

*Máster universitario en enseñanza de Español como Lengua Extranjera*  
CIESE-Comillas - UC  
Año académico (2012-2013)

# El cortometraje como vehículo del componente cultural en la clase de ELE

Trabajo realizado por: Elena Pérez Santos

Dirigido por: Jesús Ángel González López

## ÍNDICE

	Página
<b>1. CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN</b>	<b>2</b>
<b>2. CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO</b>	<b>4</b>
2.1. ¿Qué es la cultura?	4
2.2. La cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras	7
2.3. La competencia comunicativa	10
2.4. La competencia comunicativa intercultural	13
2.5. El componente cultural en el MCER	15
2.6. El componente cultural en el PCIC	18
2.6.1. Referentes culturales	19
2.6.2. Saberes y comportamientos socioculturales	20
2.6.3. Habilidades y actitudes interculturales	21
<b>3. CAPÍTULO 3: EL USO DEL CINE EN EL AULA DE ELE</b>	<b>23</b>
3.1. El cine como recurso didáctico en la clase de ELE	23
3.2. Ventajas de la utilización del cine en la clase de ELE	24
3.3. Desventajas de la utilización del cine en el aula	28
3.4. El cortometraje en la clase de ELE	30
3.4.1. Criterios de selección del cortometraje	32
<b>4. CAPÍTULO 4: PROPUESTA DIDÁCTICA: El cine (cortometraje) como transmisor de la cultura</b>	<b>33</b>
4.1. Paseo	36
4.2. El castigo	43
4.3. El viaje de Said	49
<b>5. CONCLUSIÓN</b>	<b>54</b>
<b>6. BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>57</b>
<b>7. ANEXO 1</b>	<b>61</b>
<b>8. ANEXO 2</b>	<b>64</b>

## 1. INTRODUCCIÓN

Hoy en día, términos como *multiculturalismo*, *multilingüismo*, *plurilingüismo*, o *interculturalidad* son habituales cuando nos referimos a la enseñanza de lenguas extranjeras, no en vano son parte esencial del enfoque y los objetivos que caracterizan a los dos documentos de referencia para la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE): el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) y el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC). Sin embargo, son muchos los autores, las investigaciones y las teorías que han intervenido, de una forma u otra, en la articulación de estos conceptos que ahora nos son tan familiares a los docentes.

Actualmente, resulta inconcebible pensar en enseñar y/o aprender una lengua extranjera como un elemento ajeno a la cultura a la que está ligada ya que las lenguas no funcionan de forma aislada sino que lo hacen dentro de un contexto social y, por tanto, lengua y cultura son conceptos inseparables. La lengua no puede ser tratada de forma independiente ya que ésta representa, además de un código, la realidad de un grupo unido por unas normas, saberes y comportamientos; y, sin una conciencia de esta realidad, el aprendizaje efectivo y competente de la lengua meta no es posible.

Nuestra labor como docentes tiene por finalidad no tanto enseñar una lengua extranjera como enseñar a comunicarse en ella; pretendemos que nuestros alumnos sean capaces de utilizar la lengua meta como medio de comunicación y que sean conscientes de que el mensaje que emitan no sólo precisa la corrección formal sino también la adecuación a la situación, teniendo en cuenta todos los factores que intervienen en un intercambio comunicativo: los participantes, el contexto, el mensaje, etc. El conocimiento de la cultura meta es el que nos permite ser conscientes de las variables de ese contexto, mejorando así la comunicación, además de fomentar actitudes positivas y tolerantes hacia la cultura extranjera.

Es un hecho aceptado que el conocimiento eficaz y completo de una lengua supone necesariamente el conocimiento de su cultura y, aunque no existe un consenso en la definición del concepto "cultura", el reconocimiento de su importancia se ve reflejado en su inclusión, de forma cada vez más relevante, en los diferentes métodos y enfoques de enseñanza de lenguas extranjeras. Una vez asumida la cultura como parte indispensable del aprendizaje de una lengua nos enfrentamos a la dificultad de decidir qué enseñar, qué aspectos de la cultura constituyen los contenidos necesarios para que el alumno adquiera los conocimientos y habilidades precisos para llegar a ser un usuario competente. Tal y como expone Omaggio-Hadley (2001:349), Galloway manifestaba la necesidad de tener una relación de contenidos culturales

establecida, ya que, de otro modo, el profesor tendía a conformarse con uno de los cuatro modos de acercarse a la cultura comúnmente seguidos:

- *El acercamiento de Frankenstein*: que presenta aspectos aislados de cada cultura: un taco, una bailadora flamenca, un torero, un mariachi, etc.
- *El acercamiento de las cuatro F*: ferias, *food* (comida), folklore y festivales
- *El acercamiento de la guía turística*: monumentos, ríos, ciudades, etc.
- *El acercamiento al azar*: información elegida sin ninguna coherencia con el propósito de resaltar grandes diferencias entre culturas.

A esta falta de concreción sobre lo que compone la cultura asociada a una lengua, se une la carencia de una metodología específica para la enseñanza del componente cultural; este es el caso de las *Habilidades y actitudes interculturales* que, tal y como concluye Virginia Cobo en su memoria de investigación (2009: 47), tienen poca presencia en los manuales de ELE debido, fundamentalmente, a la dificultad que entraña la enseñanza de este tipo de contenidos. El docente, por tanto, se encuentra ante dos problemas fundamentales a la hora de abordar la cultura en la clase de lenguas extranjeras: qué enseñar y cómo enseñarlo.

Estas dos incógnitas serán el punto de partida de este trabajo de investigación, y marcarán la estructura del estudio, basada en dos aspectos diferenciados. El primero, que constituye el capítulo 2, es la cultura. Repasaremos el tratamiento del componente cultural en el aula de Español como Lengua Extranjera y analizaremos el estado actual de este componente de la lengua. Para ello, trataremos, en primer lugar, de delimitar el concepto de cultura, desde su etimología hasta su aspecto más relacionado con la enseñanza de lenguas extranjeras. Una vez aclarados los conceptos relevantes para nuestro trabajo, haremos un estudio retrospectivo de la importancia del concepto de cultura a lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas, desde el principio de esta disciplina hasta las tendencias más actuales. Posteriormente, analizaremos, de forma exhaustiva, el tratamiento de la cultura en los principales documentos de referencia para la enseñanza y aprendizaje de lenguas, el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), y, más concretamente en el caso del español, el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC).

A continuación, en el capítulo 3 analizaremos el uso del cine como un valioso vehículo para la transmisión de la cultura española dentro del aula de E/LE. La utilización de los medios audiovisuales en el aula de lenguas extranjeras ha sido una constante desde que este tipo de medios forman parte de la enseñanza. De hecho, el éxito del reproductor de vídeo como producto de consumo masivo coincidió con la revolución metodológica comunicativa y fue rápidamente incorporado al aula, ya que, como recurso didáctico, se adaptaba a la perfección a esta nueva metodología que

aboga por la enseñanza de la dimensión social de la lengua, la diversificación de métodos de trabajo y la utilización de materiales auténticos.

Sabemos que las posibilidades de trabajar la competencia cultural de la lengua meta son innumerables; sin embargo, hemos puesto nuestra atención en el cine, que consideramos, además de un bien cultural en sí mismo, una provechosa y motivadora fuente de recursos. Del mismo modo que estamos interesados en las últimas tendencias en lo referente al marco teórico, lo estamos en la metodología más novedosa; por este motivo, nos adentraremos en el uso del cortometraje en el aula, ya que consideramos que es un recurso poco explotado y con un gran potencial que, además de gozar de una creciente calidad y reconocido prestigio, ofrece gran cantidad de ventajas frente al largometraje utilizado más habitualmente en clase de lenguas extranjeras.

Por último, en el capítulo 4 presentaremos una propuesta didáctica de utilización del cortometraje en el aula de ELE para la presentación de contenidos culturales, basada en tres cortometrajes españoles disponibles en la Web que se ajustan particularmente bien a la naturaleza triple del componente cultural (cultura, sociocultura e intercultural) que analizaremos en detalle en el capítulo 2. Con esta propuesta pretendemos demostrar la utilidad del cortometraje como transmisor de la cultura así como el rico potencial de explotación didáctica de este género para la enseñanza de contenidos que, de otra forma, presentan gran dificultad.

## **2. MARCO TEÓRICO**

### **2.1. ¿Qué es la cultura?**

No es la intención de este trabajo realizar la difícil labor de definir lo que es la cultura; sin embargo, creemos conveniente analizar la complejidad de este concepto para, así, poder llegar a un mayor entendimiento de su importancia dentro del campo de la enseñanza de lenguas extranjeras. Si prestamos atención a los siguientes ejemplos, podemos observar la amplitud del término *cultura*, cuyo significado abarca un amplio espectro de matices:

“El problema realmente serio no radica en dónde se produce la vida cultural de un país, sino en la calidad de esa vida cultural.” Beatriz de Moura.

“La falta de curiosidad o inapetencia por las culturas ajenas es, a mi entender, un índice de decadencia y pasividad, porque la cultura afectada por este síndrome se convierte en mero objeto de contemplación.” Juan Goytisolo

“Por el grosor del polvo en los libros de una biblioteca pública puede medirse la cultura de un pueblo. “ John Steinbeck

El origen de esta variedad de significados radica en la evolución de este término, ya que su uso ha variado de forma significativa a lo largo de los siglos. La palabra cultura tiene su origen en el término latino *cultus*, que significaba *cultivo de la tierra*, aunque ya desde sus inicios el vocablo desarrolló un sentido metafórico pasando a ser un término equivalente a *civilización*, con el sentido de *cultivo de las especies humanas*, y dando origen a la clásica oposición entre civilización o cultura, referido al cultivo del espíritu, y naturaleza, relacionado con lo salvaje. En los siguientes siglos el término se adscribe al significado más espiritual, relacionado con la sabiduría y el cultivo de la mente.

No fue hasta el siglo XVIII cuando la ampliación de dichos términos llevó a la diferenciación semántica entre los términos *civilización* y *cultura*, siendo el primero usado para referirse a lo material y el segundo para designar lo relacionado con el plano espiritual e intelectual. Es a partir de este momento cuando el término cultura adquiere el sentido moderno de *formación, educación*.

Progresivamente, la noción de cultura ha sido retomada y reelaborada por diferentes corrientes de pensamiento y con diversas finalidades, otorgándole nuevos matices y dimensiones y dando, de este modo, origen a un término cuya definición resulta hoy en día una ardua tarea.

La evolución del pensamiento iluminado por las corrientes ideológicas surgidas a partir de la Ilustración originó multitud de definiciones de la noción de cultura desde diferentes disciplinas. El Humanismo nos ofrece una concepción estética del término que, como se desprende de las palabras de Raymond Williams (citado por G. N. Fischer, 1992) “describe trabajos y práctica de actividades intelectuales y específicamente artísticas, como en cultura musical, literatura, pintura y escultura, teatro y cine”.

Distinta es la acepción de la Antropología, desde la cual Edward B. Taylor en su *Primitive Culture*, (1871:1) manifestaba que “cultura o civilización, tomada en su amplio sentido etnográfico, es ese complejo de conocimientos, creencias, arte, moral, derecho, costumbres y cualesquiera otras aptitudes y hábitos que el hombre adquiere como miembro de la sociedad”. Años más tarde esta definición, un tanto imprecisa fue complementada por los antropólogos americanos Kroeber y Cluckhoholm (1952:285) que apuntaron que:

“la cultura consiste en pautas de comportamiento, explícitas o implícitas, adquiridas y transmitidas mediante símbolos y constituye el patrimonio singularizador de los grupos humanos, incluida su plasmación en objetos; el núcleo esencial de la cultura son las ideas tradicionales (es decir, históricamente generadas y seleccionadas) y, especialmente, los valores vinculados a ellas; los sistemas de culturas, pueden ser considerados, por una parte, como productos de la acción, y por otra, como elementos condicionantes de la acción futura”.

En ambos casos nos encontramos con una concepción de cultura como la forma de vida, los valores y usos que unen a un grupo.

Con una concepción más amplia del término, nos encontramos la perspectiva sociológica de la cultura, que según Fischer (1992:16), se define como “el progreso intelectual y social del hombre en general, de las colectividades, de la humanidad”, una definición que incluye y complementa las anteriores, ya que hace referencia a toda suerte de conocimientos, tanto intelectuales y artísticos como relacionados con las ciencias.

La multiplicidad de definiciones no hace sino demostrar la variedad de prismas desde los que podemos abordar el concepto de cultura, así como su amplitud semántica, sin que esto implique la primacía de ninguna de ellas; esto queda constatado en los ejemplos ofrecidos al principio de esta sección ya que, en cada una de las citas se puede observar un uso diferente del término. En la primera cita *cultura* se refiere a las actividades y manifestaciones relacionadas con las artes tanto plásticas como escénicas, lo cual sugiere una concepción humanista-estética del término; Juan Goytisolo alude, por medio de la misma palabra, a una población, a su modo de vida y costumbres, evidenciando así su uso antropológico; finalmente, en la cita de Steinbeck, el término cultura es utilizado para hacer referencia a los conocimientos que las personas pueden tener.

Estas son tres de las más de 200 acepciones que la UNESCO llegó a encontrar para la explicación del término *cultura* y que finalmente condensó y simplificó en una definición más general “...la cultura puede considerarse actualmente como el conjunto de los rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o un grupo social. Ella engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales al ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias”.

## 2.2. La cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras

La heterogeneidad del término cultura es un hecho que las autoras Lourdes Miquel y Neus Sans (en Manchón y Bruton, 1993:119-122) explican mediante la inclusión, en dicho término, de tres conceptos diferentes pero estrechamente relacionados: *la cultura a secas* "...sería algo así como un estándar cultural, el conocimiento operativo que todos los nativos poseen para orientarse en situaciones concretas, ser actores efectivos en todas las posibles situaciones de comunicación y participar adecuadamente en las prácticas culturales cotidianas", "...abarca todo lo pautado, lo no dicho, aquello que todos los individuos, adscritos a una lengua y cultura, comparten y dan por sobreentendido"; según Miquel y Sans es desde esta cultura desde la que es posible acceder a la *Cultura con mayúsculas*, que incluiría el arte, la música, la literatura, la historia, etc. y consistiría, por ejemplo, en "leer un poema surrealista o una novela picaresca, redactar una instancia..." y la *Kultura con K*, la que nos permitiría "identificar social o culturalmente a un interlocutor y actuar lingüísticamente adaptándose a ese interlocutor, reconocer el argot juvenil a pesar de su continua variación, etc."

Aunque la importancia de la cultura en el aprendizaje de una lengua es algo innegable hoy en día, no siempre ha sido así. El concepto de cultura ha sufrido una importante evolución a lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras y esta evolución, unida al hecho de que la cultura se trate desde distintas perspectivas y con interés en diferentes aspectos de la misma, se ha visto reflejado en los enfoques metodológicos surgidos durante el siglo XX.

Con una mirada retrospectiva a los diferentes métodos, podremos ver cómo el tratamiento del componente cultural en la enseñanza de lenguas extranjeras ha cambiado de forma considerable a lo largo del siglo XX hasta la actualidad.

El tradicional método gramática-traducción dominó la enseñanza de lenguas extranjeras desde sus inicios hasta las primeras décadas del siglo XX. El origen de este método tiene lugar en la enseñanza de lenguas clásicas, latín y griego, y su principal objetivo era la corrección gramatical y el desarrollo de las destrezas escritas. Aunque de forma muy diferente de lo que entendemos hoy en día por los aspectos culturales de la lengua, la literatura, y por tanto la cultura, tenían una presencia importante en este método, ya que los textos literarios constituían la herramienta más adecuada para la enseñanza de la lengua que se llevaba a cabo a través de la traducción y del seguimiento de modelos lingüísticos; además el objetivo principal de este método era alcanzar la habilidad necesaria para leer textos literarios, por lo que nos estaríamos refiriendo a la *Cultura con mayúscula* (Miquel y Sans).



El incremento de oportunidades de intercambios comunicativos entre distintas naciones surgidas a partir de la segunda mitad del siglo XIX derivó en una creciente demanda de la competencia oral de la que el método gramática-traducción carecía por completo; como consecuencia de esta demanda surgieron otros enfoques como el método natural cuyos principios se basaban en el aprendizaje de la lengua meta por medio de la inmersión total, imitando el procedimiento de aprendizaje de la lengua materna. Al proponerse este método natural como reacción a las deficiencias del método anterior, se da un cambio radical tanto en sus principios como en sus procedimientos; estos procedimientos consisten, principalmente, en el uso exclusivo de la lengua meta en intercambios lingüísticos entre el profesor y el alumno relacionados con la vida cotidiana, poniendo énfasis en las destrezas orales, sin una enseñanza explícita de los aspectos formales de la lengua. En lo concerniente a la cultura, en este método hay una clara ausencia de aspectos culturales explícitos; sin embargo, dado que la enseñanza de la lengua defiende el aprendizaje del lenguaje de uso cotidiano mediante conversaciones ordinarias, podemos hablar de la posibilidad de incluir aspectos relacionados con la *cultura a secas*.

Sin embargo, el afán por distanciarse de los métodos más tradicionales renunciando a la totalidad de sus fundamentos, situó el método natural en el extremo radicalmente opuesto dando lugar a una serie de carencias, tales como la total exclusión de la traducción o el ineficaz aprendizaje de la gramática y el vocabulario, que llevaron a la necesidad del desarrollo de nuevos enfoques como los estructuralistas, entre los que destaca el método audio-lingual. En las décadas de los 50 y 60 surge el audiolingualismo que, aunque trata de evitar las imperfecciones de los métodos naturales, comparte un interés por el desarrollo de las habilidades orales ya que surge de la urgencia por aprender lenguas extranjeras durante la Segunda Guerra Mundial; estas condiciones requieren un método rápido y eficaz en el que la lengua se presenta en situaciones habituales, prescindiendo de explicaciones gramaticales explícitas. La lengua es considerada como una serie de hábitos que se adquieren mediante el esquema conductista de estímulo-respuesta, para lo cual el plano cultural de la lengua meta no parece necesario.

Una de las principales críticas suscitadas por el método audio-lingual es su carácter deshumanizador ya que trata la lengua como un proceso mecánico más que como una experiencia en la que la persona participa de forma activa. En los años 60, los avances en el campo de la psicología, la antropología y las ciencias sociales influyeron enormemente en la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras; un mayor entendimiento del funcionamiento de la mente y el desarrollo de la personalidad, así como el reconocimiento de la importancia de la comunicación entre

los seres humanos llevaron a varios intentos de establecer un enfoque humanista en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este enfoque incluye métodos como la sugestopedia, la respuesta física total o el aprendizaje de la lengua en comunidad; en ellos, el interés se centra en el aprendiente, en el plano psicológico del aprendizaje y, aunque se utilizan algunos elementos culturales como la música, se puede decir que la cultura no tiene gran relevancia dentro de esta corriente que da importancia al mundo interior del alumno por encima del mundo que le rodea. Aunque estos métodos no consiguieron gran éxito, la influencia de disciplinas como las ciencias sociales marcó un cambio decisivo en la investigación en el área de la enseñanza de lenguas y en el desarrollo de posteriores métodos y enfoques.

