal Telebista *Vaya Semanita*, donde también asume labores de guionista. En el 2005 dirige *Éramos Pocos*, cortometraje que le reporta una nominación al Oscar,

además de ochenta premios en festivales nacionales e internacionales. Realizador de publicidad para marcas como Heineken o Microsoft actualmente ejerce como columnista en *El Periódico de Cataluña* y *El País*. En 2009 dirigió su primer largometraje, *Pagafantas*, una comedia con la que consiguió muy buenas críticas y gran éxito de público³².



8. Secuenciación de actividades

8.1. Antes de ver el corto

- Lluvia de ideas: palabras relacionadas con la vejez y con la juventud.
- En parejas: escribe el antónimo de cada adjetivo y relaciónalo con jóvenes o con personas mayores. Explica por qué.

Maduro/a	
Superficial	
Entusiasmado/a	
Senil	
Anciano/a	
Sagaz	
Astuto/a	

¿Son unas más positivas que otras?

- ¿Qué quiere decir el título de la película?³³
- Lectura del artículo “Imposible conciliar sin abuelos”. En parejas (A / B), cada uno lee su parte del artículo para compartir después las ideas más relevantes relacionadas con el género, el sexismo y la sociedad. Prestad atención a las expresiones en negrita, tendréis que deducir su significado.

³² Adaptado de: http://www.cortosmenosesmas.com/img/Cortos_Folleto.pdf

³³ Referencias culturales a “éramos pocos y parió la abuela”. Se refuerza la imagen cultural negativa de las personas mayores.

A. Causas del problema

Un abuelo **vale su peso en oro (1)** en un país de jornadas laborales largas, empresas ciegas a la vida familiar de sus empleados, escuelas infantiles públicas escasas (el Gobierno prevé que para 2010 esté escolarizado el 33% de niños de hasta tres años) y privadas caras. Quién si no para hacerse cargo de la chiquillería en una de cada cuatro familias de dos ocupados, como la de Olga y Óscar. "Se trata del principal recurso para la conciliación en España", sentencia la catedrática de Sociología Constanza Tobío, que investigaba sobre mujeres trabajadoras y se topó con sus madres.

"Ellas sostienen, **invisibles (2)** y calladas, este cambio estructural, este aumento del trabajo femenino. Y no lo hacen sólo por los nietos, sino por **solidaridad (3)** con sus hijas", agrega Tobío, de la Universidad Carlos III de Madrid. Las trabajadoras confesaban en las encuestas: "Yo no sé qué haría sin mi madre para hacer **encajar los horarios (4)** laboral y escolar, cuando es fiesta o dan vacaciones en el cole".

Aumentan la esperanza de vida y los divorcios, mientras que la caída en picado de la natalidad hace que escaseen los hermanos y los parientes colaterales. El eje vertical cobra fuerza, dicen los especialistas. La familia extensa, que no convive pero está presente, acude al rescate. "No sólo no ha desaparecido sino que es posible que se haya reforzado", conviene Tobío. Redes familiares de carácter tradicional como pilares del proceso de modernización. Para ponerle cara a la paradoja basta darse una vuelta por un colegio o un parque: **mayores tirando de carritos (5)**, de carteras, bregando con las meriendas, **corriendo tras unas coletas (6)**, limpiando mocos.

B. Explicación del fenómeno

El doctor Antonio Guijarro, profesor asociado de la Facultad de Medicina de Granada y jefe de cardiología del hospital Universitario San Cecilio, firma el libro *El síndrome de la abuela esclava: pandemia del siglo XXI*. Donde explica: "Durante años es una abuela feliz y sana, capaz de hacer el trabajo de dos o más personas. Las obligaciones familiares aumentan y ella no dice a nada que no. Se debilita hasta que llega un momento

de desequilibrio entre lo que puede y lo que quiere hacer. Y los hijos creen ver todavía fortaleza donde sólo queda voluntad y **ocultación del agotamiento (1)**".

Teresa Aguilar ha conocido a varias: "Se levantan antes de las siete, atienden su casa, a su marido, llevan a los nietos al colegio, resuelven las labores domésticas de su hija, vuelven a casa a preparar el almuerzo, recogen a los nietos, les dan la merienda. Algunas tienen a su cargo hijos que no saben hacerse un huevo frito. Otras se ocupan, además, de parientes ancianos. Te dicen, 'pobres, están trabajando, si a mí no me importa'. Pero se las ve agobiadas".

Algunos **acaban hartos (2)** y con la sensación de estar renunciando a su propia vida por hacerse cargo de los niños. "**Hay hijos que se aprovechan (3)** y abuelos que no se atreven a quejarse ante el temor de perder a los nietos", terea la trabajadora y gerontóloga social Teresa Aguilar, que durante un par de años organizó unas escuelas de abuelos en Madrid. En ellas enseñó a decir que no y a **evitar el chantaje emocional (4)**.

Hay abuelas (siguen siendo ellas la inmensa mayoría de las veces) convertidas en cuidadoras habituales de la prole de su prole. Más del 66% de las mujeres de más de 65 años han cuidado en algún momento de sus nietos, según la encuesta del Imsero y el CIS. El 22,6% lo hacen actualmente, la mitad a diario, **como un trabajo fijo (5)**. Algunas a tiempo completo, de la mañana a la noche³⁴.

TEXTO A:



¿Cuál es el significado de las expresiones marcadas?

TEXTO B:



³⁴ Adaptado de:
http://www.elpais.com/articulo/sociedad/Imposible/conciliar/abuelos/elpepisoc/20080315elpepisoc_1/Tes

8.2. Durante el visionado

▪ Hasta el min. 2.22'

- ¿Quién es la mujer que se va de casa?
- ¿Por qué?



▪ Hasta el min. 12.08'

- Describe a padre e hijo. Utiliza al menos 5 adjetivos para cada uno.
- ¿Por qué van a la residencia de ancianos?
- ¿Cómo es la residencia? ¿Se parece a alguna en la que hayas estado?

8.3. Después del visionado

- ¿Cómo interpretas el final de la historia?
- ¿Por qué crees que la abuela se quedó en la casa?
- ¿Cómo relacionas el artículo leído anteriormente y la historia narrada?
- ¿Qué intención tiene el director del corto? ¿Qué medios usa para ello?



8.4. Tarea final: preparar una presentación de 10 minutos. Repartir los temas en parejas:

- Propuesta de soluciones al problema de las “abuelas esclavas”.
- El sexismo en la sociedad. Ejemplos del corto y de experiencias propias.
- Los abuelos en España y en otras sociedades: comparación.

Cortometraje 2: *Nana*

1. Objetivos culturales:

- Reflexionar sobre las migraciones en España y en los países de origen del alumnado.
- Fomentar la capacidad crítica de los aprendices.
- Analizar los estereotipos relacionados con la inmigración a través de los medios de comunicación.

2. Objetivos funcionales:

- Saber plantear ventajas y desventajas al fenómeno de la inmigración
- Expresar opinión.

3. Nivel: B2, estudiantes universitarios.

4. Metodología: Ecléctica

5. Temporalización: 2 sesiones de 60 minutos.

6. Materiales: Cortometraje *Nana*, titulares de noticias, canción “Papeles Mojados” de Chambao.

7. Ficha técnica de *Nana*³⁵

Director: José Javier Rodríguez

Guión: José Javier Rodríguez

Fotografía: Juan Carlos Gómez

Intérpretes: Ramta Koite

Duración: 3 minutos

Premios:

- Goya 2006 al Mejor Cortometraje de Ficción.
- Mejor Corto Concurso de Cortometrajes del V Festival de Cine de Rivas, CreatRivas.
- Mejor Proyecto en el II Concurso Nacional de Proyectos de Cortometrajes con Temática de Mujer.



³⁵ Ficha técnica adaptada de Gordillo Álvarez, I. (2008) “El cortometraje y las minorías étnicas”.

- Mejor Cortometraje de Nuevos Realizadores en el XIV Festival de Cortometraje de Madrid.

8. Secuenciación de actividades

8.1. Antes de ver el corto



- a. ¿Qué palabras suelen estar asociadas con la inmigración en los medios de comunicación de tu país?

Aquí tienes algunas que aparecen en los medios españoles...

cayuco	patera	"sin papeles"	
	guardia civil	tolerancia / intolerancia	
paso del estrecho	Ley de extranjería	avalancha	
expulsión	integración	ilegal	retorno voluntario

- b. Lee y comenta los siguientes titulares de prensa (en parejas):

- **Se les prohíbe el acceso a clase por llevar "Hiyab".** *El País* 22/04/2010
- **La crisis eleva el rechazo a los inmigrantes.** *Agencia EFE.* 02/03/2010
- **El gobierno recorta un 65% el fondo para la integración de inmigrantes.** *Diario de Sevilla.* 16/05/2010
- **Más de un millar de inmigrantes han llegado en patera a las costas andaluzas y 38 a Canarias en 2010.** *20 minutos.* 23/08/2010
- **Refuerzan la cimentación de la valla de Melilla y las compuertas de los arroyos.** *EFE.* 12/02/2009

c. ¿Qué relación tiene el título del corto con la inmigración?³⁶

8.2. Después de ver el cortometraje

- ¿Qué imagen se da de los inmigrantes en el cortometraje? ¿Con qué recursos?
- ¿En qué idioma canta la protagonista?
- Escucha la canción de Chambao “Papeles Mojados” y lee la letra. ¿Está relacionada con el corto? ¿Por qué? Utiliza al menos 5 ejemplos.



Letra de “Papeles Mojados” (2007)

Miles de sombras cada noche trae la marea
navegan cargaos de ilusiones
que en la orilla se quedan.
Historias del día a día
historias de buena gente
se juegan la vida cansados,
con hambre y un *frío que pela*.

Ahogan sus penas con una candela
ponte tu en su lugar,
el miedo que sus ojos reflejan
la mar se echó a llorar.