La presencia de la cultura dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras se empieza a hacer imprescindible como parte de los programas educativos a partir de los años 60, debido a la revolución que supuso el *enfoque comunicativo*. Este enfoque, como ha ido sucediendo con otros, surgió como reacción a tradiciones anteriores, ya que la lingüística aplicada vio la necesidad de priorizar la competencia comunicativa en favor del dominio de estructuras. Es a partir de este momento cuando la cultura abandona su condición de complemento más o menos útil de la lengua para pasar a ser una parte fundamental de la competencia comunicativa; cuando hablamos de cultura en este momento, ya no nos referimos a datos históricos, geográficos o artísticos de una nación sino a información sobre su forma de vida, sus costumbres, valores, etc. La *competencia comunicativa* es, ahora, el objetivo principal de la enseñanza de lenguas extranjeras y consiste en el conocimiento que permite al hablante a utilizar la lengua de forma efectiva así como su habilidad para utilizar dicho conocimiento para comunicarse apropiadamente con hablantes pertenecientes a otras culturas, con todo lo que ello conlleva.

Creemos necesario para nuestro estudio el análisis del concepto de competencia comunicativa, ya que supuso un punto de inflexión en la inclusión dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras del componente cultural tal y como lo entendemos en la actualidad. Como explica Areizaga (2006:2) “La envergadura del concepto de cultura se vio engrosada todavía más a partir del desarrollo del enfoque comunicativo, cuando el concepto de competencia comunicativa muestra que el dominio de una lengua no se reduce al dominio de su sistema lingüístico, sino que incluye un dominio tanto de las diferentes formas más o menos apropiadas al contexto, como de las normas de interacción social, los aspectos socioculturales de la lengua resultan centrales en la clase de lenguas. Es entonces cuando se empieza a hablar del carácter inseparable de lengua y cultura, y los especialistas reclaman una integración en la enseñanza de las dos”

### 2.3. La competencia comunicativa

El término *competencia comunicativa* fue acuñado por el sociolingüista Dell Hymes en 1971; sin embargo, aunque el término fue introducido por él, no podemos negar la existencia de estudios anteriores al respecto, así como muchas otras investigaciones posteriores. Por este motivo, consideramos necesario ofrecer un breve análisis de los diferentes pasos que se han llevado a cabo en la articulación de la noción de competencia comunicativa.

Se puede situar el comienzo del desarrollo del concepto de competencia comunicativa en las primeras décadas del siglo XX, cuando Shweiter y Simonet argumentaron la necesidad de incluir información general básica sobre la lengua meta, introduciendo aspectos relacionados con la geografía, la historia, tradiciones, etc. de los países en los que dicha lengua se hablaba. Dado que en esta época (1921), la metodología imperante era la dictada por el método gramática-traducción, podemos considerar a estos dos autores como los primeros en cuestionar la visión de la gramática como base de la enseñanza de una lengua extranjera.

Años más tarde, en 1957, el lingüista americano Robert Lado propuso un análisis contrastivo de las dos culturas (materna y meta) como herramienta para alcanzar un mejor entendimiento de la lengua meta y, por tanto, un aprendizaje más eficaz. Debido a las corrientes metodológicas del momento, la propuesta de Lado no gozó del éxito esperado, aunque sentó las bases para futuros estudios dentro del campo de las lenguas extranjeras.

Poco tiempo después, y con más éxito, Chomsky desafió la percepción tradicional de la enseñanza de idiomas; su teoría de la Gramática Generativa Transformacional marcó un punto de inflexión tanto en el desarrollo de teorías sobre el aprendizaje como en la lingüística moderna. Chomsky estableció la distinción entre competencia (*competence*), “el conocimiento innato de la lengua” y la actuación (*performance*), “el uso real de la lengua en situaciones concretas”, siendo esta última la única perteneciente al campo de estudio de la lingüística (Chomsky 1988:4).

En los años 70 Hymes desarrolló su teoría sobre la competencia comunicativa como reacción a las deficiencias existentes en la distinción que hacía Chomsky entre competencia y actuación. Por un lado, Hymes criticaba las limitaciones de la teoría en lo relacionado al *uso de la lengua*, proponiendo la existencia de otro tipo de conocimientos, las *reglas de uso de la lengua*, que capacitan al hablante a usar la lengua de una forma eficaz y, sin las cuales, las reglas gramaticales carecerían de toda utilidad. Del mismo modo, censuraba el hecho de que Chomsky únicamente tuviera en cuenta a un hablante ideal, abogando por la necesidad de atender a los hablantes individuales así como a otros aspectos importantes como la existencia de

una comunidad lingüística heterogénea, de diferencias socioeconómicas, el papel fundamental de las características socioculturales de los hablantes, etc.

De esta forma, Hymes introdujo el concepto de Competencia Comunicativa señalando la necesidad de conocer algo más que las normas que regulan una lengua; para ser competente, el hablante debe ser consciente de cómo, cuándo y dónde utilizar esa lengua, es decir, utilizar la lengua como medio para comunicarse teniendo en cuenta todos los factores que intervienen en la comunicación como las características de los participantes implicados, el contexto sociocultural, etc. Cuando Hymes habla del *uso de la lengua* y sus reglas, está teniendo en cuenta la realidad social y cultural que rodea a los interlocutores en la que la comunicación tiene lugar.

A partir de este momento la noción de competencia comunicativa adquirió gran popularidad, lo que condujo a que otros autores lo reformularan y complementaran. Uno de los estudios más destacados e influyentes fue el llevado a cabo por Canale y Swain en 1980, en el que presentaban un modelo de la competencia comunicativa compuesta por tres subcompetencias:

- La competencia *gramatical* o *lingüística*, que implica el dominio del código lingüístico propiamente dicho, incluyendo todos los aspectos y reglas de la lengua, es decir, el vocabulario, sintaxis, formación de palabras, pronunciación, ortografía y semántica. Esta competencia se centra en el conocimiento y habilidad requeridos para comprender y expresar el significado literal del lenguaje de forma precisa.

- La competencia *estratégica* comprende aquellas estrategias, tanto verbales como no verbales, a las que el hablante recurre para salvar las dificultades que se puedan dar en un intercambio comunicativo, bien debido a la falta de competencia o a factores externos que afectan a la actuación.

- La competencia *socio-lingüística* es la capacidad que tiene el hablante para usar la lengua de forma adecuada al contexto, reconociendo la importancia de los factores que determinan el contexto del intercambio, como los interlocutores, la intención, las formalidades y convenciones propias del contexto social, etc.

Este modelo fue posteriormente desarrollado más a fondo por Canale (1983), modificando el esquema original y separando la competencia discursiva de la sociolingüística y haciendo de ésta una competencia independiente. La *competencia discursiva* sería la responsable de la unidad interna del lenguaje, es decir, cómo las diferentes frases y palabras se combinan y relacionan entre sí para ser percibidas como un texto, tanto en lo referente a la estructura formal de sus partes como al significado. Otro cambio introducido por Canale fue el otorgarle a la competencia *estratégica* una función más amplia ya que, según él, no sólo sirve para salvar los

obstáculos que se puedan dar en una situación comunicativa sino también para mejorar la comunicación.

En los años 80, Van Ek (1986), añade dos más a las cuatro subcompetencias de Canale. La *competencia sociocultural*, que alude al hecho de que el hablante esté familiarizado con el contexto en el que la lengua meta se encuentra, ya que el contexto sociocultural en el que se sitúa dicha lengua implica el uso de unos referentes determinados, normalmente diferentes a los de la lengua materna. Por otro lado, la *competencia social* implica tanto el deseo como la habilidad para interactuar con otros individuos, incluyendo la motivación, la actitud, la confianza, la empatía y la habilidad para desenvolverse en situaciones sociales.

En la década de los 90, Bachman expuso una versión revisada y ampliada del modelo de Canale y Swain, reorganizando las interrelaciones entre los diferentes componentes de la competencia comunicativa. Bachman lo divide en tres categorías generales: la competencia *organizativa*, dentro de la cual encontramos las subcompetencias *gramatical* y *discursiva*; la *competencia pragmática*, que incluye la *sociolingüística* y la *elocutiva*; y, finalmente, la *competencia estratégica*, que plantea bajo una categoría distinta con papel esencial dentro de la comunicación ya que es la responsable de ocuparse de los problemas causados por la carencia o insuficiencia del resto de las competencias.

A pesar de que el trabajo original de Hymes, titulado "On Communicative Competence", no se centraba en la enseñanza, al ofrecer un marco teórico capaz de describir los conocimientos y habilidades del hablante competente, este modelo ha ejercido una influencia considerable sobre todo los aspectos que forman la enseñanza de lenguas: la metodología, los materiales, la actuación docente, la evaluación, etc. Todos los estudios sobre la competencia comunicativa discutidos en este trabajo, entre otros, constituyeron la base sobre la que se apoya el llamado *enfoque comunicativo*, en el que la correlación entre las formas lingüísticas y el entorno cultural gozan de gran importancia.

Este enfoque supone una revolución en el área de las lenguas extranjeras, puesto que la enseñanza comunicativa presenta una serie de principios comunes que son aceptados de forma generalizada por las instituciones educativas. Algunos de estos principios son: la enseñanza centrada en el alumno, el desarrollo de la competencia comunicativa, la utilización de la lengua para realizar tareas, el trabajo de las cuatro destrezas de forma integrada, la utilización del error como parte del proceso de aprendizaje, el uso de actividades que reflejen el uso de la lengua en la vida real, etc. Como se puede observar, no es una metodología rígida con

procedimientos y estrategias fijadas, sino una serie de orientaciones aplicables desde diferentes métodos.

Es en esta época cuando el Consejo de Europa, consciente de la creciente movilidad de los ciudadanos europeos y las necesidades lingüísticas que ello suponía, aún sus esfuerzos para desarrollar, con la ayuda de lingüistas como Wilkins, Van Ek o Alexander, un modelo educativo que se adecuara a esta nueva realidad; en este esfuerzo el Consejo adopta los principios del enfoque comunicativo como marco teórico común para la elaboración de programas en el área de enseñanza de lenguas extranjera; esto se ve reflejado en la publicación de documentos como *The Threshold Level* (van Ek, 1975), posteriormente ampliado a otros niveles y otras lenguas.

#### **2.4. La competencia comunicativa intercultural**

Como se desprende del apartado anterior, finalizamos el siglo XX con una asunción generalizada de la necesidad incontestable de desarrollar la competencia comunicativa para la adquisición de una lengua extranjera, así como del papel fundamental que la cultura en todas sus acepciones juega en la enseñanza de segundas lenguas, y de la necesidad de desarrollar la competencia sociocultural. Sin embargo, como ha venido sucediendo a lo largo de la historia, los cambios sufridos por la realidad social originan cambios en las necesidades e intereses de las personas y, en el caso que nos ocupa, en las razones para aprender una lengua extranjera.

A partir de este momento nos enfrentamos a una sociedad diferente, caracterizada por la multiculturalidad y el multilingüismo, en la que la globalización y los intercambios internacionales han modificado el panorama social, económico y político; todo ello hace que las políticas de enseñanza de lenguas extranjeras se vean afectadas profundamente. El objetivo ya no es que el hablante aprenda una lengua que le permita ser capaz de desenvolverse en el país donde se habla esa lengua, sino formar hablantes interculturales que Byram y Fleming, (2001:16) definen como “una persona que tiene conocimientos de una, o preferentemente de más culturas e identidades sociales y que disfruta de la capacidad de descubrir y de relacionarse con gente nueva de otros entornos para los que no ha sido formado de forma intencional.”

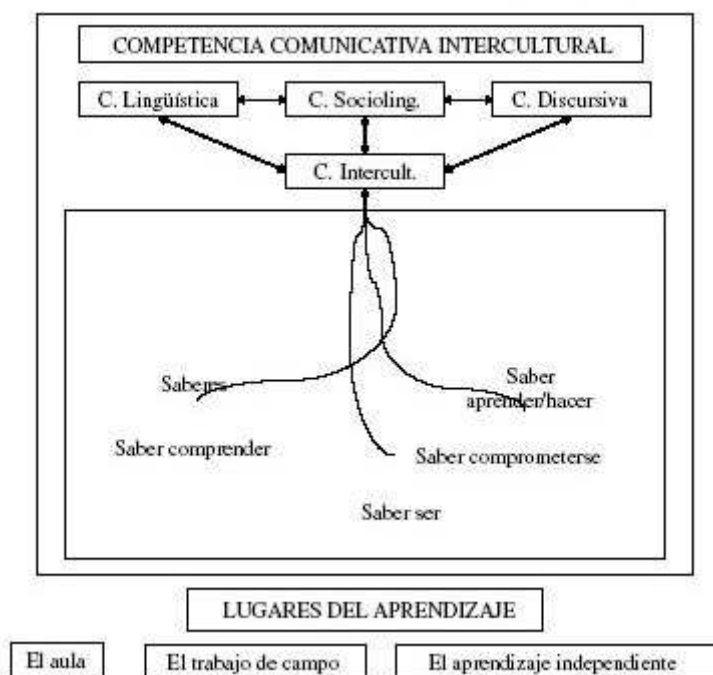
La relación que la enseñanza de lenguas siempre ha mantenido con el contexto en el que tiene lugar hizo que algunos autores encontraran insuficientes las nociones de competencia comunicativa y competencia sociocultural, como es el caso de Byram que, en su afán por profundizar en ese aspecto del aprendizaje, llegó a un término más amplio, *la competencia comunicativa intercultural* (CCI), que no sustituye a la competencia sociocultural sino que la incluye,

Cuando una persona aprende una lengua extranjera se enfrenta a diferentes interpretaciones de muchos de los valores, normas, comportamientos y creencias que había adquirido como naturales y normales (...) Los valores y creencias que asumía como universales al ser los dominantes en la sociedad en que vivía resultan ser relativos y diferentes en cada país. Esto significa poner en tela de juicio las normas fundamentalmente adquiridas y dadas por supuesto... La competencia intercultural es, pues, la habilidad de poderse manejar en este tipo de situaciones, con contradicciones y diferencias. (Byram, 1995, en Oliveras, 2000).

Nos encontramos así con un cambio en el objetivo de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, el *hablante intercultural* (Kramsch, 1998). Ya no se busca un hablante capaz de alcanzar el nivel del hablante nativo de la lengua meta, sino un hablante con recursos para adaptarse a la situación comunicativa, teniendo en cuenta no sólo la cultura meta sino también la cultura propia y cómo las dos interactúan.

Como se puede observar en el siguiente gráfico, en su modelo de *competencia comunicativa intercultural*, Byram expone las diferentes competencias que integran la CCI, así como las capacidades que el hablante ha de desarrollar para lograr la CCI y que el autor denomina *saberes*:

Modelo para la formación de la CCI propuesto por Byram (1997)



Basándose en el modelo de Byram y Zárata, Denis y Pla (2002: 28-29) enumeran y definen las subcompetencias que constituyen la competencia intercultural:

a) *Saber ser y estar*: desarrollo de actitudes y valores: Capacidad afectiva para rechazar actitudes etnocéntricas y desarrollar percepciones positivas hacia el

otro, y capacidad cognitiva para establecer y mantener una relación entre la cultura nativa y las culturas extranjeras. Dejar de ser el centro, aceptar al otro y desarrollar la empatía son a menudo ejemplos citados. Tres componentes caracterizan cualquier actitud: cognitivo, emotivo y de comportamiento.

b) *Saber aprender*: Capacidad para producir y operar un sistema interpretativo con el que poder acercarse a los significados culturales, las creencias y costumbres hasta entonces desconocidos, ya sea en una lengua y cultura conocidas o en una nueva.

c) *Conocimientos*: Manejar un sistema de referencias culturales que estructura el conocimiento explícito e implícito que se ha adquirido durante el aprendizaje lingüístico y cultural, y que tiene en cuenta las necesidades específicas del alumno en su interacción con hablantes de la lengua extranjera.

d) *Saber hacer*: destrezas: Capacidad para integrar los otros saberes en situaciones específicas de contacto bicultural, por ejemplo entre la(s) cultura(s) del alumno y de la lengua objeto de estudio.

La importancia de la realidad social, política y económica de la Europa de finales de siglo, junto con los nuevos enfoques y modelos presentados por autores como Byram, Zárata, Fleming o Kramersch, se ponen de manifiesto y toman carácter oficial con la publicación del *Marco Común de Referencia Europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas* (MCRE) en 2001 por parte del Consejo de Europa, cuyo objetivo viene definido por las recomendaciones (82) 18 y R (98) 6 del Comité de Ministros: “conseguir una mayor unidad entre sus miembros”, “adoptando una acción común en el ámbito cultural”. Como se deduce de este objetivo, este documento otorga un rol esencial al componente cultural del aprendizaje de LE.

## **2.5. El componente cultural en el MCER**

El Marco Común Europeo de Referencia es un documento que ofrece una base común donde se sustentan los diferentes aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje y que sirve como orientación para profesores, alumnos e instituciones académicas, así como para diseñadores de materiales, currículos y pruebas de evaluación. Este documento no constituye un dogma sino una serie de pautas que facilita, entre otras cosas, la concreción de objetivos de aprendizaje y criterios de evaluación, siempre teniendo en cuenta el punto de partida y de llegada: el alumno. Además, proporciona una descripción de todos los factores que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje.



La metodología que caracteriza al MCER se distingue del enfoque comunicativo al definir un enfoque, no sólo orientado a la comunicación, sino a la *acción*; se considera al aprendiente como algo más que un emisor de mensajes correctos y apropiados, el usuario de la lengua es concebido como un *agente social* que lleva a cabo *tareas* dentro de un contexto determinado. Para realizar estas tareas el hablante ha de desarrollar una serie de competencias que van más allá de la competencia comunicativa, ya que incorpora las competencias generales.

En lo relacionado al caso que nos ocupa, este documento hace patentes las inquietudes del momento y, en el capítulo que dedica a la descripción de las competencias (capítulo 5), nos encontramos con algunos de los aspectos relacionados con el componente cultural que hemos tratado en la sección anterior de este trabajo.

Como hemos señalado anteriormente, el MCER organiza las competencias a desarrollar por el hablante de una forma innovadora, alejándose de la otrora dominante noción de competencia comunicativa formada por cuatro subcompetencias (gramatical, discursiva, estratégica y sociolingüística); la novedad radica en la clasificación de dichas competencias bajo dos clases principales que a su vez están compuestas por otros elementos: éstas son las competencias generales y las competencias comunicativas. Aunque el documento diferencia entre aquellas competencias que están relacionadas con la lengua (comunicativas) y las que no lo están tan directamente (generales), también incide en la influencia que tienen unas sobre otras. Las competencias generales influyen directamente en la formación integral del individuo a lo largo de su vida, abarcando sus habilidades para la comunicación y, por tanto las competencias comunicativas. Del mismo modo, las situaciones comunicativas requieren de la utilización de competencias generales, por lo que podemos concluir que las situaciones comunicativas y las competencias que éstas requieren influyen en el desarrollo de las competencias generales de la persona.

El MCER hace una descripción detallada de todos los elementos que componen las competencias tanto generales como comunicativas; en el caso de las generales, como veremos en el siguiente esquema, se basa en el modelo de Byram y Zárte en el que detallaban el conjunto de conocimientos que forman la competencia intercultural; en su descripción, el Marco Común de Referencia profundiza más en su exposición y explica los componentes que, a su vez, conforman estos conocimientos:

Competencias generales:

- Conocimiento declarativo (saber)
  - Conocimiento del mundo
  - Conocimiento sociocultural
  - Consciencia intercultural

- Las destrezas y habilidades (saber hacer)
  - Destrezas y habilidades prácticas
  - Destrezas y habilidades interculturales
- Competencia existencial (saber ser)
- Capacidad de aprender (saber aprender)

Competencias comunicativas:

- Competencia lingüística
- Competencia sociolingüística
- Competencia pragmática

Como se puede observar, el MCER aborda los aspectos culturales desde dos tipos de *saberes*: *saber* y *saber hacer*, ambos incluidos entre las competencias generales. Sin embargo, consciente de la confusión que esto puede ocasionar en los usuarios de este documento, se hacen algunas aclaraciones al respecto. Por un lado, se justifica el hecho de que los conocimientos socioculturales, así como la consciencia y las destrezas y habilidades interculturales, formen parte de las competencias menos relacionadas con la lengua dada su intervención directa en la formación integral del alumno. Esto implica el desarrollo de todas sus facetas como persona y como usuario de la lengua, entre ellas las comunicativas, pero no de forma exclusiva. Por otro lado, comienza el apartado sobre el conocimiento sociocultural, (5.1.1.2), explicando que, a pesar de que éste podría considerarse como una parte más del conocimiento del mundo, la importancia que el entendimiento de la sociedad y la cultura de la lengua meta tiene para el usuario de la lengua lo hace merecedor de una atención especial y concreta, ya que además, a diferencia de otros conocimientos, no se puede presuponer como parte del bagaje cognitivo del alumno.

Además de enumerar todos los aspectos que componen una sociedad y su cultura (vida diaria, condiciones de vida, relaciones personales, valores, creencias, lenguaje social, convenciones sociales y comportamiento ritual), entre los que podemos distinguir cuestiones referentes a las tres culturas descritas por Miquel y Sans (cultura, CULTURA y Kultura), este documento trata el componente intercultural de una forma que creemos importante analizar, ya que lo hace en dos subapartados diferentes (saber y saber hacer), ambos incluidos en las competencias generales. Entre los conocimientos declarativos, se hace referencia a la toma de *consciencia intercultural*, fomentando la reflexión acerca de las diferencias y semejanzas entre culturas, así como de la percepción que unas culturas tienen de otras.

Esta consciencia intercultural se promueve desde las destrezas y habilidades que el usuario de la lengua debe desarrollar, entre las cuales, se distinguen las

destrezas y habilidades interculturales y que incluyen las siguientes capacidades (MCER):

- La capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera.
- La sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas.
- La capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera, y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas.
- La capacidad de superar relaciones estereotipadas.

## **2.6. El componente cultural en el PCIC**

El Plan Curricular del Instituto Cervantes (en lo sucesivo PCIC) es un documento único que desarrolla todos los contenidos de la lengua española y que supone un importante avance en la enseñanza del español como lengua extranjera, ya que describe la lengua objeto de estudio desde distintos puntos de vista, lo cual facilita enormemente la labor del docente y otros profesionales de la enseñanza. Este documento hace una importante labor al dividir los contenidos gramaticales, léxico-semánticos y culturales en los distintos niveles establecidos por el MCER. En este sentido, resulta muy destacable la importancia de los inventarios de contenidos relacionados con el componente cultural que, hasta este momento, no gozaban de una forma sistemática de clasificación.

Partiendo de los principios que subyacen al MCER y teniendo en cuenta al alumno como aprendiente de lenguas y culturas, el PCIC describe al usuario de la lengua de acuerdo a tres dimensiones: como agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo. En la introducción general del PCIC se establecen los objetivos generales de acuerdo con estas tres dimensiones, y dentro de la de hablante intercultural estos objetivos son los siguientes:

- Visión intercultural
- Papel de las actitudes y los factores afectivos
- Referentes culturales
- Normas y convenciones sociales
- Participación en situaciones interculturales
- Papel de intermediario social

Hasta este momento, la enseñanza de la cultura, aunque asumida por todos como indispensable, presentaba problemas a la hora de decidir *qué enseñar*; este problema de queda solucionado en el caso del español con la aparición del PCIC y sus inventarios que, partiendo de los objetivos anteriormente expuestos, incorpora el

componente cultural a través de tres inventarios que desarrollan, de forma detallada, los contenidos que conforman los conocimientos (saber) y las destrezas y habilidades (saber hacer) que el MCER describe como parte de las competencias generales.

Es importante señalar que, a diferencia de los demás inventarios, aquellos que forman el componente cultural (Referentes culturales, Saberes y comportamientos socioculturales y Habilidades y actitudes interculturales), no están organizados de acuerdo a los niveles de referencia que establece el MCER (A1-A2, B1-B2, C1-C2); de hecho, estos tres inventarios son coincidentes en los tres niveles. Esto se debe, principalmente a que, como hemos señalado anteriormente, el componente cultural es contemplado por el MCER como parte de las competencias generales, para las cuales no se ofrecen escalas de descriptores, estando éstas destinadas a las competencias lingüísticas. Su organización responde, en el caso de los *referentes culturales* y los *saberes y comportamientos socioculturales*, a tres fases de desarrollo: de aproximación, de profundización y de consolidación, quedando la distribución y selección de los contenidos de un curso a criterio del usuario del PCIC. En la introducción de ambos repertorios se incide en la falta de correspondencia entre las tres fases de desarrollo y los niveles establecidos por el MCER, aunque se sugiere presentar cada una de las fases (aproximación, profundización y consolidación) en cada una de las etapas (A, B y C) o bien siguiendo un criterio temático.

#### **2.6.1. Referentes culturales:**

Teniendo en cuenta que uno de los principales objetivos del Instituto Cervantes es la difusión de la cultura española e hispanoamericana, no es sorprendente que incluya en su Plan Curricular un inventario de referentes culturales. Cabe resaltar que la intención del Instituto Cervantes no es que los aprendientes de la lengua española sean expertos en historia, geografía, arte y literatura propios del país de la lengua meta, sino que adquieran unos conocimientos generales que les ayuden a comprender la cultura y sociedad de la comunidad de dicha lengua. Por ello, se incluyen los referentes culturales más importantes de todos los países de habla hispana, en diferentes fases de profundización, para que sea el docente (o profesional correspondiente) quien decida lo que se requiere en cada caso.

Este inventario ofrece un repertorio de conocimientos que formarían parte del conocimiento declarativo (saber) que el MCER incluye en las competencias generales a desarrollar por el alumno. En el repertorio se incluye información objetiva sobre los países de habla hispana, sobre acontecimientos y personajes relevantes y sobre productos y creaciones culturales; se puede observar que la información que aquí se

expone se corresponde aproximadamente con la llamada *cultura con mayúscula*, definida por Miquel y Sans y analizada en el primer apartado de este capítulo.

### **1. Conocimientos generales de los países hispanos**

- 1.1. Geografía física
- 1.2. Población
- 1.3. Gobierno y política
- 1.4. Organización territorial y administrativa
- 1.5. Economía e industria
- 1.6. Medicina y salud
- 1.7. Educación
- 1.8. Medios de comunicación
- 1.9. Medios de transporte
- 1.10. Religión
- 1.11. Política lingüística

### **2. Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente**

- 2.1. Acontecimientos y personajes históricos y legendarios
- 2.2. Acontecimientos sociales y culturales y personajes de la vida social y cultural

### **3. Productos y creaciones culturales**

- 3.1. Literatura y pensamiento
- 3.2. Música
- 3.3. Cine y artes escénicas
- 3.4. Arquitectura
- 3.5. Artes plásticas

#### **2.6.2. Saberes y comportamientos socioculturales**

Al igual que el inventario de *Referentes culturales*, éste está directamente relacionado con las competencias generales establecidas por el MCER, ya que, como figura en la introducción de esta sección del PCIC (2006:550) “los contenidos del inventario de *Saberes y comportamientos socioculturales* hacen referencia al conocimiento, basado en la experiencia, sobre el modo de vida, los aspectos cotidianos, la identidad colectiva, la organización social, las relaciones personales, etc. que se dan en una determinada sociedad”, y son dichos contenidos los que configuran el *conocimiento sociocultural*. A su vez, la cultura vista desde la perspectiva sociocultural que valora aspectos como los hábitos cotidianos de un grupo, las convenciones y relaciones sociales o la forma en que una comunidad se organiza, es

lo que Miquel y Sans denominan *cultura a secas*, y el MCER conocimiento sociocultural.

Los saberes hacen referencia, tal y como se deduce de su nombre, a lo que el aprendiz ha de saber para desenvolverse con éxito en la sociedad meta, a la información objetiva sobre su forma de vida, por ejemplo los *horarios de las comidas, concepto de tapa y merienda, concepto de denominación de origen, cambios en hábitos alimenticios, etc.* (PCIC: 558) Por otro lado, cuando se habla de comportamientos nos referimos a conceptos menos tangibles como es la relación de los conocimientos de la sociedad con las situaciones comunicativas de interacción, es el caso de *concepto de amigo y conocido, valor que se da al concepto de amistad, favores que se pueden solicitar, grado de confianza entre padre e hijos, etc.* (PCIC: 582)

La dificultad que supone la sistematización de este tipo de contenidos, dada su amplitud y gran variedad, ha llevado a los autores de este plan curricular a limitarse a la sociedad y cultura españolas, dejando a un lado los aspectos socioculturales del resto de países de habla hispana.

### **2.6.3. Habilidades y actitudes interculturales**

A diferencia de los anteriores inventarios, las *Habilidades y actitudes interculturales* no están distribuidas en fases sino que se encuentran en una lista única, dividida en cuatro apartados: *configuración de una identidad cultural plural, asimilación de los saberes culturales, interacción cultural y mediación cultural*, cada uno de los cuales está subdividido en actitudes y habilidades. Las *habilidades* varían en cada uno de los apartados:

#### **1. Configuración de una identidad cultural plural**

- 1.1.1. Conciencia de la propia identidad cultural
- 1.1.2. Percepción de diferencias culturales
- 1.1.3. Aproximación cultural
- 1.1.4. Reconocimiento de la diversidad cultural
- 1.1.5. Adaptación, integración (voluntaria)

#### **2. Asimilación de los saberes culturales (comportamientos socioculturales y referentes culturales)**

- 2.1.1. Observación
- 2.1.2. Comparación, clasificación, deducción
- 2.1.3. Transferencia, inferencia, conceptualización
- 2.1.4. Ensayo y práctica
- 2.1.5. Evaluación y control

2.1.6. Reparación, corrección

### **3. Interacción cultural**

3.1.1. Planificación

3.1.2. Contacto, compensación

3.1.3. Evaluación y control

3.1.4. Reparación y ajustes

### **4. Mediación cultural**

4.1.1. Planificación

4.1.2. Mediación

4.1.3. Evaluación y control

4.1.4. Reparación y ajustes

Las *actitudes*, por el contrario, son las mismas en los cuatro apartados:

1. Empatía
2. Curiosidad, apertura
3. Disposición favorable
4. Distanciamiento, relativización
5. Tolerancia a la ambigüedad
6. Regulación de los factores afectivos (estrés cultural, desconfianza, recelo...)

Este inventario no propone información o conocimientos necesarios sobre la cultura meta, sino una serie de actuaciones y conductas que han de activarse para alcanzar la competencia intercultural que permita al alumno ser consciente de la cultura a la que accede y de cómo ésta interactúa con su propio bagaje sociocultural; así, los contenidos aquí expuestos tienen como objetivo el desarrollo de las *destrezas y habilidades interculturales* (saber hacer) del alumno, que son parte de sus competencias generales (MCER) y que contribuirán al desarrollo de la *consciencia intercultural* (saber) así como a la formación de su personalidad. Las habilidades y actitudes descritas en este apartado no son exclusivas de la lengua española, sino que sirven para cualquier idioma.

Vemos, pues, cómo el PCIC nos proporciona unos inventarios que nos pueden resultar extraordinariamente útiles para enseñar el componente cultural de la lengua española. Ahora necesitamos encontrar materiales docentes que nos permitan llevar esos contenidos al aula. Es en ese sentido en el que encontramos la inestimable ayuda del cine, que pasamos a analizar en siguiente capítulo.

### **3. EL USO DEL CINE EN EL AULA DE E/LE**

#### **3.1. El cine como recurso didáctico en la clase de E/LE**

Vivimos en la era de la comunicación, de las nuevas tecnologías y de la imagen. Hoy en día, los medios de comunicación y audiovisuales forman parte de nuestra vida cotidiana; contamos con una gran variedad de medios a nuestra disposición que nos permiten acercarnos a cualquier tema o a cualquier lugar del mundo con un solo *click*; cada día buscamos información, realizamos compras y nos comunicamos con otras personas a través del ordenador, vemos la televisión, hablamos por teléfono, leemos el periódico, escuchamos la radio, vamos al cine, etc. La comunicación y la imagen es una constante en nuestro día a día.

El cine es el medio de comunicación audiovisual en el que se centra este estudio. Creemos importante señalar que, a diferencia de otros medios, el cine goza de un innegable prestigio; son numerosas las opiniones negativas que suscita la televisión debido a sus posibles efectos perniciosos sobre niños y adolescentes, así como las advertencias sobre los peligros de Internet; sin embargo el cine, en general, es valorado positivamente, no en vano es denominado *el séptimo arte*.

El cine, además, está presente en nuestra vida social ya que forma parte de la oferta de ocio de gente de cualquier edad. No podemos olvidar que se ha convertido en una de las industrias más poderosas del mundo, lo cual ha favorecido la creación de un producto de consumo masivo cuya oferta, gracias a la variedad de géneros y formatos, llega a la gran mayoría, por lo que podemos calificar al séptimo arte de *arte popular*.

Si tenemos en cuenta la presencia de los medios audiovisuales y de comunicación en nuestra sociedad, y las recomendaciones del MCER sobre una metodología que debe guardar similitud con la vida real del estudiante, se hace obligatorio integrar estas tecnologías y medios, que forman parte de su vida, en su aprendizaje; debemos tratar de que el alumno perciba el aprendizaje de la lengua como un proceso real, con aplicación a su vida cotidiana. Por ello, creemos que es necesario transmitir la información a través de los medios que le son familiares y abandonar la pizarra, la tiza y el libro como únicos medios de comunicación.

Somos conscientes de que el uso del vídeo como recurso didáctico no es algo nuevo en la enseñanza de lenguas extranjeras. Sin embargo, la utilización que se ha hecho tradicionalmente de este medio audiovisual, dista mucho de lo que en este trabajo queremos proponer. En las últimas décadas del siglo XX, los materiales didácticos elaborados por las editoriales y destinados a la reproducción eran, generalmente, representaciones llevadas a cabo por actores que simulaban una situación auténtica, en la mayoría de los casos dirigidos a la presentación de



exponentes lingüísticos y/o funcionales o a la comprensión oral, desperdiciando gran parte del potencial de explotación del material audio-visual. La evolución tanto de las tecnologías como de los materiales y recursos didácticos ofrece infinitas posibilidades para la utilización de material fílmico en clase.

### **3.2. Ventajas de la utilización del cine en la clase de E/LE**

Aparte de la adecuación de la metodología a los tiempos en que vivimos, hay innumerables razones por las que proponemos el cine como recurso didáctico. En nuestra opinión, el primordial motivo es la motivación, factor que influye directamente en muchos otros factores relacionados con el aprendizaje, principalmente en el alumno y, como consecuencia, en el resultado del proceso.

El MCER, ya en su introducción, insta al docente o personas dedicadas a organizar el proceso de enseñanza/aprendizaje a fundamentar su trabajo, entre otras cosas, en las motivaciones de los alumnos, y presenta la motivación como responsable, en gran medida, de la eficacia de los métodos empleados en la enseñanza de la lengua. De acuerdo con este documento, la motivación forma parte de los factores afectivos que determinan el éxito de la realización de las tareas; además, asegura que el interés que una tarea despierta en el alumno incide directamente en su motivación y, por tanto, en el resultado de la actividad, ya que el nivel de motivación contribuye a mantener el nivel de esfuerzo por realizar la actividad de forma exitosa. En la misma línea, Chomsky manifiesta “La verdad del asunto es que aproximadamente el 99 por ciento de la enseñanza es lograr que los alumnos se interesen por el material” Chomsky (1988:181).

Numerosos estudios han demostrado la incidencia directa que la motivación tiene sobre el aprendizaje; en el caso que nos ocupa, el del aprendizaje de lenguas, queremos destacar el modelo que Gardner y Lambert formularon sobre la motivación en los años 70, en el que se distinguían cuatro tipos de motivación: intrínseca, extrínseca, instrumental e integradora. La distinción entre motivación intrínseca y extrínseca, tiene relación con el origen de dicha motivación; en el primer caso procede del alumno y responde al deseo personal de aprender, y en el segundo, viene dada por el entorno, normalmente en relación con los resultados (calificaciones, premio, castigo, etc.). En cuanto a la dicotomía instrumental e integradora, son términos que hacen referencia al tipo de interés que los alumnos tienen por el aprendizaje de la lengua; con motivación integradora nos referimos a una actitud de deseo por participar de la comunidad a la que pertenece la lengua meta y conocer su cultura.

Como docentes debemos ser conscientes de que el alumno no es el único responsable de su motivación y que podemos y debemos hacer todo lo posible para

incrementarla. Hay diferentes factores a tener en cuenta a la hora de aumentar el grado de motivación de los aprendientes: nuestra actitud, la metodología utilizada, recursos y materiales didácticos, tipos de actividades, etc. Asumiendo la motivación y actitud positiva por parte del profesor, analizaremos de qué forma el cine es un recurso didáctico motivador que propicia el diseño de actividades que pueden despertar la curiosidad e interés del alumno hacia la lengua y cultura meta y fomentar la participación activa.

Hoy en día, el cine en español, gracias a actores como Javier Bardem, Penélope Cruz o Antonio Banderas y directores como Pedro Almodóvar o Alejandro Amenábar (por mencionar los más conocidos actualmente), ha traspasado las fronteras de nuestro país y goza de un creciente prestigio que se ve incrementado cada día por la participación exitosa en numerosos festivales de cine internacional. Por ello, como recurso didáctico, nos sirve como herramienta para fomentar el deseo del alumno de conocer la lengua y cultura españolas repercutiendo en su motivación de formas distintas.