Muchos no llegan
se hunden sus sueños
papeles mojados, papeles sin dueños.

³⁶ Seguramente relacionarán el título con las nanas que cuidan niños. En este caso, podremos analizar los estereotipos referidos a las ocupaciones de los inmigrantes en diferentes países y a la escasez de oportunidades en otros destinos.

Frágiles recuerdos a la deriva
 desgarran el alma
calaos hasta los huesos,
 el agua los arrastra sin esperanza
 la impotencia en sus gargantas
 con sabor a sal
una bocaná de aire
 les daba otra oportunidad.

Tanta injusticia me desespera
 ponte tu en su lugar
 el miedo que sus ojos reflejan.
 la mar se echó a llorar.

*** Lenguaje metafórico...**

En la canción se usan muchas metáforas y expresiones. ¿Puedes deducir su significado?

Miles de sombras	
Frío que pela	
Ahogan sus penas	
La mar se echó a llorar	
Se hunden sus sueños	
Papeles mojados	
Calaos hasta los huesos³⁷	
Una bocaná de aire	

³⁷ Se debe hacer referencia al cambio de la terminación -ado por -ao y -ada por -á en la pronunciación andaluza.

8.3. Tarea final: debate

- Cada alumno/pareja de alumnos asumirá uno de los siguiente roles para expresar su punto de vista: moderador/a, inmigrante, político conservador/a, asociación de inmigrantes, profesor/a de escuela con alto porcentaje de inmigrantes, madre de inmigrante (ella se ha quedado en el país de origen), periodista.
- Hacer un listado de ideas relacionadas con el rol asignado.



MODERADOR/A

INMIGRANTE

**POLÍTICO
CONSERVADOR/A**

**ASOCIACIÓN DE
INMIGRANTES**

**PROFESOR/A DE
ESCUELA**

**MADRE DE
INMIGRANTE**

PERIODISTA

5. Conclusiones

Tras la experiencia del uso de cortometrajes como soporte visual en la enseñanza de ELE, llegamos a la conclusión de que es una forma muy acertada de analizar contenidos socioculturales e interculturales. Tales conclusiones son parte del aprendizaje personal en la docencia de español como lengua extranjera y se han cristalizado en el presente proyecto de investigación. A través del mismo, se han esbozado las distintas corrientes teóricas que examinan los modos de utilizar el soporte visual en clase y se ha puesto de manifiesto la carencia de un análisis intercultural del medio fílmico en casi todos los materiales estudiados. Por el contrario, predomina un énfasis en la práctica lingüística, pragmática y comunicativa, en detrimento del enfoque sociocultural *per se*.

Con miras a demostrar la importancia de incluir el criterio sociocultural e incluso, convertirlo en el protagonista pedagógico, se han seleccionado dos cortometrajes españoles para después proponer una serie de actividades de práctica. El objetivo de las mismas, ha sido activar la conciencia crítica del análisis del discurso a través de distintas estrategias: la comparación entre la C2 y la C1 de los discentes; la reflexión sobre cuestiones relacionadas con la identidad así como la influencia de los medios de comunicación en forjar determinadas imágenes estereotipadas. En definitiva, se ha presentado un modelo de trabajo que busca una mejor comunicación intercultural, para que el alumnado pueda comprender las diferencias culturales que le separan de la C2 e intentar ser más tolerante con la cultura en principio desconocida.

Tal y como destaca Gordillo Álvarez, el cortometraje es un medio idóneo para tratar temas socioculturales. De un lado, se produce un distanciamiento inicial en el alumnado al estar ante un medio de ficción –no un documental o reportaje periodístico– y de otro, se da una identificación narrativa que facilita el tratamiento de los temas. Las temáticas sociales que en un principio pudieran parecer alejadas de la realidad de los aprendientes, se tornan más cercanas tras el visionado de las piezas cortas.

El proyecto se ha centrado en los materiales publicados en España relacionados con el uso del texto fílmico en clase y los cortometrajes específicamente. En el futuro, se podría examinar también lo publicado en Gran Bretaña y EE.UU. –estudio que a todas luces enriquecería el análisis propuesto. Dado que la teoría anglosajona ha sido pionera

en el acercamiento al soporte audiovisual y sus posibilidades de explotación didáctica en el aula, seguramente impulsaría la mirada intercultural que se plantea en estas páginas.

El análisis crítico del discurso como herramienta de trabajo es un elemento que también podría desarrollarse en relación al uso de los cortometrajes en el aula. Sería interesante estudiar en profundidad las posibilidades de aplicación de esta disciplina por ser un acercamiento novedoso en la enseñanza de ELE. Como bien asevera Van Dijk, “la aplicación práctica de los EDC se halla especialmente en educar de forma crítica a los estudiantes” (2009: 51)³⁸. En definitiva, este trabajo supone el inicio de una investigación que propone incentivar una mirada crítica e intercultural en los discentes a través de los cortometrajes.

³⁸ En su último libro, Van Dijk se refiere a las investigaciones llevadas a cabo en relación al análisis crítico del discurso como estudios críticos del discurso (ECD).