Por un lado, el interés por el cine en español como producto artístico es un aliciente para el aprendizaje de la lengua, ya que permitiría al alumno ver películas en versión original y disfrutar de este arte de forma autónoma; además, es un material que divierte, entretiene y, mediante películas y actividades correctamente seleccionadas, puede convertir el aprendizaje en un proceso ameno y fascinante; todo esto incrementa su motivación *intrínseca*, es decir, el deseo de aprender.

A su vez, el cine nos permite llevar la realidad al aula; a través de películas podemos acercar a los alumnos a la vida real de la comunidad en la que la lengua meta se habla, y hacerlo de una forma atractiva para ellos, despertando su interés por relacionarse con esa comunidad e, incluso, llegar a formar parte de ella, de modo que la motivación *integradora* se verá acrecentada y afectará positivamente al proceso de aprendizaje.

La variedad temática que ofrece el cine nos permite seleccionar películas o escenas cuyo contenido muestre una parte concreta de la vida real que sirva a nuestros intereses; por ejemplo, a través de una escena o historia sobre un extranjero trabajando o consiguiendo un buen trabajo en España, podríamos trabajar cualquier contenido, lingüístico o no lingüístico al mismo tiempo que reforzamos la motivación *instrumental*.

Como podemos observar, el incremento de los diferentes tipos de motivación aquí discutidos, intrínseca, instrumental e integradora, repercuten positivamente en el aprendizaje de la lengua extranjera, tanto en el proceso como en el resultado, con lo que podemos concluir que todo ello incide en la motivación *extrínseca*, ya que cuando

nos referimos a este tipo de motivación, no sólo aludimos a factores tangibles (recompensas, premios, calificaciones, castigos, etc.) sino también a un reconocimiento del éxito, tanto personal como por parte del profesor; así, ser capaz de comprender un input auténtico (una película, cortometraje, secuencia, etc.) en la lengua extranjera supone un éxito para el aprendiz.

El desarrollo de la motivación en los alumnos no sólo influye en sus razones para aprender, sino que además, afecta positivamente a otros factores afectivos que conciernen al aprendizaje. Este es el caso de la actitud, puesto que un alumno motivado desarrolla una actitud positiva hacia el objeto de aprendizaje, en este caso la lengua y cultura meta; además, la ansiedad, que en muchos casos experimentan los alumnos al enfrentarse a la lengua meta se ve mitigada por la motivación del alumno por aprender.

Aunque hemos presentado la motivación como la principal razón para la inclusión del cine en la clase de E/LE, este medio ofrece muchas otras ventajas que justifican de manera convincente su uso, por lo que pasamos ahora a detallarlas:

- Los alumnos están familiarizados con este medio; como hemos mencionado anteriormente, el cine forma parte de la vida cotidiana de la gran mayoría de la gente y, en particular, es parte de las actividades de ocio, por lo que genera normalmente una actitud positiva en los aprendientes, descendiendo así el nivel de ansiedad ante las situaciones comunicativas y aumentando la predisposición al aprendizaje. Además, al relacionarlo con el entretenimiento, introduce un factor lúdico en la clase que aporta variedad y dinamismo a la práctica docente, rompiendo la monotonía de la enseñanza basada en libros de texto y audiciones.

- El cine es un *material auténtico* cuyo uso es promovido por el enfoque comunicativo. Una película es un documento real, presente en la vida cotidiana de la comunidad meta, es decir, que a través del visionado de la película el alumno se enfrenta a la misma actividad que el hablante nativo; esto contribuye a la motivación del alumno ya que percibe un aprendizaje significativo, con un objetivo real: entender la película y entretenerse. Por otro lado, les estamos ofreciendo muestras auténticas de lenguaje, que no está adaptado y creado para el alumno sino que cuenta con todas las características de la comunicación real, interrupciones, pausas, cambios de ritmo, etc. provocando en el alumno la sensación de comunicación real y útil para su aprendizaje. Según Martos Eliche (2002:53) “El cine es un mundo ficticio que representa el mundo real; por lo tanto si perseguimos que el alumno desarrolle tareas ficticias que representen tareas reales de comunicación, el material es especialmente valioso.”

- Una ventaja importante que expresa Jack Lonergan es que, "la característica principal de los vídeos es su capacidad para presentar situaciones comunicativas completas" (Lonergan, 1985:18); es decir, el cine nos da la oportunidad de situar los aspectos comunicativos dentro de un contexto, lo cual favorece la comprensión del mensaje. El hecho de que sea un canal audio-visual multiplica la información que se recibe y permite al alumno hacer uso del contexto inmediato; aspectos como la situación, la localización espacio-temporal, las características de los interlocutores (edad, estatus social, relación entre ellos, etc.), la comunicación no verbal (gestos, expresiones faciales, lenguaje corporal, distancia entre hablantes...), ofrecen al alumno más posibilidades de inferir, complementar la información lingüística y, en definitiva, de comprender. El aprendiente podrá relacionar las estructuras lingüísticas con las funciones comunicativas que les corresponden y, al mismo tiempo, emplear y desarrollar las estrategias comunicativas de las que podrá hacer uso en situaciones comunicativas reales.

- Otro argumento a favor del uso del cine en la clase de E/LE es que, al ser un recurso que ofrece tantas posibilidades de explotación didáctica, permite la realización de actividades que integren las cuatro destrezas tal y como sugiere el enfoque comunicativo. Según esta metodología, en las situaciones de comunicación real que los nativos de la lengua experimentan, pocas veces se hace uso de las destrezas comunicativas de forma aislada: escuchamos o leemos una noticia y la comentamos con otras personas, vemos una película y hablamos sobre ella, escribimos una carta o *email* y recibimos una respuesta (o viceversa). Por tanto, esta integración debe estar reflejada en las actividades diseñadas para el aprendizaje.

La variedad temática disponible en este formato nos permite elegir películas cuyos temas sean del interés del alumno y lleven al desarrollo de la expresión y comprensión por medio de debates, diálogos, coloquios, etc. Asimismo, el uso de subtítulos sirve para, además de facilitar la comprensión, fomentar la comprensión lectora; esta destreza también se puede desarrollar a través de documentos escritos conectados con la película como artículos periodísticos, canciones, críticas, biografías de actores, directores o personajes, etc.

- Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación a las que todos tenemos acceso (ordenadores, programas de edición de imagen y vídeo, etc.) nos permiten manipular las proyecciones a nuestro favor, es decir, mediante sencillos programas informáticos el profesor puede incluir o suprimir elementos de la imagen o el sonido, adaptando la película a nuestras necesidades en cada momento. Existe la posibilidad de introducir instrucciones, de dirigir la atención hacia algo en particular con señales (flechas, círculos, etc.), subtítulos que faciliten la comprensión cuando sea

necesario, podemos eliminar el sonido o la imagen, cortar y pegar distintos fragmentos, etc.

- Por último, el cine, además de un valioso recurso didáctico, es un contenido en sí mismo, ya que forma parte de los productos y creaciones culturales planteados en el inventario de referentes culturales del PCIC. En el apartado 3 de este inventario, dedicado a Productos y creaciones culturales, encontramos el apartado 3.3: *Cines y artes escénicas*, que nos ofrece diversos contenidos, desde los más universales como *la Importancia y lugar que ocupa el cine de Pedro Almodóvar en la difusión del cine español en el extranjero* (fase de aproximación), a más concretos como los distintos *Premios y Festivales* (fase de profundización) o *Etapas y tendencias de la historia del cine en los países hispanos* y *El cortometraje* en la fase de consolidación.

### **3.3. Desventajas de la utilización del cine en el aula**

Aunque en este trabajo se propone el uso del cine como herramienta didáctica, no podemos pasar por alto los inconvenientes que este recurso puede presentar, ya que nos podría llevar al fracaso de nuestra propuesta didáctica. Corpas (2004) los enumera en su artículo “La utilización del video en el aula de ELE. El Componente cultural”, aunque hace hincapié en el hecho de que son notablemente inferiores en número a las ventajas y fácilmente subsanables; a continuación presentamos dichas desventajas, a las que aportamos posibles soluciones.

- *La complejidad lingüística puede exceder el nivel de comprensión del alumno.* Esto puede ocurrir si el nivel de exigencia de la actividad que proponemos excede el nivel de competencia de nuestros alumnos.

Creemos que la dificultad radica, principalmente, en el nivel de exigencia de las tareas que se propongan a partir del visionado de la película, por lo que debemos diseñar actividades adaptadas al nivel del alumno. Según Krashen y su *teoría del Input*, las muestras lingüísticas que se le presentan al aprendiente deben estar ligeramente por encima de su competencia comunicativa, de forma que no le hagan perder el interés por la actividad, ni por juzgarlas imposibles ni por considerarlas demasiado fáciles; por tanto, cierta dificultad es necesaria para el aprendizaje. Es labor del profesor encontrar el nivel exacto de competencia de los alumnos y plantear las actividades adecuadas para que el aprendizaje tenga lugar de forma exitosa.

La amplia oferta de material del que disponemos nos permite seleccionar filmes de diversa dificultad, teniendo en cuenta la competencia del aprendiente. Además, consideramos de suma importancia el hecho de dejar claro al alumno que, tal y como sucede en la comunicación real, no siempre es necesario comprender la totalidad de la información. De este modo, no sólo disminuiríamos su nivel de ansiedad sino que le

ayudaremos a desarrollar las estrategias comunicativas necesarias para la comunicación.

Finalmente, las nuevas tecnologías anteriormente mencionadas nos ofrecen la posibilidad de adaptar el material original para facilitar su comprensión y la realización de actividades, mediante el subtitulado o la edición.

- *Supone mucho trabajo de preparación para el profesor.* Trabajar con documentos reales exige más de un visionado, tomar nota de las transcripciones y elaborar actividades que se adapten a su nivel al tiempo que los motiven.

Indudablemente, para utilizar este tipo de recursos didácticos, que están fuera de los libros de texto y, por tanto, carecen de carácter obligatorio, se necesita gran motivación por parte del profesor, ya que requiere un esfuerzo y tiempo añadido a la práctica docente habitual; en nuestra opinión el esfuerzo se ve recompensado si las tareas obtienen éxito y contribuyen al aprendizaje de forma positiva.

Es importante señalar que cada día existen más actividades de este tipo publicadas en Internet. Existen páginas Web (<http://formespa.rediris.es/>, <http://www.todoele.net/>, <http://cinetikele.blogspot.com/>, <http://www.elenet.org/>, <http://marcoele.com/> ) que ofrecen numerosos recursos entre los que se pueden encontrar todo tipo de propuestas didácticas a partir de películas, por lo que disponemos de un banco de actividades ya confeccionadas.

- *Puede crear pasividad en el alumno.* Especialmente si no se han diseñado actividades lo suficientemente motivadoras y capaces de suscitar su interés.

El peligro de la pasividad del alumno proviene de la idea generalizada de que las películas se utilizan bien como *relleno* para los tiempos muertos, por ejemplo el tiempo entre el final de un periodo didáctico y el principio del siguiente, como premio tras finalizar un período de exámenes, etc. En estos casos, normalmente, se proyecta la película sin apenas actividades que la acompañen, o con alguna para justificar que su utilización es didáctica pero, casi siempre, sin repercusión en su aprendizaje; el objetivo suele ser únicamente ver la película y es esto lo que provoca la sensación de pasividad en el receptor. Para evitar esta sensación debemos tener y dejar claro el objetivo de la actividad antes de realizarla, involucrando al alumno en la misma; el visionado de la película y las actividades que lo acompañan deben estar integrados en la dinámica de la clase evitando hacerlo tras terminar una unidad didáctica, trimestre, evaluación, etc.

Podemos concluir de lo anteriormente dicho que la subsanación de los inconvenientes que presenta la utilización de películas en el aula de ELE depende, en gran medida, del docente y de la selección de material adecuado.

### 3.4. El cortometraje en la clase de ELE

En este trabajo proponemos el uso de un tipo concreto de cine, el cortometraje que, por las razones que a continuación exponemos, consideramos el más adecuado como herramienta didáctica en la clase de ELE; además de presentar ventajas que en parte mitigan los problemas propios del uso de películas mencionados en la sección anterior, consideramos que es un recurso poco explotado y con infinitas posibilidades de aprovechamiento didáctico.

Hasta hace poco tiempo el cortometraje ha sido considerado un género menor; la obligatoriedad de proyección de cortos en las salas durante los 60 y 70 del siglo XX, las reminiscencias del NODO en los años siguientes al franquismo y la concesión de subvenciones atendiendo a la cantidad por encima de la calidad, condujo a un desprestigio del género que ha tardado mucho tiempo en disiparse. Paradójicamente, tras la abolición de las leyes que obligaban a su emisión en los cines a finales de los años 80, comenzó un resurgimiento del corto.

Aunque la concepción general del corto cambió en esta época, seguía siendo un género menospreciado ya que estas películas solían ser consideradas como producciones de bajo presupuesto, y por tanto de baja calidad, que los aspirantes a directores y/o actores, realizaban como trampolín para alcanzar el *género mayor*, el largometraje. Y aunque no se puede negar que esto ha sido así durante un tiempo, la producción de cortometrajes ha ido aumentando en cantidad y calidad con el tiempo, hasta llegar al reconocimiento del que goza actualmente.

Numerosos festivales destinados al corto (Alcalá de Henares, Medina del Campo, Málaga), su inclusión como categoría en los más importantes festivales de cine (los Goya, los Oscars), programas de televisión (*Versión española* en RTVE, *La noche corta* en Canal +), nuevas fuentes de financiación (cadenas de televisión, subvenciones autonómicas, premios, etc.) han ido consolidado este género, así como a sus directores logrando hacerse un sitio en el panorama cinematográfico. Reputados directores como Pedro Almodóvar, Daniel Sánchez Arévalo, Julio Médem, etc. han contribuido a este cambio en la concepción del corto, ya que todos ellos han continuado haciéndolos después de haber conseguido el éxito con sus largos, demostrando así que no es sólo un género de principiantes o un trampolín, sino que es un género más.

Aunque aún no se ha logrado su comercialización y difusión en las salas de cine, existen varias páginas en Internet, algunas de las cuales organizan festivales ([www.notodofilmfest.com](http://www.notodofilmfest.com), [www.fotogramasencorto.com](http://www.fotogramasencorto.com), [www.filmin.es/cortos](http://www.filmin.es/cortos), [www.amanecequenoescorto.blogspot.com.es](http://www.amanecequenoescorto.blogspot.com.es)), que nos permiten acceder a ellos de forma sencilla y económica.

Parece obvio, tal y como indica su nombre, que la duración del filme es la principal diferencia entre un largometraje y un cortometraje; sin embargo, en la cuestión que nos ocupa, la enseñanza de ELE, el tiempo supone mucho más que la cantidad de minutos. Cuando nos enfrentamos a un largometraje como recurso didáctico normalmente debemos elegir entre dos formas de explotación, cada una con diferentes actividades con objetivos diversos. Por un lado, podemos trabajar con la película completa, lo que conlleva actividades dirigidas a la comprensión global y al análisis del contexto socio-cultural que acompaña al argumento. Este tipo de explotación suele estar destinada a alumnos de niveles avanzado y superior ya que para mantener la motivación del alumno durante 90 minutos o más éste debe tener un nivel de comprensión que le permita mantener la atención y el interés durante todo el metraje.

La alternativa de explotación de un largo es trabajar con fragmentos. A través de la selección de secuencias podemos analizar aspectos específicos de la lengua y/o la cultura (gramaticales, léxicos, pragmáticos, etc.) y plantear actividades comunicativas con diferentes objetivos. La cuidadosa selección de fragmentos nos permite diseñar actividades destinadas a niveles más bajos y a centrar la atención de los alumnos en aspectos concretos sin necesidad de comprender la totalidad del fragmento, lo cual contribuye a mantener su interés por la actividad. Esta posibilidad de diversificación de objetivos y actividades nos hace renunciar al potencial motivador de la película, puesto que se pierde el hilo argumental, el interés o suspense que éste pueda provocar en el espectador.

El cortometraje reúne las virtudes de cada uno de estos dos sistemas de trabajo ya que, dada su corta duración se puede trabajar con historias completas, repetir la proyección y realizar distintas actividades dentro de la misma sesión y, así, integrarlas en la dinámica de la clase y en las unidades didácticas del mismo modo que hacemos con las audiciones, textos, etc.

La limitación del tiempo repercute, además de en el presupuesto, en el proceso de creación, es decir, el hecho de que la película dure un máximo de 20 minutos conlleva una sencillez que se ve reflejada en todos los aspectos del filme, y que favorece su uso en clase de ELE. Por un lado, se trata de narraciones concentradas que dan poco lugar a digresiones, interrupciones o argumentos secundarios, por lo que podemos hablar de hilos argumentales lineales y sencillos que facilitan su comprensión. En contra de lo que se puede pensar, la simplicidad del argumento no afecta a su calidad sino que en la mayoría de los casos, gracias a esta condensación, se logra mantener un estado de tensión, captando la atención del espectador.



Por el mismo motivo es frecuente encontrar pocos personajes, en cuya caracterización o historias anteriores no se profundiza en exceso. De igual forma las localizaciones, tanto espaciales como temporales, suelen ser escasas. Todo esto se traduce en una mejor comprensión por parte del alumno y, por tanto, ofrece a los docentes más posibilidades de explotación y una variedad de actividades (describir personajes, relación entre ellos, describir lugares, analizar épocas, etc) que contribuyen al dinamismo de la clase y a disminuir el *peligro* de pasividad del alumno que en ocasiones se argumenta en contra de la utilización del cine.

#### **3.4.1. Criterios de selección del cortometraje**

Como sucede con la mayoría de los materiales y recursos didácticos, gran parte de su efectividad y valor motivador depende de la adecuación de dicho recurso y de las actividades al alumnado, tanto en lo referente a su nivel como a sus intereses; por ello, proponemos dos criterios fundamentales para llevar a cabo una elección apropiada del corto.

Por un lado, y como propone el MCER, la enseñanza de lenguas debe estar centrada en el alumno, por lo que es importante atender a sus características. Debemos tener en cuenta varios factores:

- La edad: en muchos casos nos ayuda a determinar sus intereses y aficiones, los personajes con los que se identifican, el tipo de historia por las que se sienten atraídos, etc. Evidentemente, no tienen los mismos gustos alumnos adolescentes, inmigrantes o personas adultas que necesitan la lengua para su promoción profesional.
- El país de procedencia es importante para saber el grado de cercanía que tienen con la cultura española o hispana. Hay gran diferencia entre, por ejemplo, un alumno chino y uno italiano.
- Las creencias religiosas pueden ser un problema en algunos casos por lo que es importante conocerlas a fin de no herir sensibilidades con temas o imágenes que en algunas religiones son considerados tabúes (temas religiosos, sexuales, políticos, etc.)

Por otro lado, resulta imprescindible analizar el material, en este caso los cortometrajes, para analizar si se adecua a la competencia del alumno, para ello, consideramos de gran utilidad el cuestionario propuesto por Amenós (1999: 777-779), en el que, a través de la contabilización de respuestas afirmativas y negativas, se evalúa si la película es apropiada para un nivel concreto (cuantas más respuestas afirmativas, más se adecua a niveles bajos, y viceversa.)