BIBLIOGRAFÍA

Amenós Pons, J., (2000) “Largometrajes en el aula de ELE. Algunos criterios de selección y explotación” en Franco M. y C. Soler (ed.) *Nuevas Perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera* Actas del X congreso de ASELE, del 22 al 25 de septiembre de 1999, Universidad de Cádiz, pp. 769-784.

Arias Carrión, R., (2008). *El cine como espejo de lo social*. Madrid, Ágora.

Arribas Estera G. y E. Landone (2001). ““Creía que esto sólo pasaba en las películas”: un CD-ROM interactivo para la enseñanza del español”. *Tecnologías de la información y de las Comunicaciones en la Enseñanza de Español*. Actas del XII congreso de ASELE. Valencia. Documento en línea:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/12/12_0439.pdf

Bañón Hernández, A.M., (2003) “Análisis crítico del discurso sobre la inmigración: a propósito de la representación de los actores comprometidos”, en *Interlingüística*, n 14, pp 15-31.

Bañón Hernández, A.M., (2002) *Discurso e inmigración. Propuestas para el análisis de un debate social*. Murcia, Universidad de Murcia.

Biedma Torrecillas, A. y A., (1994) Torres Sánchez, “El estímulo cinematográfico: desarrollo de destrezas comunicativas y valor cultural” en Sánchez Gargallo, I. y J. Santos Lobato (ed.) *Problemas y Métodos en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. Actas del IV Congreso Internacional de ASELE, 7 al 9 de octubre de 1993, Universidad Complutense de Madrid, pp. 537-552.

Borau, J.L., (1998). *Diccionario del cine español*. Alianza Editorial, Madrid.

Brandimonte, G., (2004) “El soporte audiovisual en la clase de E/LE: el cine y la televisión” en Perdiguero, H. y Álvarez, A (ed.). *Medios de comunicación y enseñanza del español como lengua extranjera*. Actas del XIV congreso de ASELE, del 10 al 13 de septiembre de 2003, Universidad de Burgos, 870-881.

Bustos Gilbert, J. M., (1997) “Aplicaciones del vídeo a la enseñanza de español como lengua extranjera” en *Carabela* 42, pp 93-105.

Canale M. y M. Swain (1980) “Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing” en *Applied Linguistics* 1/1, pp. 1-47.

Casañ Núñez, J., (2007) “Dos propuestas de explotación de cortometraje: *Blanco y negro* y *El sueño de la maestra*”, en Fernández Colomer, M.^a J. y Marta Albelda (ed.). *Actas del III Foro de Profesores de E/LE*, 23 al 26 de febrero de 2007, Universidad de Valencia.

Castiello, Ch., (2005) *Los parias de la tierra. Inmigrantes en el cine español*. Madrid, Talasa Ediciones.

Castiñeiras Ramos, A. y C. Herrero Vecino (1999) “Más allá de las imágenes: el cine como recurso en las clases de español” en Jiménez Juliá, T. y C. Losada Aldrey (ed.) *Español como lengua extranjera: Enfoque comunicativo y gramática*. Actas del IX Congreso de ASELE, 23 al 26 de septiembre de 1998, Universidad de Santiago de Compostela, pp. 817-824.

Cerón Gómez, JF., (2002) *Años de Corto. Apuntes sobre el cortometraje español desde los años noventa*. Universidad de Murcia, Lorca.

Córdoba Pérez, M. y J. Cabero Almenara (2009) *Cine y diversidad social. Instrumento práctico para una educación en valores*. Sevilla, Ed. Mad.

Criado, Miryam, (2009). “El cine de mujeres como recurso didáctico en la enseñanza de cultura española contemporánea en el aula de ELE” en RedELE (en línea), nº 16, junio 2009, disponible en: <http://www.educacion.es/redele/RevistaJunio09/Cine%20de%20mujeres%20como%20recurso%20didactico.pdf>

Cruz Moya, O. (2004) “Aportaciones de la lingüística crítica a la enseñanza del español como lengua extranjera” en Ruhstaller, S. y Lorenzo Berguillos, F. (coord.) *La competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid, Edinumen.

Cuesta Estévez, G. (2000) “El español coloquial y el cine actual: una experiencia práctica” en Franco M. y C. Soler (ed.) *Nuevas Perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Actas del X congreso de ASELE, del 22 al 25 de septiembre de 1999, Universidad de Cádiz, pp. 861-870.

Díaz Pérez, J.C., (1994) “Presencia de la comunicación jergal en la enseñanza de español para extranjeros: los guiones cinematográficos de Pedro Almodóvar” en Sánchez

Fernández, L. y M. Vázquez (1999) *Objetivo: Corto. Guía Práctica del cortometraje en España*. Madrid, Nuer ediciones.