El cuestionario original está destinado al análisis de todo tipo de material fílmico (largometrajes, fragmentos y cortometrajes) por lo que hemos considerado útil modificarlo ligeramente para adaptarlo al análisis únicamente de cortometrajes. (Se puede consultar en el Anexo 1)

#### **4. PROPUESTA DIDÁCTICA: El cine (cortometraje) como transmisor de la cultura**

Con lo expresado en el capítulo anterior queda demostrado que el cine es una herramienta de incalculable valor didáctico, que sirve como pretexto para la elaboración de multitud de actividades útiles para trabajar todos los aspectos de la lengua extranjera y así desarrollar y perfeccionar las distintas competencias del alumno. No es intención de este trabajo convencer al lector de que es el mejor recurso didáctico ya que somos conscientes de la existencia de muchos otros con los que podemos enseñar la lengua de forma eficaz; el cine es un recurso más que creemos conveniente integrar en la clase de ELE dado su alto potencial motivador. Sin embargo, sí hay un campo de las lenguas extranjeras donde consideramos que el cine aventaja a cualquier otro recurso, y éste es el relacionado con la cultura.

Ya hemos visto que tanto el MCER como el PCIC contemplan la inclusión del componente cultural en la enseñanza de la lengua extranjera, y que ambos documentos tratan la cultura como mucho más que un conjunto de datos históricos o relacionados con el arte; la cultura incluye todos los aspectos que forman una sociedad y su cultura (creencias, valores, costumbres, formas de organización, identidad, etc.). Aunque los docentes disponemos de un inventario que detalla todos estos conocimientos, ninguno de estos documentos de referencia nos da las pautas pedagógicas a seguir para la enseñanza de la cultura, por lo que es nuestra labor la de encontrar la mejor manera de trasladar todos estos conocimientos al aula. Por este motivo, proponemos en este trabajo el cine, y en concreto el cortometraje, como recurso didáctico para trabajar el componente cultural de la lengua española.

Los problemas que ocasiona la enseñanza de muchos aspectos relacionados con la cultura mediante una larga explicación, o un texto acompañado de imágenes, una ejemplificación, etc. se pueden resolver con una secuencia de vídeo con un efecto muy similar al de presenciar una situación real. Del mismo modo, las explicaciones necesarias para que el alumno sea capaz de *visualizar* una sociedad o modo de vida de épocas pasadas o presentes se ven simplificadas gracias al cine. El valor que tiene la imagen sobre la palabra, (sabemos que *una imagen vale más que mil palabras*) se ve infinitamente incrementado si la imagen tiene movimiento, y además, la acompañan las palabras.

Santos y Santos (2002:6) lo explican claramente en esta cita en la que enumeran los motivos para utilizar el cine como vehículo para la enseñanza de contenidos culturales:

Porque la ficción cinematográfica permite observar el uso del lenguaje en situaciones reales de comunicación. Porque los fragmentos seleccionados muestran la forma en que interactúan los hablantes nativos; es decir, la forma en la que viven y se relacionan. Porque aprender una lengua es también descubrir los valores culturales de la sociedad que la habla, acercarse a otras formas de vida y reconocer el valor de las propias; y el cine nos permite establecer ese puente necesario entre la lengua y cultura.

El cine refleja la cultura de un país, con independencia del tema que se trate en la película; el espectador se convierte en testigo de la cultura, tiene la oportunidad de observar, además de la trama, los hábitos y estilos de vida de la gente perteneciente a una comunidad, de qué forma la sociedad se organiza, el modo en que las personas actúan y se relacionan (saberes y comportamientos socioculturales); asimismo, gran cantidad de información sobre las características objetivas de un país, su historia, manifestaciones artísticas, etc. (referentes culturales) está presente en una película. La identificación del espectador con los personajes de la película, la consciencia de perspectivas diferentes, la interpretación de comportamientos distintos al propio, así como los temas relacionados con la inmigración o los viajes y las actitudes y conductas de los personajes contribuyen al desarrollo de las *habilidades y destrezas interculturales* del alumno.

La cultura no sólo se transmite a través de la trama, sino que todos los componentes de un filme pueden ser fuente de información y esto se debe tener en cuenta tanto al elegir la película como al diseñar las actividades: los personajes, mediante sus diálogos, caracterizaciones, personalidades o movimientos, muestran aspectos relacionados con la familia, las relaciones, la identificación personal, el trabajo, los hábitos de consumo, etc. Los espacios donde la acción tiene lugar proporcionan información acerca de lugares públicos y privados, paisajes rurales y urbanos, características propias de ciertos lugares, etc. y, por último, la localización temporal nos habla del pasado, el presente y/o el futuro de una sociedad.

Nuestra propuesta didáctica se compone de tres secuencias didácticas, cada una de ellas diseñada a partir de un cortometraje que nos servirán como ejemplo para mostrar la forma en que estos se pueden aprovechar en el aula de ELE para trabajar el componente cultural.

La elección de los cortometrajes se debe a la convicción de que los aspectos en ellos tratados dan pie a proponer actividades que sirven a los estudiantes para trabajar, como es nuestro objetivo, con aspectos centrados en la cultura propia de la lengua española y que, a nuestro entender, resultan de una alta productividad

Teniendo en cuenta los criterios mencionados en el capítulo anterior hemos elegido tres cortos de diferente tipo. Los tres tratan temas que forman parte de los contenidos culturales establecidos por el PCIC, pero de forma distinta. Así, ofrecemos ejemplos de cómo explotar un corto en el que predomina el trabajo sobre referentes culturales, otro sobre saberes y comportamientos socioculturales y un último acerca de habilidades y actitudes interculturales. Hemos querido ofrecer un ejemplo en el que se vea claramente el modo de tratar cada tipo de contenido, aunque en todos ellos podemos encontrar contenidos pertenecientes a los tres inventarios y las actividades que los acompañan tratan el componente cultural desde todas las perspectivas. Asimismo, es importante resaltar que, aunque en estas secuencias se tratan contenidos eminentemente culturales, cabe la posibilidad de ampliar la explotación didáctica de estos cortometrajes, diseñando actividades para trabajar todos los aspectos de la lengua y todos los tipos de contenidos que establece el PCIC.

A lo largo de las sesiones que componen estas secuencias el alumno se enfrentará a distintos tipos de actividades en las que se integran las cuatro destrezas y que servirán de pretexto para desarrollar tanto sus competencias generales como las comunicativas, a través de tareas que propiciarán la reflexión sobre la cultura propia y meta, cómo éstas se diferencian y asemejan, interactúan y se enriquecen mutuamente.

Las propuestas siguen una estructura similar que, aunque no es obligatoria, consideramos que permite una explotación más efectiva del material fílmico. Esta estructura consiste en realizar las actividades en tres bloques: antes, durante y después del cortometraje.

En primer lugar se lleva a cabo una serie de actividades previas al visionado del corto; actividades que servirán como introducción al tema que se va a tratar, la historia, los personajes, etc. A través de lluvias de ideas, puestas en común, debates y otras actividades sencillas, los alumnos se irán acercando a la historia, despertando el interés hacia ella, y facilitando así su posterior comprensión, lo cual reduce en gran medida la ansiedad que puede causar al alumno el enfrentarse a un input nuevo o a un formato desconocido.

El visionado del corto se llevará a cabo de forma fragmentada, intercalando actividades. Además, se realizará en dos ocasiones, con actividades de distinta índole en cada una de ellas; primero de comprensión más general, relacionadas con el argumento e ideas generales de la historia y, en segundo lugar, se tratarán temas o conceptos más específicos que, dependiendo de cada caso podrán tener relación con el uso de la lengua, aspectos concretos de la cultura o sociedad española, etc.

Finalmente, tras el visionado completo del corto, se realizarán actividades que, sin estar directamente basadas en el corto, estarán relacionadas con el mismo tema, es decir, utilizaremos el corto como pretexto para trabajar los temas y contenidos culturales desde una perspectiva más global. Las actividades concretas que utilizarían los alumnos (hojas de ejercicios) se encuentran en el Anexo que se adjunta en esta memoria.

#### **4.1. Paseo**

“Paseo” es un homenaje que el director Arturo Ruiz Serrano ofrece a todas las víctimas de la Guerra Civil española. Este cortometraje narra la historia de Gabino, un miliciano que, a las puertas de la muerte, confiesa a sus camaradas (un campesino analfabeto y un poeta bohemio) que jamás se ha declarado a una mujer; éstos deciden ayudarlo por medio de la representación de una escena en la que el campesino hará de mujer y el poeta de apuntador; así, el miliciano cumplirá su sueño antes de ser ejecutado, con sus compañeros, en un *paseo*.

Este corto nos permite asistir a una escena cómica en medio de una situación terriblemente trágica como es una guerra. Este es uno de los motivos que nos ha llevado a seleccionar este corto ya que nos posibilita acercarnos a los alumnos de ELE a uno de los *referentes culturales* clave en la historia reciente de España, la Guerra Civil, y lo harán por medio de una historia que combinará la crudeza de ese acontecimiento pasado con el humor y la poesía. Además, lo hacemos de la mano de tres personajes cuyas diferencias y comportamientos nos muestran las diferencias sociales de la época, dándonos la oportunidad de tratar aspectos socioculturales como los distintos acentos, formas de tratamiento, nivel cultural, etc. Así, los alumnos serán capaces de analizar y valorar diferentes aspectos de las normas y las convenciones de la sociedad. Finalmente, la declamación por parte del poeta (José Sacristán) de un poema con el que ayuda al militar a conquistar a su amada, nos proporciona la excusa perfecta para acercarnos a nuestros alumnos a la vida y obra de Mario Benedetti, uno de los escritores hispanoamericanos más importantes del siglo XX. Por todos estos motivos consideramos *Paseo* un recurso didáctico perfecto para provocar el diálogo y la comunicación entre los estudiantes a través de un material que motive su interés y curiosidad por la lengua y la cultura españolas, profundizando en una parte esencial de la historia española. Asimismo, mediante las actividades que constituyen la secuencia, los alumnos tendrán la oportunidad de practicar de forma combinada las cuatro destrezas comunicativas.

## FICHA TÉCNICA



**Título:** Paseo

**Director:** Arturo Ruiz Serrano

**Intérpretes:** José Sacristán, Paco Tous, Carlos Santos

**Año producción:** 2007

**Formato:** cine, 35mm

**Duración:** 12 minutos

**Argumento:** Este corto es un homenaje a todas las víctimas de la Guerra Civil español; narra la historia de Gabino que, a las puertas de la muerte, confiesa a sus camaradas que nunca se ha declarado a una mujer, ante lo que estos le ayudarán a que el joven soldado cumpla su sueño.

<http://vimeo.com/2197059>

**NIVEL:** a partir de B1-B1+ (el acento de uno de los personajes dificulta un poco la comprensión, si se subtitaran algunos fragmentos se podría utilizar con un B1 sin problemas)

**DESTINATARIOS:** Alumnos adultos (a partir de 20 años)

**TIPO DE CURSO:** Curso de lengua general impartido en España (contexto de inmersión) para alumnos de distintas procedencias y con un perfil socio-cultural medio-alto.

**TIEMPO:** 2 sesiones de 60 minutos

**MATERIALES:** Reproductor DVD, proyector, hojas de ejercicios, cortometraje y PC con conexión a Internet

**DESTREZAS:** Todas

**OBJETIVOS:**

- Desarrollar la comprensión e interpretación de textos orales no adaptados.
- Desarrollar estrategias de interacción oral.
- Comprender y producir mensajes orales.
- Desarrollar las destrezas escritas y la creatividad a través de la poesía.
- Ser capaz de ponerse en el lugar de otro y desarrollar actitudes de empatía que permitan valorar las actitudes de otros desde el respeto y la tolerancia.
- Fomentar la curiosidad e interés por conocer otras culturas y relacionarse con gente pertenecientes a ellas.

## CONTENIDOS CULTURALES:

Esta secuencia didáctica abarca varios de los contenidos incluidos en los inventarios del PCIC relacionados con la cultura:

- **Referentes Culturales:**
  - La Guerra Civil española.
  - El concepto de “las dos Españas”
  - El exilio de la intelectualidad
  - Autores y obras literarias de proyección internacional: Mario Benedetti
  - Autores y obras literarias de la generación del 27: Federico García Lorca y Miguel Hernández
  - Particularidades geográficas: la meseta (Castilla)
- **Saberes y comportamientos socioculturales:**
  - Convenciones sociales, comportamientos y fórmulas en los saludos entre desconocidos.
  - Normas de cortesía (tú y usted)
  - El sonido de la «z»: el seseo
- **Habilidades y actitudes interculturales**
  - Asimilación de saberes culturales
  - Configuración de una identidad cultural plural
  - Aproximación cultural
  - Observación y comparación
  - Empatía, curiosidad, apertura y disposición favorable

## DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES:

### A) ACTIVIDADES DE PRE-VISIONADO:

La secuencia didáctica comienza con unas actividades previas al visionado del cortometraje y que tienen la finalidad de situar a los alumnos en la historia que van a ver. En la primera actividad (**Actividad 1a**) (Anexo 1) introducimos a los personajes del corto, presentaremos una fotografía de cada uno y, de forma oral y en grupo-clase, llevaremos a cabo una lluvia de ideas en la que se describirán los personajes y se harán hipótesis sobre cada uno de ellos (personalidad, profesión, época, etc.) a partir de su apariencia física. Seguidamente, se hará lo mismo con el lugar donde acontece la historia (**Actividad 1b**). El profesor guiará las descripciones a través de preguntas y ayudará con el vocabulario si es necesario.

Tras identificar y describir a los personajes, pasaremos a situar la historia en un contexto más amplio. Se les explica a los alumnos que está ambientada en la Guerra

Civil española, pediremos al grupo que expresen oralmente lo que saben acerca de ese hecho y pasaremos a realizar una actividad de búsqueda de información. Con el objetivo de que comprendan mejor el contexto en el que tiene lugar la acción, les daremos unas preguntas para que busquen en Internet información sobre la guerra (fechas, bandos, personajes importantes, etc.) **(Actividad 2)**. La información que se les pide es muy general, por lo que se les animará a que profundicen en el tema o vean otras películas que ilustren la guerra de forma más detallada.

Una vez situados en el contexto, se procederá al visionado del cortometraje. Se hará de forma fragmentada, intercalando actividades de distinta índole y con objetivos diferentes.

## **B) ACTIVIDADES DE VISIONADO**

El visionado del corto lo realizaremos dos veces, cada una de ellas con actividades de diferente tipo. En la primera proyección los alumnos tendrán que responder, bien por escrito o de forma oral, a preguntas de comprensión general; las cuestiones referidas al segundo visionado del filme tendrán un carácter más concreto, en las que tendrán que obtener información más específica del texto. En cada visionado se harán las pausas necesarias (y que indicaremos a continuación) para dar tiempo a contestar a las preguntas, compartir las respuestas y comentar las conclusiones.

### **B1) Primer visionado:**

#### **(1ª Parte: 0:00-2:36 min.) Los personajes**

En este fragmento del corto dos de los personajes (el poeta y el campesino) se encuentran y comienzan a hablar. **(Actividad 3)** Antes de empezar el visionado, se les indica a los alumnos en qué han de fijarse, en este caso en los personajes, sus características, movimientos, ropa, etc.; tendrán que comentar en parejas los rasgos más característicos de cada uno, lo que creen que tienen en común y lo que les diferencia; toda esta información se pondrá en común y se anotará en la pizarra las conclusiones a las que lleguen los alumnos.

#### **(2ª Parte: 2:36-6:47) La historia**

**(Actividad 4):** Este fragmento de la película irá seguido de 5 preguntas de comprensión sobre el argumento de la misma que los alumnos responderán por escrito y de forma individual. En esta parte el tercer personaje, Gabino, entra en escena, llora porque nunca se ha declarado a una mujer, el poeta le consuela y le ayuda montando una representación en la que el campesino hace de mujer para que él se pueda declarar. Además de cuestiones de comprensión general, los alumnos tendrán que hacer hipótesis sobre por qué el militar está tan desesperado y por qué el



poeta le quiere ayudar. También habrán de identificar el género del corto y justificar la respuesta.

Tanto la pregunta destinada a la formulación de hipótesis como la relacionada con el género del corto se resolverán cuando vean el filme completo. No es hasta el final del corto cuando se sabe que los tres están en los últimos momentos de sus vidas, por lo que seguramente sus respuestas no sean las correctas; al final del corto se volverá sobre estas preguntas con la intención de que los alumnos reflexionen sobre la Guerra Civil (y otras guerras), los efectos que tuvo en España, los distintos comportamientos de la gente en situaciones extremas y cómo los temas más terribles se pueden abordar con humor.

### **(3ª Parte: 7:40-final) El paseo**

**(Actividad 5)** Antes de ver el final del corto se les hará reflexionar sobre el título, *Paseo*, preguntando sobre lo que entienden por 'paseo', la relación entre lo que comúnmente se conoce como paseo (probablemente lo que ellos entienden) y la historia del cortometraje; se les recordará que la historia está ambientada en la Guerra Civil para ayudarles a relacionar ideas.

Se ve la última parte, que sugiere lo que es un *paseo* pero no es del todo explícito, por lo que se les dará una definición escrita en la que se explica el significado de pasear en el contexto de la Guerra.

### **B2) Segundo visionado:**

Se vuelve a proyectar el corto pero, como hemos explicado anteriormente, lo hacemos con distintos objetivos. Los dos personajes que aparecen en la primera escena son muy diferentes, uno es un poeta, bohemio, educado y culto; el otro, en cambio, es un campesino analfabeto con un fuerte acento andaluz. Nuestra intención ahora es que pongan atención en la forma de hablar de cada uno de ellos, ya que el objetivo de esta actividad es que, por un lado, conozcan alguna de las variedades del español, sus características y asociaciones y que las relacionen con las zonas a las que pertenecen. Somos conscientes de la dificultad que entraña la comprensión del personaje andaluz, por ello, como hemos señalado anteriormente, podemos subtítular la escena de forma que se den cuenta de la gran diferencia que hay, en estos casos, entre el lenguaje hablado y escrito y, además, facilitaremos enormemente la comprensión. (Nota: para el subtítulado se pueden utilizar programas como DivXLand Media Subtitlr, Subrip, y Subtitle Workshops)

Por otro lado, existe una notable diferencia de clase social entre los dos personajes que se refleja en su forma de hablar y en cómo cada uno de ellos trata al otro, y esto servirá de pretexto para analizar las diferencias entre el *tuteo* y el *ustedeo*.

**(Actividad 6)** Para llevar a cabo el siguiente ejercicio se les explicará a los alumnos que los personajes habla con diferentes acentos, **(6a)** se preguntará si saben de dónde es ese acento y se localizará Andalucía en el mapa en caso de que desconozcan su situación. **(6b)** A continuación se les dará y explicará una lista de características fonéticas y fonológicas propias de ese acento para que escriban ejemplos de cada uno de esos rasgos extraídos de la proyección.