Flórez, Martha (2004). “Estrategias para desarrollar diferentes tipos de textos a través de las películas”. *RedELE* (en línea), nº 1, junio 2004, disponible en: <http://www.educacion.es/redele/revista1/florez.shtml>

García Fernández, M., (2007) *Interculturalidad y cine en clase de ELE. La inmigración en España: una experiencia en un grupo de alumnos de Enseñanza Secundaria en Alemania*. Memoria de máster, RedELE (en línea), disponible en: <http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2007/MariaGarcia.shtml>

García-Viño y Massó Pocar, A., (2006) “Propuestas para desarrollar la consciencia intercultural en el aula de español lengua extranjera” en *RedELE* [en línea] No 7. Junio 2006, disponible en:

<http://www.mepsyd.es/redele/revista7/monicagarcia.pdf>

Gargallo, I. y J. Santos Lobato (ed.) *Problemas y Métodos en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. Actas del IV Congreso Internacional de ASELE, 7 al 9 de octubre de 1993, Universidad Complutense de Madrid, pp. 469-478.

Gimeno Ugalde, Esther, (2008). “Trabajar con cortos en el aula de LE/L2: secuencia didáctica para *Éramos Pocos* (de Borja Cobeaga)” en *RedELE* [en línea] No nº 14, octubre 2008, disponible en: http://www.educacion.es/redele/Revista14/Martinez_sonia_cortometraje_junio_2008.pdf

Gómez Vilches, J., (1998) “Propuesta didáctica para una historia del cine español en la clase de ELE” en Celis, A. y J.R. Heredia (ed.) *La Enseñanza del Español como Lengua Extranjera: del Pasado al Futuro*. Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE, del 17 al 20 de septiembre de 1997, Universidad de Alcalá de Henares, pp. 247-254.

Gómez Vilches, J., (1994) “La explotación de películas en el aula de español para extranjeros” en Montesa Peydró S. y A. Garrido Moiraga (ed.) *Español para extranjeros: didáctica e investigación*. Actas del II Congreso Internacional de ASELE, del 3 al 5 de diciembre de 1990, Universidad Complutense de Madrid, pp. 247-252.

Gordillo Álvarez, I., (2009) “La mujer <<envejeciente>>: silencios, estereotipos y miradas en el cine de la primera década del siglo XXI” en Sangro, P. y J. Plaza (eds.) *La representación de las mujeres en el cine y la televisión contemporáneos*. Barcelona, Laertes.

Gordillo Álvarez, I., (2008) “El cortometraje y las minorías étnicas” en *Comunicación y Ciudadanía*, nº 6, 2008, pp. 2-23.

Gordillo Álvarez, I., (2007) “El diálogo intercultural en el cine español contemporáneo: entre el estereotipo y el etnocentrismo” en *Comunicación. Revista Internacional del Departamento de Comunicación Audiovisual, Publicidad y Literatura*. Número 3, 2007, pp. 207-222.

Guijarro Morales, A., (2001) *El síndrome de la abuela esclava*. Granada, Universidad de Granada.

Gutiérrez Álvarez, P., “Algunas notas cinéfilas para debatir sobre la emigración” en *VientoSur* (en línea), disponible en: <http://www.vientosur.info/articulosweb/noticia/index.php?x=776> [consultada el 15 de agosto de 2010]

Hermoso Gómez, B., “¡Una de cine! El cine como acercamiento a los problema sociales: *Te doy mis ojos*” en *RedELE*, nº4, junio 2005.

Hernández Borge, J., (2009) “La emigración y el cine” en Hernández Borge J. y D. González (coord.) *La emigración en el cine: diversos enfoques*. Actas del Coloquio

Internacional, del 22 al 23 de noviembre de 2007, Universidad de Santiago de Compostela, pp. 9-16.

Hymes, D.H., (1971). *On communicative competence*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press.

Koningsberg, I., (2004). *Diccionario Técnico Akal de Cine*. Madrid, Akal.

Laksfoss Hansen, A.E., “¡Acción! El uso de materiales audiovisuales en el aula de ELE”. *Multiculturalidad y norma policéntrica: Aplicaciones en el aula de ELE*, ANPE, 26-27 de 2008, Bergen, disponible en:
<http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2009/anpe/ANPE2008Laksfoss.pdf>

Larrañaga Domínguez, A., (2001) “La televisión en el aula de E/LE: Propuestas prácticas para el desarrollo de la comprensión auditiva”, *Carabela*, nº49, pp. 55-76.

Losada Aldrey, M., (2009) “Fraseología y cine: Contextualización dinámica de unidades fraseológicas”. *Boletín de la Asociación de ASELE* (en línea), nº 41, noviembre 2009, disponible en: <http://formespa.rediris.es/pdfs/asele41.pdf>

Martínez Madrid, J., (2003) *Películas para usar en el aula*. Madrid, Universidad a distancia.

Miguel López, L., (2004) “La competencia sociocultural” en Sánchez Lobato L. e I. Santos Gargallo (comp.) *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid, SGEL.

Moyano, E., (2005) *La memoria escondida. Emigración y cine*. Madrid, Tabla Rasa.

Oliveras, A., (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid, Ed. Edinumen.

Ontoria Peña, M., (2007) “El uso de cortometrajes en la clase de ELE” en *RedELE* (en línea), nº 9, febrero 2007, Ministerio de Asuntos Exteriores, disponible en: http://www.educacion.es/redele/Revista14/Martinez_sonia_cortometraje_junio_2008.pdf.

Pardo Díaz, I., (2001) “Integración de destrezas en la producción de un cortometraje en la clase de ELE” en Callizo Soneiro, J., *¿Qué Español Enseñar? Norma y Variación Lingüísticas en la Enseñanza del Español a Extranjeros*. Actas del XI Congreso Internacional de ASELE, del 16 al 16 de septiembre de 2000, Universidad de Zaragoza, pp 875-880.

Peiffer, V., (2001) “El cine y las nuevas tecnologías educativas en la clase de ELE. Resultados de una experiencia” en Gimeno Sanz, A. *Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones en la Enseñanza de ELE*. XII Congreso Internacional de ASELE., del 5 al 8 de septiembre de 2001, Universidad Politécnica de Valencia, pp. 37-44.

Pérez Adán, J., (2009) *Cine y sociedad: prácticas de ciencias sociales*. Madrid, Ediciones Internacionales Universitarias.

Pérez Torraza, L., (2007) “El corto en la clase de ELE” en *RedELE* (en línea), nº 10. Junio 2007, disponible en: <http://www.educacion.es/redele/revista10/PerezTobarra.pdf>

Ramos, A., (2007) “Yo corto, tú cortas él corta... ¡Corten! Las ventajas del cortometraje en la clase de ELE: un acercamiento sociocultural” en *La red como espacio de colaboración*, Actas del II congreso virtual E/LE, disponible en: http://civele.org/biblioteca/index.php?option=com_content&view=article&id=78:ramos-a-qyo-corto-tu-cortas-el-corta-icortenq-&catid=26:articulos&directory=2

Raposo Rivas, M., (2009) *El cine en educación: realidades y propuestas para su utilización en el aula*. Vigo, Andavira Editora.

Rojas Gordillo, C., (2002) “El cine español en la clase de ELE: una propuesta didáctica”, *Actas del X Congreso Brasileño de profesores de español*, Consejería de Educación de Brasil. Documento en línea: <http://www.ub.es/filhis/culturele/rojas.html>

Santaolalla, I., (2005) *Los otros: etnicidad y raza en el cine español contemporáneo*, Zaragoza, Plaza Edición.

Santos Asensi, J., (2008) *Cine en español para el aula de idiomas*. Australia, Ed. Consejería de Educación de Australia y Nueva Zelanda.

Santos Gargallo I. y A. Santos Gargallo (2001). *De cine. Fragmentos cinematográficos para el aula de ELE*. Madrid, SGEL.

Sempere, A., (2003) *Corto que te quiero corto. El cortometraje español en el siglo XXI*. Cádiz, Fundación Municipal de Cultura.

Soler-Espiauba, D., “La diversidad cultural. Elemento didáctico en el aula de ELE. De la boina al turbante” en *RedELE*, nº 4, marzo 2004. Disponible en: <http://www.educacion.es/redele/revista/pdf/soler.pdf>

Toro Escudero, J., (2009) “Enseñanza del español a través del cine; marco teórico y ejemplos prácticos” en *MarcoELE* [en línea]. Nº 8, junio 2009, disponible en: <http://marcoele.com/numeros/numero-8/ ISSN 1885-2, 211>.

34 festival de cine se Alcalá de Henares (2004). *La vida es corto. Las películas breves de los grandes cineastas*. Madrid, Festival de cine de Alcalá de Henares.

Utrera R. y M. Cid. (1993) *El cortometraje andaluz en la democracia*. Sevilla, El Ojo Andaluz.

Van Dijk, T. (2009) *Discurso y poder*. Barcelona, Gedisa Ed.

Van Dijk, T., (1999) “El análisis crítico del discurso” en *Anthropos*, nº 18, septiembre-octubre 1999, pp. 23-36.

Vázquez Tavares, L., (2006) “El cine como vehículo de cultura en la clase de ELE” en *Frecuencia ELE*, nº 32, pp. 36-44.

Vivas Márquez, J., (2009) “El cortometraje como recurso didáctico en niveles iniciales (A1-A2) de LE/L2” en *RedELE* (en línea), nº 17, octubre 2009, disponible en: http://www.educacion.es/redele/RevistaOct09/Vivas-julia_%20El%20cortometraje%20como%20recurso%20did%20ctico.pdf

CORTOMETRAJES

Amores que matan (2000) Dirigido por Iciar Bollaín. Disponible en: <http://www.nodo50.org/filosofem/spip.php?article60>

Cartas a Nora (2007). Dirigido por Isabel Coixet. Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=MO3bMnvRkSE>

El orden de las cosas (2010). Dirigido por los hermanos Esteban Alenda. Disponible en: http://www.elpais.com/articulo/cultura/orden/machista/elpepucul/20100506elpepucul_10/Tes

El viaje de Said (2007). Dirigido por Coke Rioboo. Disponible en: http://www.youtube.com/watch?v=mF_ZSCxIAIU