**(Actividad 7)** Se les preguntará a los alumnos por otras diferencias entre la forma de hablar de los dos personajes; (si no logran identificar el uso de *tú* y *usted*, se pondrán ejemplos por escrito en la pizarra hasta que se den cuenta). Se explican los casos en los que *usted* es común en España (cortesía, respeto, distanciamiento), y tendrán que explicar cuál de esos casos es el de nuestros personajes.

**(Actividad 8)** En el corto, el poeta recita un poema; lo han escuchado en el anterior visionado, pero sólo se les pedía una idea general del tema del poema. Es una poesía del escritor Mario Benedetti, titulada "Corazón Coraza", aunque la versión recitada por el personaje representado por José Sacristán no es idéntica a la original, por lo que se aprovechará esa diferencia para que los alumnos lean el poema real y escuchen atentamente a los detalles para identificar las variaciones que hace Sacristán.

Finalmente, se les anunciará que van a ver la película completa, sin interrupciones, y que deben anotar todas las cosas, palabras, expresiones, etc. que a lo largo del corto indiquen el final que les espera a los personajes. **(Actividad 9)** Tras el visionado completo de la cinta, se pondrán en común los datos anotados durante la última proyección sobre la situación en que se encuentran los personajes; el profesor aportará todos los ejemplos que hayan pasado inadvertidos (*le pasa lo mismo que a nosotros, camarada, fraternidad, por qué estamos luchando, entre todos ellos habrá un cura, ya es tarde para eso, yo quería haberle dicho eso a mi mujer, etc.*)

De forma oral se debatirá la actitud que tienen los tres hombres en los últimos momentos de su vida, lo que les preocupa, sus miedos, etc.; y se les pedirá a los alumnos que se pongan en su lugar y expresen si tendrían ese mismo comportamiento. A través de la identificación con otras personas de diferentes culturas, en diversas situaciones e incluso tiempos, se pretende fomentar una actitud de empatía que contribuya a adquirir una *consciencia intercultural*.

### **C) ACTIVIDADES DE POST-VISIONADO:**

Una vez visto, analizado y comentado el cortometraje se pasará a otro tipo de actividades en las que haremos uso de la poesía recitada en el filme para plantear una serie de actividades relacionadas con el poema.

En primer lugar, se llevará a cabo una actividad que fomente la creatividad. La mayoría de los versos que componen el poema siguen la estructura “Porque...”, ya que el propósito del poema es decirle a la amada por qué le gusta. **(Actividad 10a)** Utilizaremos esa estructura para que los alumnos realicen una actividad de escritura creativa, añadiéndole versos al poema y formando una nueva estrofa.

**(10b)** Este corto nos da el pretexto perfecto para conocer a uno de los mejores y más conocidos escritores hispanoamericanos. Se les dará a los alumnos una página Web con una selección de poemas de Benedetti para que escojan la que más les guste y la lean en voz alta en clase. De esta forma, conocerán la obra poética de este escritor, leyendo para elegir y escuchando la elección de sus compañeros, al mismo tiempo que, desarrollarán la competencia lectora y oral.

Una breve biografía de Benedetti contribuirá a la consecución de distintos objetivos; por un lado, en ella se alude a todos los géneros a los que se dedicó Benedetti, y los alumnos tendrán que buscar un ejemplo de cada uno, así se discutirá sobre los diferentes géneros literarios al tiempo que se profundiza en la obra del autor.

En el texto biográfico se hace referencia a la época en que Benedetti tuvo que exiliarse por lo que se trabajará, de forma oral y colectiva, ese concepto, los motivos que llevan a esa situación, otros intelectuales que corrieron la misma suerte, etc. Así se cerrará esta secuencia didáctica, volviendo, a través del exilio, al tema relacionado con la guerra, conectando esta actividad con las primeras de la propuesta.

#### **D) ACTIVIDADES FUERA DEL AULA:**

Además del trabajo realizado en clase, se proponen una serie de actividades de extensión que serán realizadas fuera del aula con diferentes objetivos; por un lado, el de desarrollar la autonomía del alumno y, por otro, el de profundizar en la poesía española, concretamente en la obra de dos de los poetas más representativos de la generación del 27: Federico García Lorca y Miguel Hernández. Estas actividades serán realizadas por los alumnos de forma autónoma y consistirán, principalmente, en la búsqueda de información y lectura en la web. Dependiendo del contexto real de los alumnos (tiempo y recursos disponibles) se les dará a estas actividades de extensión un carácter voluntario/flexible, con el fin de proporcionar a los alumnos la oportunidad de profundizar en el tema tratado teniendo en cuenta sus posibilidades y necesidades.

**(11a)** El enunciado de la actividad les dice a los alumnos que el corto homenajea, de formas diferentes, a Lorca y a Miguel Hernández. Se les propone que busquen información sobre estos poetas y que vuelvan a ver el corto con el fin de descubrir en qué consisten dichos homenajes. Dicho homenaje, explicado por el director del corto en una entrevista, consiste, por un lado, en la situación que viven los personajes del

corto, que se asemeja a la muerte de Lorca; y, por otro lado, en el nombre del personaje de José Sacristán (Miguel).

**(11b)** La actividad anterior nos abre el camino para adentrarnos en la obra de estos poetas, los alumnos deberán escoger un poema de cada uno de ellos que corresponda a una declaración de amor y que pueda, por tanto, sustituir al recitado en el cortometraje sin alterar el sentido del mismo. Los alumnos leerán en clase los poemas escogidos por lo que todos ellos tendrán la oportunidad de escuchar parte de la obra de estos poetas tan emblemáticos de nuestra literatura.

**(12)** Para finalizar esta parte de la secuencia didáctica proponemos una actividad de investigación sobre uno de los actores de este cortometraje. Les pediremos a los alumnos que recaben información sobre José Sacristán y su trayectoria cinematográfica. Esta búsqueda supondrá un recorrido por las diferentes épocas y géneros del cine español ya que este actor ha protagonizado más de cien películas desde los años 60 hasta la actualidad. Como actividad extra, se les animará a que vean y hagan una crítica de una de estas películas, que podrán encontrar bien en la biblioteca del centro o bien en internet.

#### **4.2. El castigo**

“El castigo” es un cortometraje que narra la vida diaria de una familia española desde el punto de vista del hijo menor. Todo el corto se desarrolla en el mismo sitio, el lugar donde la familia se reúne cada día a la misma hora, la mesa del comedor a la hora de la comida. Es una familia normal de los años 70-80, con los roles repartidos de manera tradicional: la madre es un ama de casa entregada y el padre es el cabeza de familia, el que pone las normas. Un día el hijo menor se niega a comerse un plato de hígado y es castigado a no levantarse de la mesa hasta que se lo termine. El resto de la historia transcurre bajo la mirada del niño que, sentado delante de su plato, ve cómo su familia va cambiando; cuando su madre fallece el padre se casa de nuevo y la madrastra, con sus hijos, pasan a formar parte de la familia; así, todo cambia en esa casa, excepto el niño y el interminable plato de hígado.

Este corto, a través de su temática, resulta una herramienta valiosa para trabajar un tema universal, la familia, que uno de los contenidos propuestos por el PCIC en su inventario de *Saberes y Comportamientos Socioculturales*, dentro del apartado *Condiciones de vida y organización social*. Siguiendo la trayectoria de esta familia podemos ofrecerles a los alumnos el retrato de una familia convencional en diferentes épocas, a través de la cual podrán observar los cambios que ha sufrido la sociedad española en las últimas décadas y cómo eso se refleja en la vida diaria de cualquier persona.

Este corto nos da la oportunidad de, sin alejarnos del tema de la familia, analizar otros saberes y comportamientos como son los relacionados con la comida, referentes tanto sobre la cocina y los alimentos como sobre las convenciones y comportamientos en la mesa. La comida es un elemento clave en la sociedad española, es un acto social en sí mismo que implica mucho más que la alimentación; negocios, celebraciones de todo tipo, encuentros, etc. se hacen habitualmente alrededor de una mesa en la que no falta comida y bebida; incluso la organización de nuestra sociedad, en términos de horarios, gira en torno a la comida. Además, no podemos olvidar la repercusión que hoy en día tiene la gastronomía española en todo el mundo.

Por todo ello, consideramos este corto un arma útil para la transmisión de estos elementos socio-culturales y fomentar en el alumno el interés por esta cultura.

### **FICHA TÉCNICA**



**Dirección.** Isabel Ayguavives

**Intérpretes:** Tristán Ulloa, Iván Martín, Jesús Extremo, Encarna Breis, Pedro Casablanc, Chusa Barrero.

**Año:** 2005

**Formato:** cine, 35mm

**Duración:** 18 min.

*Una familia de cuatro miembros se sienta a la mesa como todos los días. Entonces llega el plato de hígado encebollado, y con él EL CASTIGO.*

[http://www.plus.es/videos/Zona-Corta/Proyecto-corto-castigo/20071128pluutmzco\\_3/Ves/](http://www.plus.es/videos/Zona-Corta/Proyecto-corto-castigo/20071128pluutmzco_3/Ves/)

**NIVEL:** B1-B2

**DESTINATARIO:** Jóvenes y adultos

**TIPO DE CURSO:** Curso de lengua general impartido en España (contexto de inmersión) para alumnos de distintas procedencias y con un perfil socio-cultural medio-alto.

**TIEMPO:** 2 sesiones de 60 minutos

**MATERIALES:** Reproductor DVD, proyector, hojas de ejercicios, cortometraje, diccionario y PC con conexión a Internet

**DESTREZAS:** todas

**OBJETIVOS:**

- Desarrollar la comprensión e interpretación de textos orales no adaptados.
- Desarrollar estrategias de interacción oral.
- Comprender y producir mensajes orales y escritos

- Fomentar la curiosidad e interés por conocer otras culturas y relacionarse con gente pertenecientes a ellas.
- Analizar diferentes maneras de ver la realidad y su incidencia en la vida cotidiana
- Comprender diferencias entre las culturas
- Analizar la evolución de la sociedad española
- Explicar comportamientos de la propia cultura a personas de culturas diferentes.
- Conocer ciertos aspectos de la realidad diaria en España (vida familiar, comida, normas, etc.)

#### **CONTENIDOS CULTURALES:**

- **Referentes culturales:**
  - Sistemas de Gobierno: la monarquía
  - Importancia y lugar de la familia real española
- **Saberes y comportamientos socioculturales:**
  - **La familia:**
    - Evolución del concepto tradicional de familia
    - Concepto y tipos de unidad familiar: Concepto de familia numerosa
    - Comportamientos familiares relacionados con jerarquías: rol paterno, comportamiento de hijos respecto a padres y viceversa
  - **Horarios y ritmos cotidianos:**
    - Horarios de comidas
    - Uso de los saludos según el momento del día
    - Duración y horarios habituales de la jornada laboral/escolar: *jornada intensiva*
  - **Comidas y bebidas:**
    - o Cocina y alimentos
      - Alimentos que forman parte fundamental de la dieta
      - Platos típicos por zonas o regiones
    - o Convenciones sociales y comportamientos en la mesa
      - Frases y fórmulas utilizadas en la mesa: bendición
      - Comportamientos en la mesa
  - **Tradición y cambio social**
    - Aparición de nuevos modelos familiares
- **Habilidades y actitudes interculturales**
  - Conciencia de la propia identidad cultural

- Percepción de diferencias culturales
- Aproximación cultural
- Reconocimiento de la diversidad cultural
- Observación y comparación
- Empatía, curiosidad, apertura y disposición favorable

## **DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES:**

### **A) ACTIVIDADES DE PRE-VISIONADO:**

Para comenzar esta secuencia didáctica **(Actividad 1)**, se propone a los alumnos un tema de conversación para llevar a cabo en grupo-clase; se les indicará que vamos a hablar de la familia y guiaremos la conversación por medio de preguntas pidiéndoles opinión sobre el significado de familia e información sobre la suya o las que conocen; así, introduciremos el tema al tiempo que implicaremos a los alumnos al permitirles, por un lado expresar sus opiniones y creencias, y por otro acercar el tema a su experiencia personal, perdiendo así el miedo a lo desconocido. Asimismo, esta actividad nos servirá para repasar el vocabulario relacionado con el tema que se va a tratar a continuación.

Antes de adentrarnos en el corto, realizaremos una actividad de vocabulario cuyo objetivo es repasar los parentescos **(Actividad 2)**: la actividad consistirá en el análisis de un árbol genealógico; hemos escogido a la familia real española que, además del léxico relacionado con las relaciones familiares, nos permite acercar a los alumnos al concepto de monarquía, lejano para muchas culturas. Antes de preguntarles sobre los sistemas de gobierno de sus países de origen, les hablaremos sobre la monarquía española y ayudándonos con el árbol genealógico explicaremos la línea de sucesión y aspectos relacionados.

Una vez introducido el tema del corto, les enseñaremos a sus personajes, con la proyección de la primera escena sin sonido; **(Actividad 3)** individualmente describirán por escrito a los personajes, anotando el lugar que ocupa cada miembro de la familia en la mesa y haciendo hipótesis sobre el motivo de su colocación.

### **B) ACTIVIDADES DE VISIONADO**

#### **B1) 1º visionado:**

**(0:00-1:54)** Comenzamos el visionado del corto desde el principio, pero esta vez con sonido, ya que el objetivo de esta actividad es que comprueben si sus hipótesis de la actividad anterior son acertadas. **(Actividad 4)** El narrador explica que el padre se sienta frente a la televisión, la madre cerca de la cocina y los hijos

separados para que no se peleen. Con esta estampa, los alumnos empezarán a hacerse la idea de la familia tradicional.

**(1:54-9:30)** Una vez familiarizados con los personajes principales del corto y el contexto donde se desarrolla la acción, trabajaremos la comprensión global del mensaje. **(Actividad 5)** Les daremos las preguntas antes de la proyección ya que, al ser un fragmento largo, podrían sentirse abrumados por la gran cantidad de información que van a recibir. De este modo, saben con antelación lo que se les pide y realizarán el visionado de forma más relajada y, seguramente, más eficaz. Las preguntas serán sobre el tipo de familia o la actitud del padre así como sobre los acontecimientos más importantes de la historia: el castigo y la muerte de la madre. Esta actividad se llevará a cabo en grupos pequeños, dándoles la opción de comentar sus opiniones y llegar a un acuerdo antes de decirlas en voz alta.

**(Actividad 6)** Antes de ver la última parte del corto, les ofreceremos dos fotografías de la misma familia en situaciones similares pero en épocas diferentes; en parejas, cada miembro de la pareja tendrá una de las fotos y tendrá que hacer preguntas a su compañero hasta que los dos encuentren todas las diferencias entre las imágenes. Mediante esta actividad de interacción oral los alumnos se familiarizarán con la casa, los personajes que han aparecido hasta el momento y los que aparecerán después; de esta forma, podrán anticiparse a lo que va a suceder y eso facilitará la comprensión.

A continuación se les anunciará que van a ver el resto del corto **(9:30- final)** y que deben anotar todas las novedades que han acontecido en esa familia desde la muerte de la madre, tendrán que fijarse en todas las cosas que han cambiado, pero no sólo estéticamente, sino en las actitudes de los personajes, los roles que desempeñan, etc. Asimismo, deberán tener en cuenta las cosas que se mantienen igual.

### **B1) 2º visionado:**

**(Actividad 8)** En el segundo visionado nos centraremos más en los detalles; dividiremos el corto en dos partes; en la primera las preguntas irán dirigidas a las costumbres y convenciones sociales que la familia mantiene en la mesa. Lo harán de forma individual durante el visionado para ponerlo en común al finalizar. Los alumnos tendrán que responder preguntas sobre las normas que pone el padre y compararlas con las propias y las de sus compañeros, valorando así la importancia que distintas culturas le dan a las mismas cosas. También llamaremos su atención sobre el hecho de que bendigan la mesa antes de cada comida, como pretexto para discutir las costumbres más arraigadas y las creencias religiosas. Con el fin de comparar los horarios y ritmos cotidianos de la cultura española con los de otras culturas, repararemos en el concepto de jornada intensiva.



Tras ver la última parte del filme, debatiremos algunos aspectos más simbólicos, como el hecho de que el niño y el plato de hígado no cambien con el paso de los años, el significado de la mesa que se extiende y se recoge según los miembros de la familia, el papel que las mujeres tienen en la vida del padre, etc. Todo esto son temas más subjetivos que provocarán la conversación entre nuestros alumnos contribuyendo al desarrollo de la destreza oral así como a fomentar una actitud de respeto y tolerancia hacia las opiniones de otros.

### **C) ACTIVIDADES DE POST-VISIONADO:**

En las actividades de post-visionado nos vamos a centrar en dos aspectos principales que se tratan, en mayor o menor medida, en este corto: la comida y la evolución del modelo familiar.

En la **actividad 10** recordaremos la presencia, durante toda la película, del plato de hígado, y lo usaremos de pretexto para hablar de ese tipo de comida, vísceras, casquería, y platos que pueden resultar extraños para los extranjeros. Les diremos los nombres de algunos (morcilla, mollejas, etc.) de los que no necesariamente se deduce en qué consisten; les pediremos que busquen las palabras en el diccionario y las relacionen con las fotografías que a continuación les ofrecemos. Seguidamente, comentarán con sus compañeros sus gustos culinarios, platos de este tipo en sus países, etc.

El tema cambia radicalmente en la **actividad 11**, en la que a través de los resultados de una encuesta se trabajará el concepto y tipos de familia así como la evolución que este concepto ha tenido en las últimas décadas. Los alumnos tendrán que leer el texto de forma individual y responder a unas preguntas en las que se les pide tanto su opinión como una comparación con la cultura propia.

Esta secuencia didáctica finalizará con una actividad de comprensión oral (**Actividad 12**), se reproducirá un vídeo correspondiente a un reportaje de un informativo en el que se ilustra lo tratado en la actividad anterior. El reportaje hace una revisión del concepto de familia desde los años 60, cuando se elogiaban las familias muy numerosas, hasta nuestros días en los que conceptos como adopción, matrimonios homosexuales o familia monoparental forman parte del campo semántico de la familia.

(13) Para finalizar esta parte de la secuencia didáctica proponemos una actividad de extensión que los alumnos harán de forma autónoma y voluntaria teniendo en cuenta su situación real (tiempo, materiales disponibles, etc.) Se trata de una actividad de investigación en la que los alumnos deberán buscar información sobre el matrimonio homosexual en diferentes países y elaborar una tabla comparativa; una

vez completadas las tablas, se iniciará un debate en el aula, en el que los alumnos compararán la información obtenida y explicarán la situación de sus países de origen en ese tema, su opinión, etc.