Éramos Pocos (2005). Dirigido por Borja Cobeaga. Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=YQ9txWq3Ae8>

Español para extranjeros (2004). Dirigido por José Luis García Sánchez. Disponible en: http://www.elpais.com/comunes/2004/haymotivo/director_22.html

Hiyab (2005). Dirigido por Xavi Salas. Disponible en: http://www.youtube.com/watch?v=1OTcXyEhr_o

Nana (2005). Dirigido por José Javier Rodríguez. Disponible en: <http://www.rebellion.org/noticia.php?id=41818>

Proverbio chino (2005). Dirigido por Javier San Román. Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=EpXfHrnhgAk>

Sueño de una mujer despierta (2003). Dirigido por Azucena de la Fuente, España, Productora Confío.

Yo (no) soy de aquí (2003). Dirigido por Javier Arriaga. Disponible en:
<http://www.youtube.com/watch?v=TDfytzneCI4&feature=related>

ANEXO:

THE COLLEGE OF WILLIAM AND MARY / PROGRAMA DE SEMESTRE EN
SEVILLA 2009

HISP399 Sevilla y la comunidad: acercamiento a problemáticas sociales en la ciudad a través del voluntariado.

PROFESORA: Rocío Cobo Piñero

E-mail: rociocobo@centromundolengua.com

DURACIÓN:

- 14 semanas.
- 1 sesión semanal de 120 minutos complementada con práctica de voluntariado.
- Horario: Lunes de 15:30-17:30

DESCRIPCIÓN

La naturaleza del curso es complementar las prácticas de voluntariado de los/as participantes de manera que éstas sean más provechosas. El seminario informará sobre la realidad social local y nacional así como su representación cultural en los medios de comunicación, el cine y la música.

OBJETIVOS GENERALES

-Analizar los aspectos sociales más relevantes en España, atendiendo especialmente a la problemática social en Sevilla.

-Analizar los colectivos más desfavorecidos en el ámbito local.

- Establecer una actitud activa, a la vez que reflexiva y crítica entre el alumnado para el descubrimiento e indagación de los temas objeto de análisis.

-Comparar la realidad social en España y la del país de origen de los/as estudiantes.

-Fomentar la investigación de los temas sociales mediante la lectura y análisis de bibliografía relacionada con la práctica de voluntariado de cada participante.

-Orientar al alumnado en sus prácticas de voluntariado y hacer un seguimiento de las mismas.

PROGRAMA

2 de febrero / Sesión 1: Introducción

-El voluntariado en Sevilla y España: tipos de asociaciones y compromiso social.
-El Sistema de Bienestar en España.

*Leer: “*Asociaciones y Movimientos Sociales en España: Cuatro Décadas de Cambios*”.

9 de febrero / Sesión 2: La Seguridad Social en España

-Funcionamiento y coberturas.

*Leer para la siguiente clase: “*La inmigración en España*”.

16 de febrero / Sesión 3: Inmigración

-Revisión estadística, países de origen y leyes referidas a la inmigración.
-Visionado de cortometrajes *Nana* y *Carta África*.

*Leer: “*Hacia un concepto de integración*”

23 de febrero / Sesión 4: Inmigración

-Noticias sobre inmigración en la prensa.
-Educación e integración.

*Leer: “*Algo más que historias*”

2 de marzo / Sesión 5: Inmigración

-Mujeres inmigrantes.
-Visionado de la película *Retorno a Hansala*.

*Leer: “*La población gitana española*”.

- 2 PRESENTACIONES ORALES

9 de marzo / Sesión 6: Colectivo gitano

-La población gitana en Andalucía y España: recorrido histórico: documental *Gitanos*.
-Influencia del caló en el castellano.
-Comentario de artículos de prensa.

*Entrevistas.

- 2 PRESENTACIONES ORALES

16 de marzo / Sesión 7: Colectivo gitano

-Situación actual.

-Visionado del documental *Polígono Sur*.

*Leer: “*La situación social de los jóvenes en Andalucía*”.

* **Entrega de la bibliografía anotada.**

23 de marzo / Sesión 8: Los jóvenes en Andalucía

-Los jóvenes: educación, empleo, emancipación y ocio.

-El Instituto Andaluz de la Juventud.

*Leer: “*Barómetro social de España. Análisis periodo 1994-2006*”.

- 2 PRESENTACIONES ORALES.

30 de marzo / Sesión 9: Pobreza y marginación

-Pobreza y exclusión.

-Acción social.

*Leer: “*Las nuevas relaciones en las aulas. Análisis del sexismo en la organización escolar, en el currículum y en la utilización de recursos escolares*”.

- 2 PRESENTACIONES ORALES.

12 de abril / Sesión 10: Sexismo

-Influencia de estereotipos sexistas en la sociedad.

*Leer: “*II Informe Internacional de violencia contra la mujer en las relaciones de pareja. Estadísticas y legislación*”.

- 2 PRESENTACIONES ORALES

20 de abril / Sesión 11: Violencia de género

-Revisión de estadísticas.

-Visionado de anuncios contra la violencia de género del Instituto de la Mujer.

-Visionado de cortometrajes: campaña de sensibilización del Ministerio de Igualdad.

- 2 PRESENTACIONES ORALES.

4 de mayo / Sesión 12: Salud

-Sistema sanitario español.

-Tipos de discapacidades.

-Visionado de escenas la película *Planta 4ª*.

*Leer: “La situación de la población mayor en España”

- 1 PRESENTACIÓN ORAL

11 de mayo / Sesión 13: Envejecimiento de la población en España: las pensiones

- Revisión de estadísticas.
- Cortometraje *Éramos Pocos*.

*Entrega de memoria.

18 de mayo / Sesión 14: Final seminario

- Comentario de las memorias.
- Conclusiones.

MATERIAL

Dossier de lecturas obligatorias; es necesario preparar estas lecturas para la clase siguiente. En clase, se hará uso de videos, películas y artículos relacionados con los temas sociales a tratar.

EVALUACIÓN

-**Presentación oral de 15 minutos.** Se valorarán la estructura, la originalidad en el tratamiento del tema, la claridad de los contenidos y la bibliografía usada. (25%)

-**Bibliografía anotada.** Comentar al menos 7 fuentes y explicar por qué son relevantes para la memoria final (artículos de prensa, ensayos críticos, videos y entrevistas/testimonios). **Entrega 16 de marzo.** (25%)

-**Memoria sobre la práctica de voluntariado** completada con bibliografía adicional (15 páginas mínimo). **Entrega de la memoria: 11 de mayo.** (35%)

***ESTRUCTURA DE LA MEMORIA:** Se recomienda al alumnado hacer un diario de cada día que se asiste a la práctica para que la memoria sea más completa.

- **Introducción:** Breve historia de la asociación donde se realizan las prácticas, explicando también labor social de la misma.
- **Resumen de la labor personal en la asociación complementada con comentarios bibliográficos de fuentes relacionadas con los temas sociales de la práctica** (mínimo 12 fuentes). Se pueden citar artículos leídos en clase.
- **Entrevistas.** Elaborar preguntas relacionadas con la práctica y realizar al menos 2 entrevistas a miembros o usuarios de los servicios de la ONG.
- **Conclusión.** Explicar los resultados de la práctica.

-Participación diaria (preparación de las lecturas o tareas asignadas). (15%)

BIBLIOGRAFÍA DEL CURSO

Albernich Nistal, T., (2007) “Asociaciones y movimientos sociales en España: cuatro décadas de cambios”. *Revista de Estudios de Juventud*.

Colectivo IOÉ (2008). *Barómetro Social de España. Análisis período 1994-2006*. Madrid: Ed. CIP, 97-110.

Consejería de Gobernación Junta de Andalucía. *II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía 2006-2009* (2006). Sevilla: Junta de Andalucía, 21-26.

Federación de servicios y administraciones públicas (2002). *El envejecimiento de la población en España: demandas sociales*. Madrid: Ed. GPS, 11-24.

Fernández Esquinas, M., (2003) *La Situación social de los jóvenes en Andalucía*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Juventud, 397-417.

Galvín, I. y Pepa Granco (2008). *Propuesta metodológica para el Trabajo Social con inmigrantes*. Madrid: Siglo XXI de España Ed., 22-89.

García del Pozo, P., (2006) *Algo más que historias: inmigración y microcréditos*. Madrid: Ed. Tabla Rasa, 34-41.

Junta de Castilla y León (2006). *La Igualdad en las aulas*. Madrid: Fondo social europeo.

Ministerio de Sanidad y Consumo (2003). *La población gitana española*. Madrid: Ministerio de Sanidad, 14-19.

Sanmartín, J., (2007) *II Informe Internacional violencia contra la mujer en las relaciones de pareja. Estadísticas y legislación*. Madrid: Ed. Centro Reina Sofía, 11-12, 31-34.

PELÍCULAS, CORTOMETRAJES, DOCUMENTALES DEL CURSO

Carta África. Dir: Manuel Chaparro, Agnes Hoff. Actriz: Gloria Peters. Cortometraje. RTV, 2004.

Cortometrajes ganadores Campaña Ministerio de Igualdad. Dir: Iciar Bollaín. Cortometrajes, 2009.

Gitanos. Ítaca Producciones. Documental. Canal Sur 2, 2005.

Éramos Pocos. Dir: Borja Cobeaga. Actores: Ramón Barea, Mariví Bilbao. Cortometraje. Canal +, 2005.

Nana. Dir: José Javier Rodríguez Melcón. Cortometraje. 2006

Planta 4ª. Dir: Antonio Mercero. Actores: Juan José Ballesta, Luís Ángel Priego. Largometraje. Buena Vista, 2004.

Polígono Sur (el arte de las Tres Mil). Dir: Dominique Abel. Cortometraje/documental, 2003.

Retorno a Hansala. Dir: Chús Gutiérrez. Actores: El Hussein Aghazaff, Fátima Andah. Largometraje. Wansavision, 2008.