### **4.3. *El Viaje de Said***

“El viaje de Said” es la historia de un niño marroquí que vive en una humilde casa en la playa con su familia; entre sueños, Said hace un viaje mágico hacia el otro lado del estrecho. Cuando llega al país de las oportunidades encuentra una feria en la que las luces de colores y la música le deslumbran. Said avanza por la feria y la alegría del principio se va tornando en tristeza a medida que encuentra diferentes obstáculos: jefes que no le contratan, funcionarios que no le dan papeles, personas de a pie llenas de prejuicios, etc. La última atracción de la feria es un viaje en barco, huyendo de la policía entre los cadáveres de sus compatriotas. En su huída llega de vuelta a Marruecos, donde despierta del sueño que se ha convertido en pesadilla.

En este filme se trata un tema especialmente importante para nuestro estudio, la inmigración, que es una de las razones que han llevado a la necesidad del desarrollo de la competencia intercultural. Como hemos reflejado en el marco teórico, las migraciones, entre otras causas, han hecho del mundo actual una comunidad intercultural en la que todos nosotros hemos de entendernos. Dada la importancia de este fenómeno social, consideramos este corto de gran utilidad para el aula de ELE, ya que acerca a los alumnos a una realidad que pueden encontrarse cada día en la prensa y en los informativos.

Hemos seleccionado este cortometraje, en parte, motivados por su originalidad ya que consideramos que la forma en que se narra la historia tiene una gran capacidad para despertar el interés del alumno. La película logra transmitir la tristeza y la tragedia que sufren las personas que se ven en esta situación, pero lo hace en un formato totalmente distinto de lo que se espera, un musical de animación, normalmente asociado a historias infantiles, alegres y con final feliz.

En este filme se expone la visión que un niño inmigrante tiene sobre nuestra sociedad, y lo hace en forma de caricatura, ofreciéndonos una serie de tópicos que ayudarán a los alumnos a tomar conciencia de las visiones estereotipadas que se tiene de otras culturas, y cómo esas visiones en muchas ocasiones difieren de la realidad. Con este cortometraje y las actividades que lo acompañan pretendemos despertar en los alumnos las actitudes y habilidades que les permitan acercarse a otras culturas desde una mirada intercultural. Las aventuras de Said nos dan la oportunidad perfecta para que los alumnos desarrollen su consciencia intercultural

poniéndose en el lugar de otro, fomentando así actitudes positivas de empatía, tolerancia y respeto a otras culturas.

## **FICHA TÉCNICA**



**Título:** El viaje de Said

**Dirección:** Coke Riobóo.

**Guión:** Coke Riobóo y Sergio Catá.

**Fotografía:** A. González, I. Jiménez, J. Molero, A. Pazos

**Música:** Coke Riobóo.

**Montaje:** Sergio Catá, Carlos Escribano.

**Duración:** 13 minutos.

**Año:** 2006.

[http://www.youtube.com/watch?v=mF\\_ZSCxIAIU](http://www.youtube.com/watch?v=mF_ZSCxIAIU)

**NIVEL:** a partir de B1

**DESTINATARIOS:** Jóvenes y adultos

**TIPO DE CURSO:** Curso de lengua general impartido en España (contexto de inmersión) para alumnos de distintas procedencias y con un perfil socio-cultural medio-alto.

**TIEMPO:** 2 sesiones de 60 minutos (sesenta minutos de trabajo en fuera del aula)

**MATERIAL:** Lector de DVD, proyector, cortometraje, hojas de ejercicios.

**DESTREZAS:** Todas

### **OBJETIVOS:**

- Desarrollar la comprensión e interpretación de textos orales no adaptados.
- Desarrollar estrategias de interacción oral.
- Comprender y producir mensajes orales y escritos.
- Fomentar la curiosidad e interés por conocer otras culturas y relacionarse con gente pertenecientes a ellas.
- Ser capaz de ponerse en el lugar de otro teniendo en cuenta su realidad social y cultural.
- Analizar estereotipos de la cultura meta y de la propia.
- Desarrollar actitudes positivas hacia otras culturas y hacia la inmigración.
- Ser capaz de escribir un guión a partir de una serie de imágenes.

## CONTENIDOS CULTURALES:

- **Referentes culturales:**
  - Historia y geografía de España
  - Historia y geografía de Marruecos
  - Corrientes migratorias en los siglos XX y XXI en los países hispanos; causas principales de la emigración, principales destinos de los emigrantes.
  -
- **Saberes y comportamientos socioculturales:**
  - Actividades de ocio: *ferias, corridas de toros*
  - La inmigración: *procedencia, destinos, inmigración ilegal*
  - Cuerpos de seguridad: la Guardia Civil
  - Xenofobia y racismo
  - Estereotipos
- **Habilidades y actitudes interculturales:**
  - Conciencia de la propia identidad cultural
  - Percepción de diferencias culturales
  - Aproximación cultural
  - Reconocimiento de la diversidad cultural
  - Observación y comparación
  - Empatía, curiosidad, apertura y disposición favorable

## DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES:

### A) ACTIVIDADES DE PRE-VISIONADO:

Para comenzar esta secuencia didáctica (**Actividad 1**), se les explicará a los alumnos que van a ver un cortometraje musical de animación sobre un viaje, y se les pedirá que imaginen qué tipo de historia puede ser, para qué público y qué viaje se imaginan. A continuación se les mostrará una imagen de Said para que, fijándose en sus rasgos físicos, deduzcan su nacionalidad y vuelvan a pensar en el tipo de viaje sobre el que trata la película.

En la segunda actividad les explicamos que la historia trata sobre un niño inmigrante que cruza el Estrecho de Gibraltar y se les presenta un mapa de esa zona para que visualicen el tipo de viaje que es e imaginen cómo lo realizan. Desde este punto de partida pasaremos a analizar la inmigración desde una perspectiva más global para lo que, en un mapamundi, tendrán que dibujar flechas que representen todas las migraciones que conozcan, tanto desde y hacia sus países de origen como

cualquier otro lugar del mundo. La finalidad de esta actividad es que sean conscientes de la amplitud del concepto de inmigración, del intercambio intercultural que se da en todas partes y en todo momento y lo que supone el movimiento de gente por todo el mundo.

**(Actividad 4)** Mediante una serie de preguntas para debatir en grupo, se llevará a los alumnos hacia una reflexión más profunda que el mero movimiento de gente; tendrán que pensar en la figura del inmigrante, en sus razones para abandonar su país y lo que se encuentran en los países de destino.

Para la siguiente actividad **(5)**, les pediremos a los alumnos que se pongan en el lugar de un inmigrante obligado a abandonar su país y escriban los tres primeros sentimientos que se les pasen por la cabeza; así, podrán pensar en la inmigración desde un punto de vista diferente al habitual. Podría darse fácilmente el caso de que entre los alumnos tengamos alguno que se haya establecido o quiera establecerse en España. En ese caso se abordará la cuestión de la inmigración desde una perspectiva mucho más personal.

La última actividad antes de proceder al visionado del cortometraje **(6)** consiste en elaborar un guión, en grupos de cuatro, a partir de una serie de imágenes pertenecientes al filme y colocadas en orden cronológico; pretendemos con este ejercicio de expresión oral que, una vez presentado el tema, tomen un primer contacto con la historia que van a ver a continuación; además de estimular su creatividad, podremos comprobar la idea preconcebida que tienen sobre la inmigración.

## **B) ACTIVIDADES DE VISIONADO:**

El visionado del corto se llevará a cabo en dos ocasiones, cada una de ellas con diferentes pausas que permitirán a los alumnos realizar las actividades que se les pide.

### **B1) Primer visionado:**

La primera pausa se hará en el minuto 6:00 **(Actividad 7)**, tras la cual se responderá a una serie de preguntas sobre el argumento de la historia: la vida de Said en su pueblo, el viaje, lo que se encuentra al llegar al otro lado, etc. Se trata de un ejercicio de comprensión en el que podrán analizar la historia del inmigrante y ver las diferentes actitudes del niño.

Antes de ver la segunda parte, **(Actividad 8)** les presentaremos una fotografía de la última atracción que Said encuentra en la feria; se trata de *Patera Adventure*, donde se contrasta el atractivo de las luces y la música de la atracción con lo que realmente significa. Los alumnos tendrán que analizar la foto y expresar su opinión sobre ella, al tiempo que explican el concepto de *patera*.

Para la **actividad 9** les indicaremos que van a ver el recorrido que hace Said en la atracción de la patera y que tienen que anotar cada cosa que el niño se encuentra en su camino y lo que creen que significa cada uno para después discutirlo en parejas. En esta ocasión podrán ver los peligros y las desgracias que implican la inmigración y, en particular, la inmigración ilegal.

Al finalizar la discusión, **(Actividad 10)** contestarán unas preguntas de comprensión sobre el final del viaje y tendrán que dar su opinión sobre el cortometraje, explicando su respuesta.

## **B2) Segundo visionado:**

En este segundo visionado el objetivo de las actividades es la obtención de información más específica así como la discusión sobre temas relacionados con la historia.

En primer lugar **(Actividad 11)**, nos detendremos en la canción con que reciben a Said en la feria; en la hoja de ejercicios los alumnos tendrán la canción incompleta **(11a)**, con algunos huecos que habrán de rellenar al escucharla; las palabras que faltan son importantes para el tema que se está tratando, por lo que la actividad nos dará la oportunidad de discutir sobre ellas.

La canción, y lo que se ve en las imágenes mientras la cantan, muestran una serie de estereotipos sobre la cultura española. **(11b)** Llamaremos la atención de los alumnos sobre esto ofreciéndoles varios ejemplos para que los analicen y añadan más a la lista; a continuación, una serie de preguntas les llevarán a una conversación en la que reflexionarán sobre la inconveniencia de generalizar cuando juzgamos a miembros de otras culturas y a superar visiones estereotipadas.

Se reanudará la proyección del corto para ver la siguiente atracción de la feria, una caseta de tiro en la que los muñecos a los que hay que derribar representan los obstáculos que los inmigrantes se encuentran cuando llegan a España: un burócrata que le pide papeles, un empresario que no le quiere contratar o le paga menos, un político que cierra fronteras y una ciudadana con prejuicios sobre los extranjeros. Además de escribir el problema que cada uno le plantea a Said **(Actividad 12)**, en la siguiente actividad **(13)** se les pedirá que reflexionen sobre el cambio de visión sobre la inmigración que tiene lugar a lo largo del filme. El optimismo de la canción que le recibe se transforma en pesimismo en la caseta de tiro, les pediremos a los alumnos su opinión sobre cuál de las dos situaciones se acerca más a la realidad.

## **C) ACTIVIDADES DE POST-VISIONADO:**

Tras el corto se realizará una actividad de comprensión lectora y expresión escrita **(Actividad 14)**. Un fragmento de *El plan infinito* de Isabel Allende nos servirá

para desarrollar su competencia lectora sin alejarnos del tema de la inmigración; aunque en este caso se trata de inmigrantes mejicanos, el trasfondo de la historia es el mismo. Acompañamos el texto de un glosario que ayude a su comprensión para que en grupos de cuatro sean capaces de hacer un resumen; un miembro del grupo resumirá la historia, el segundo resumirá el resumen del primero y así sucesivamente, hasta conseguir una sola frase, un titular. Mediante este ejercicio podremos comprobar lo que cada grupo considera lo más importante; además, la comparación de los titulares fomentará la consideración de puntos de vista distintos al propio, así como la tolerancia y el respeto.

#### **D) TRABAJO FUERA DEL AULA**

**(Actividad 15)** De forma individual, les pediremos que escriban un relato, contando la historia de un inmigrante, una historia con final feliz, con lo que tendrán que valorar qué es un final feliz en esta situación y cómo se puede conseguir.

**(Actividad 16a)** La última actividad de esta secuencia didáctica consiste en una labor de investigación en la que los alumnos tendrán que buscar otros cortometrajes y/o películas en la que se trate el tema de la inmigración con distintos países de procedencia y de llegada: inmigrantes hispanos en Estados Unidos, españoles en otros países, etc. **(16b)** Tendrán que buscar otras películas y añadirlas a la tabla. Esta actividad será para aquellos alumnos que estén interesados en ahondar en el tema y se llevará a cabo dependiendo del tiempo disponible.

### **5. CONCLUSIÓN:**

La diversidad cultural, social y lingüística que caracteriza el mundo actual hace necesario el entendimiento y la comunicación entre personas cuyos orígenes y circunstancias les proporcionan diferentes formas de ver la vida, de actuar y de relacionarse con otras personas y con el mundo. El conocimiento de culturas distintas a la propia y la consciencia de que las diferencias entre los países va más allá de lo lingüístico, ayuda al aprendiente a adoptar nuevas perspectivas desde las que ver y valorar el mundo y la gente que le rodea. La intención del docente no es que el aprendiente adquiera una serie de datos objetivos sobre la cultura meta, sino que sea capaz de compararla con la propia y con otras, de aprender de las diferencias; siendo consciente de las distintas culturas y de cómo interactúan, se desarrollan una serie de actitudes, generalmente positivas, hacia las diferencias, eliminando ideas preconcebidas y estereotipos y, en definitiva, desarrollando la competencia intercultural.

El aula de ELE es un contexto perfecto para el desarrollo de la competencia intercultural puesto que es un lugar donde varias culturas se encuentran; sin embargo,

no debe limitarse al contexto educativo sino que debemos tratar de inculcar en los alumnos un interés hacia la cultura meta que fomente el aprendizaje a largo plazo y fuera del aula.

Hoy en día todos somos conscientes de la importancia que la cultura tiene en la enseñanza de lenguas extranjeras. Sin embargo, tal y como se desprende del primer capítulo de este trabajo, resulta una labor complicada elegir una sola definición de cultura; el concepto ha sido definido y reformulado en múltiples ocasiones y desde muy diversas disciplinas, sin que cada definición reste veracidad o exactitud a las anteriores, sino que las complementan, demostrando la amplitud del concepto.

Cuando hablamos de cultura en el aula de lenguas extranjeras, tampoco resulta fácil delimitar el concepto, ya que aspectos tan variados como la historia, las producciones artísticas, las creencias, la política, las convenciones sociales, etc. forman parte de la cultura de un país. En este sentido, el Plan Curricular del Instituto Cervantes ha supuesto un gran avance en la enseñanza de la cultura ya que facilita la labor del profesor pormenorizando todos los contenidos que constituyen la cultura de la lengua española, cuidadosamente organizados en tres inventarios.

En este trabajo hemos tratado de analizar la importancia que el componente cultural tiene en el aprendizaje de una lengua extranjera (en este caso del español); cómo el peso que tiene ha evolucionado hasta nuestros días y cómo los cambios experimentados por la sociedad han influido en las necesidades e intereses de los ciudadanos, variando, a su vez, las distintas líneas metodológicas, dando lugar a la formulación de métodos y enfoques de diverso tipo.

Teniendo en cuenta, por un lado la importancia de la cultura y la necesidad de desarrollo de la competencia intercultural, y por otro, aspectos fundamentales como la motivación del alumno, hemos planteado una propuesta didáctica con la finalidad de aunar estos dos conceptos clave en la enseñanza de lenguas; la propuesta se basa en el que consideramos el instrumento más completo para estos fines, el cine y, en particular, el cortometraje.

Consideramos el cortometraje como un recurso didáctico capaz de reunir estos dos focos de interés; ya que, haciendo uso de la naturaleza motivadora del cine, junto con su poder para representar la realidad, seremos capaces de acercar al alumno a la realidad sociocultural y convertirlo en un testigo directo de la cultura española y, así, fomentar el desarrollo de la competencia intercultural.

Mediante esta propuesta didáctica pretendemos ofrecer un ejemplo de cómo tratar el componente cultural en clase de ELE y, teniendo en cuenta la estructuración de este componente en los tres inventarios que propone el PCIC, hemos seleccionado los cortometrajes de forma que en cada uno de ellos predominen contenidos de uno



de los inventarios; el cortometraje “Paseo” nos permite tratar uno de los referentes culturales más importantes de la historia española reciente, la Guerra Civil; mediante “El castigo” nos hemos acercado a la familia y a la comida, contenidos destacados dentro de los Saberes y comportamientos socioculturales, debido a la gran cantidad de información cultural que de ellos se desprende; “El viaje de Said” pone de manifiesto la importancia de la competencia intercultural y, a través de su argumento, nos da la oportunidad de abordar y reflexionar sobre contenidos esenciales pertenecientes al inventario de *Habilidades y actitudes interculturales*. Sin embargo, no es nuestra intención transmitir la idea de que los contenidos hayan de enseñarse de forma aislada, ya que tenemos el convencimiento de que todos los aspectos de la cultura se entrelazan.

De este modo, y volviendo a los problemas que planteábamos en la introducción (qué enseñar y cómo enseñar la cultura), vemos que, por un lado, el PCIC, a través de los tres inventarios en los que se abarca todo lo relacionado con el componente cultural resulta un documento único que nos permite responder a la pregunta de qué enseñar. Los inventarios de *referentes culturales, saberes y comportamientos socioculturales y habilidades y actitudes interculturales*, nos permiten distinguir entre conceptos frecuentemente presentados de manera confusa y definir objetivos de aprendizaje con precisión para poder adecuarlos al contexto de enseñanza. Por otro lado, por medio de la propuesta didáctica aquí presentada, creemos bien argumentada la tesis de la pertinencia del uso del cortometraje para enseñar contenidos culturales de las tres categorías descritas en el PCIC y por tanto, una posible respuesta a la cuestión de cómo enseñar la cultura. Adjuntamos además en la bibliografía una serie de títulos de cortometrajes que, a nuestro juicio, tienen grandes posibilidades de explotación para trabajar los contenidos culturales del español.

Vivimos en una época en la que el entendimiento entre culturas es una necesidad global y todos los esfuerzos para facilitar la enseñanza y el aprendizaje de lenguas y culturas extranjeras son pocos; por ello, esperamos que este trabajo anime a profesionales de la enseñanza, tanto profesores como diseñadores de materiales, a incluir ese tipo de propuestas en la práctica docente, bien desarrollando otras nuevas o adaptando las ya existentes a las características del aula, pero, en definitiva, a sacar el máximo provecho de un recurso tan rico como es el cine, y tan poco explotado como es el cortometraje.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

- AMENÓS, J. (1999), "Largometrajes en el aula de ELE. Algunos criterios de selección y explotación", *Actas del X congreso internacional de ASELE*: 770-783.
- AREIZAGA, E. (2006), "Cultura para la formación de la competencia comunicativa intercultural: el enfoque formativo", *Revista Psicodidáctica*, n.12, U. del País Vasco, disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/175/17501205.pdf>
- BACHMAN, L. (1990). «Habilidad lingüística comunicativa». En Llobera et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa. pp. 105-129.
- BYRAM, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- BYRAM, M. y FLEMING, M. (2001), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*, Madrid: Cambridge University Press,
- CANALE, M. (1983). "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje". En Llobera et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 63-83.
- CANALE, M. y SWAIN, M. (1980). "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing", *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- CHOMSKY, N. (1988), *Language and Problems of Knowledge*, Cambridge: MIT press. Traducción española: *El lenguaje y los problemas del conocimiento*, Madrid, Visor, 1989.
- COBO, V. (2009), *La competencia cultural en tres manuales de E/LE*, Santander: Fundación Comillas y Universidad de Cantabria.
- CORPAS VIÑALS, Jaime (2004), "La utilización del vídeo en el aula de ELE. El componente cultural" , *Redele* nº 1: <http://www.mec.es/redele/revista1/corpas.shtml>
- DENIS M. y MATAS PLA, M. (2002) *Entrecuzar culturas. Competencia intercultural y estrategias didácticas*, Bruselas: De Boeck & Larcier.
- FISCHER, G.N. (1992) *Campos de intervención en psicología social*, Madrid: Narcea

- GARCÍA AMILBURU, M. (coord.) (2010), *Mil mundos dentro del aula. Cine y educación*. UNED, Madrid.
- GARCÍA AMILBURU, M. y LANDEROS, B. (2011), *Teoría y práctica del análisis pedagógico del cine*, UNED, Madrid.
- HYMES, D. H. (1971) *On communicative competence*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- INSTITUTO CERVANTES (2006), *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*. Madrid, Biblioteca Nueva
- KRAMSCH, C. (1998): "El privilegio del hablante intercultural" en Byram y Fleming (1998), pp. 33-34
- KROEBER, L. y CLUCKHOHOLM, C. (1952), Cultura: una revisión crítica de conceptos y definiciones, *Papers of the Peabody Museum of American Archeology and Ethnology*, Vol. 47, N°1,
- LONERGAN, J. (1985): *El vídeo en la enseñanza de idiomas*. León: Editorial Academia.
- *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. (2001) Madrid: Instituto Cervantes – Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Anaya, 2002.
- MARTOS ELICHE, F. (2002): "El cine en el aula de ele. Un enfoque pedagógico por tareas". *En Forma* nº 3, Madrid: SGEL, pp. 53-69.
- MIQUEL, L. y SANS, N. (1993), «Estrategias de explotación de elementos culturales en materiales de enseñanza de lenguas extranjeras», en Manchón, R.M. y Bruton, A. (eds.): *Serie sobre estrategias de aprendizaje y usos del lenguaje*, Sevilla: Sand
- OLIVERAS, À. (2000) *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*, Madrid: Edinumen.
- OMAGGIO-HADLEY, A. (2001) *Teaching language in Context*. Boston: Thomson-Heinle.
- SANTOS, I. y SANTOS, A. (2002) *De cine: Fragmentos cinematográficos para la clase de ele*, Madrid: SGEL.
- TYLOR, E. B. (1871). "La Ciencia de la Cultura", en J. S. Kahn. (1975). *El Concepto de Cultura: Textos Fundamentales*. Barcelona: Anagrama, 29-46.
- UNESCO, Declaración de México sobre las políticas culturales, Conferencia mundial sobre las políticas culturales México D.F., 26 de julio - 6 de agosto de 1982); disponible en: <http://www.unesco.org/new/en/unesco/>

- VAN EK, J. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning*, Estrasburgo: Council of Europe

## BIBLIOGRAFÍA ELECTRÓNICA

### Para ELE

- <http://cinetikele.blogspot.com/>
- <http://formespa.rediris.es/>
- <http://marcoele.com/>
- <http://www.elenet.org/>
- <http://www.todoele.net/>

### Cine:

- [www.fotogramasencorto.com](http://www.fotogramasencorto.com)
- [www.notodofilmfes.com](http://www.notodofilmfes.com)
- [www.plus.es/videos/Zona-Corta/Proyecto-corto-castigo/20071128pluutmzco\\_3/Ves/](http://www.plus.es/videos/Zona-Corta/Proyecto-corto-castigo/20071128pluutmzco_3/Ves/)
- [www.rtve.es](http://www.rtve.es)
- [www.youtube.com](http://www.youtube.com)
- 

### SELECCIÓN DE CORTOMETRAJES ADECUADOS PARA ENSEÑAR CONTENIDOS CULTURALES EN LA CLASE DE ELE:

- *036*, de Juan Fernando Andrés Parrilla y Esteban Roel García Vázquez, disponible en <http://www.youtube.com/watch?v=XXWZ3uAEKsw> (2011)
- *Allanamiento de Morada*, de Mateo Gil, disponible en <http://www.youtube.com/watch?v=kOM571-CKE0> (1998)
- *Carisma*, de David Planell, disponible en <http://www.youtube.com/watch?v=qyHZRXVqe7o> (2003)
- *Descafeinado*, de Alexis Martínez, Jorge García, Antonio Esteve y Juanma Cotelo, disponible en <http://www.youtube.com/watch?v=rOorY95ZpDo> (2006)
- *Desconocidos*, de David del Águila, disponible en <http://video.google.com/videoplay?docid=-2608349659316517446#> (2006)
- *Dime que yo*, de Mateo Gil, disponible en [http://www.plus.es/videos/Zona-Corta/Proyecto-corto-Dime/20080313pluutmzco\\_3/Ves/](http://www.plus.es/videos/Zona-Corta/Proyecto-corto-Dime/20080313pluutmzco_3/Ves/) (2009)
- *Dolores*, de Manuela Moreno, disponible en <http://www.jamesonnotodofilmfest.com/mas-vistos.html?id=cw5124c37c130e2> (2008)

- *La madre*, de Miguel Bardem, disponible en <http://www.youtube.com/watch?v=8jGqSTqihfA&feature=related> (1995)
- *Lala*, de Esteban Crespo, disponible en <http://www.plus.es/plustv/index.html?idlist=PLTVZC&idvid=760521> (2010)
- *Pichis*, de Marta Aledo, disponible en <http://www.plus.es/plustv/index.html?idlist=PLTVZC&idvid=826056&pos=0> (2009)
- *Pipas*, de Manuela Moreno, disponible en <http://vimeo.com/29980885> (2013)
- *Traumatología*, de Daniel Sánchez Arévalo, disponible en <http://www.youtube.com/watch?v=c0yitHISlwc&feature=related> (2007)

# Anexo 1

<b>Historia, estructura y trama</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Se presentan los acontecimientos de forma lineal, sin saltos cronológicos?</li> <li>• Si hay alguna elipsis y/o alteración cronológica importante, ¿es fácilmente comprensible para el espectador?</li> <li>• ¿Se encadenan las secuencias de forma lógica y coherente?</li> <li>• ¿Es la historia (o situación) que se presenta accesible a personas sin conocimientos especializados?</li> <li>• ¿Corresponde la historia que se cuenta (o la situación que se describe) a algún modelo que el estudiante pueda reconocer (por ejemplo, por haber visto otras películas parecidas, haber leído o escuchado relatos, etc.)?</li> <li>• ¿Podrían tener lugar en el entorno sociocultural del estudiante situaciones semejantes a las descritas en el filme (o en la secuencia)?</li> </ul>
<b>Personajes</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Están descritos los personajes de manera clara?</li> <li>• ¿Son comprensibles los personajes para un espectador de otra cultura, sin conocimientos especiales del mundo hispano?</li> <li>• ¿Son coherentes el comportamiento y la actuación de cada personaje con la información que el espectador tiene en los distintos momentos?</li> </ul>
<b>Tipo(s) de lengua utilizado(s)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Predominan en el corto las conversaciones entre pocos personajes (no más de dos o tres a la vez)?</li> <li>• Normalmente, en las conversaciones, ¿habla sólo un personaje a la vez?</li> <li>• ¿Tienen todos los personajes (más o menos) el mismo acento?</li> <li>• ¿Hablan los personajes sin emplear alguna jerga o dialecto especial que pudiera ser difícil de entender por hablantes nativos de otras procedencias?</li> <li>• ¿Es clara la pronunciación de los personajes al hablar?</li> <li>• ¿Hablan los personajes con frases (más o menos) completas y con pocas vacilaciones?</li> <li>• ¿Se expresan los personajes sin acudir a léxico, tipos de discurso o conceptos especializados (que requieran una información o unos conocimientos particulares)?</li> </ul>
<b>Integración de palabra, sonido e imagen</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las imágenes del corto, ¿ayudan a entender lo que pasa?</li> <li>• ¿Abundan las secuencias sin (o casi sin) palabras?</li> <li>• ¿Puede el espectador hacerse una idea aproximada de lo que pasa en la película sin comprender las conversaciones?</li> </ul>
<b>Soporte material</b>

- ¿Tiene el filme subtítulos?
- ¿Está la banda sonora libre de ruidos o interferencias que dificulten la comprensión?
- ¿Puede el espectador volver atrás para ver de nuevo una parte (o la totalidad)?
- ¿El aparato o equipo que va a usarse para pasar la película tiene buena calidad de sonido?
- ¿La acústica del aula es buena?
- ¿Dispone el espectador de auriculares, si quiere utilizarlos?

(Adaptado de Amenós, J. 1999:777-79)



# Anexo 2

# HOJAS DE EJERCICIOS

## *Paseo*



## A) ANTES DE VER EL CORTO

### 1. Vamos a situarnos:

a) Estos son los protagonistas del corto, descríbelos: ¿Qué aspecto tienen? ¿Qué indumentaria llevan? ¿A qué época crees que pertenecen?

Uno de ellos es un poeta, otro un campesino y el otro un militar, fíjate bien en las fotos y trata de identificar a cada uno de ellos.



b) Este es el lugar donde se desarrolla la historia, ¿Qué tipo de lugar es? ¿En qué parte de la península podrían encontrarse?



2. Para entender el contexto en el que se desarrolla esta historia, busca información sobre la Guerra Civil española y contesta brevemente a estas preguntas:

- a. ¿Cuándo empezó y cuándo acabó la Guerra Civil española?
- b. ¿Qué dos bandos lucharon en esta guerra? ¿Cuáles eran sus ideas políticas?
- c. ¿Cómo se llamaba el dictador que gobernó España desde el fin de la guerra hasta 1975?

## B) DURANTE EL CORTO

### B1)1º Visionado:

3. (0- 2:36) Ahora vamos a conocer mejor a los personajes, pon atención a sus movimientos, a su ropa, a sus gestos, al paisaje, etc. y discutid, en parejas, las siguientes cuestiones:

¿Qué crees que pueden tener en común estas personas? ¿En qué se diferencian?

4. (2:36- 7:40) Mira el siguiente fragmento y responde a las cuestiones:

¿Qué problema tiene el militar?

¿Por qué crees que el poeta le quiere ayudar?

¿Cómo ayuda el poeta al militar?

¿De qué habla el poema?

¿A qué género pertenece este corto? ¿Es cómico, trágico, de ficción, etc.? (Justifica tu respuesta)

5. (7:40' –final) El título del cortometraje es “El paseo”, ¿qué te sugiere ese título? ¿Es un paseo una actividad agradable? ¿En qué sitios se suele pasear? ¿Te parece un buen sitio para pasear el que se ve en el corto?

Lee la siguiente definición y reflexiona sobre lo que has visto hasta ahora:

*El “paseo” es un término relativo a la odiosa Guerra Civil Española. En los paseos, los asesinos buscaban en los pueblos “a los del otro bando”, los detenían al anochecer, los secuestraban y se los llevaban a de “paseo” y, la mayoría de las veces, terminaban con la ejecución de la víctima en la madrugada. Su destino eran cunetas o fosas comunes.*

B2) 2º Visionado:

6. Vamos a volver a ver el corto, en las primeras escenas (hasta el minuto 2:36) el poeta y el campesino mantienen una conversación, fijate en que utilizan variedades diferentes del español, uno de los dos tiene un acento propio de una zona concreta, escucha atentamente y responde a las siguientes preguntas:

- 6a) ¿Sabes decir de dónde es ese acento?  
¿Puedes situarlo en el mapa?  
¿Con qué elementos de la cultura española lo asocias?



6b) Estas son algunas de las características de ese acento, identifica palabras o expresiones en las que se aprecien esas variaciones:

- El ceceo (/s/ se pronuncia como /θ/)
- Aspiración ([h]) del fonema /s/ implosivo
- Pérdida del fonema /d/ al final de la palabra
- Rotacismo (/l/ > /r/)
- Pronunciación aspirada ([h]) del fonema /x/
- Pérdida de la /d/ intervocálica

7. Otra diferencia entre los dos personajes es el uso de tú y usted, ¿quién de los dos utiliza cada uno?

**Recuerda:** Según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua, “Usted” es un tratamiento que indica, principalmente:

1. cortesía      2. respeto      3. distanciamiento

¿A cuál de estos usos crees que se corresponde el del corto? ¿Qué diferencia hay entre los dos?

8. En el siguiente fragmento vamos a escuchar cómo el poeta recita una poesía del escritor uruguayo Mario Benedetti titulada *Corazón coraza*, el poema no es exactamente igual que el original, lee el de Benedetti y anota las diferencias que encuentres respecto al de nuestro poeta.

<i>Porque te tengo y no</i>	<i>y peor que muero</i>
<i>porque te pienso</i>	<i>si no te miro amor</i>
<i>porque la noche está de ojos abiertos</i>	<i>si no te miro</i>
<i>porque la noche pasa y digo amor</i>	
<i>porque has venido a recoger tu imagen</i>	<i>porque tú siempre existes dondequiera</i>
<i>y eres mejor que todas tus imágenes</i>	<i>pero existes mejor donde te quiero</i>
<i>porque eres linda desde el pie hasta el</i>	<i>porque tu boca es sangre</i>
<i>alma</i>	<i>y tienes frío</i>
<i>porque eres buena desde el alma a mí</i>	<i>tengo que amarte amor</i>
<i>porque te escondes dulce en el orgullo</i>	<i>tengo que amarte</i>
<i>pequeña y dulce</i>	<i>aunque esta herida duela como dos</i>
<i>corazón coraza</i>	<i>aunque te busque y no te encuentre</i>
	<i>y aunque</i>
<i>porque eres mía</i>	<i>la noche pase y yo te tenga</i>
<i>porque no eres mía</i>	<i>y no.</i>
<i>porque te miro y muero</i>	

(*Corazón coraza, Mario Benedetti*)

9. Ahora veremos el corto completo, piensa en todo lo que hemos trabajado en las actividades anteriores y anota todas las cosas que indiquen, a lo largo del corto, la situación en la que se encuentran y el final que les espera a los tres protagonistas.

¿Qué actitud tienen los tres personajes? ¿Crees que saben lo que les espera? ¿Qué cosas les preocupan en los últimos minutos de su vida? ¿Tendrías tú la misma actitud y las mismas preocupaciones?



## C) DESPUÉS DEL CORTO

10 a) El poeta quiere que el militar le diga a su amada por qué le gusta, añade un verso más al poema siguiendo la misma estructura, Porque..., juntaremos los versos de todos y crearemos una nueva estrofa para el poema.



b) Ahora vamos a conocer mejor al poeta y su obra:

Entra en esta página Web y lee algunos de sus poemas más conocidos, escoge el que más te gusta, léelo en voz alta y explica por qué te gusta.

<http://amediavoz.com/benedetti.htm>

c) Lee esta breve biografía sobre el poeta, en ella se habla de todos los géneros

a los que se dedicó, busca en Internet y escribe un título de cada género:

Novelas

Crónicas humorísticas

Guiones

Cuentos

Ensayos

cinematográficos

Poesía

Crítica literaria

Letras de canciones

Teatro

*Mario Benedetti* nació en Paso de los Toros, Uruguay, en 1920. Se educó en un colegio alemán y se ganó la vida como taquígrafo, cajero, vendedor, contable, funcionario público, periodista, traductor. De 1945 a 1975 hizo periodismo en el semanario *Marcha*, clausurado en esa fecha por la dictadura. Es autor de novelas, cuentos, poesía, teatro, ensayos, crítica literaria, crónicas humorísticas, guiones cinematográficos, letras de canciones. Ha publicado más de 40 libros y ha sido traducido a 18 idiomas. Sus novelas y cuentos fueron adaptados a la radio, la televisión y el cine. Su teatro ha sido representado en más de diez países. Fue director del Centro de Investigaciones Literarias de la Casa de las Américas, en La Habana, y del Departamento de Literatura Latinoamericana, en la Facultad de Humanidades de Montevideo. Tras el golpe militar de 1973, renunció a su cargo en la Universidad y tuvo que exiliarse, primero en Argentina, y luego en Perú, Cuba y España. Murió en Montevideo en Mayo de 2009.

¿Conoces el significado de la palabra 'exilio'?

¿Por qué razones la gente se exilia?

¿Conoces algún caso en tu país? ¿Y en algún otro?



## D) POR TU CUENTA



**11 (a)** En el cortometraje está muy presente el tema de la poesía, no sólo por el poema de Mario Benedetti, sino también por el homenaje que se rinde a dos poetas españoles: Federico García Lorca y Miguel Hernández. Busca información sobre ellos y descubre de qué manera están presentes en el corto.

(b) El poema de Benedetti es una declaración de amor; busca en la obra de estos dos poetas y elige un poema de cada uno de ellos que pueda encajar en lugar de *Corazón Coraza*.

**12** José Sacristán (Chinchón, Madrid, 27 de septiembre de 1937) es un actor español de cine, teatro y televisión. Desde su debut en 1965 hasta la actualidad ha participado en más de 100 películas y recibido casi una veintena de premios.

Busca información en las siguientes páginas web y haz un resumen de las diferentes épocas del cine español en las que Sacristán ha trabajado y ejemplos de películas de las distintas etapas, así como de los premios más importantes de su carrera.



<http://es.wikipedia.org/>  
<http://www.filmaffinity.com>  
<http://www.imdb.com/>  
<http://www.todocine.com>



HOJAS DE EJERCICIOS:

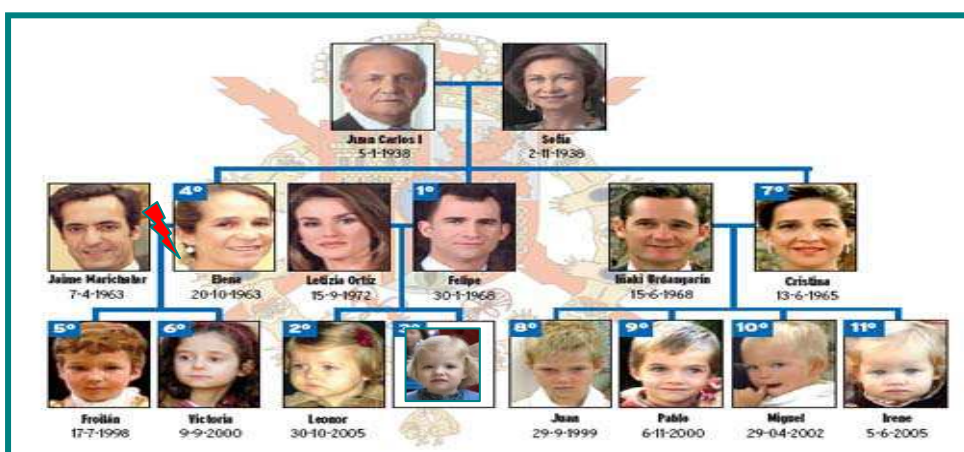
# *El castigo*



## A) ANTES DEL CORTO

**1. Lluvia de ideas:** El corto que vamos a ver a continuación trata sobre la familia ¿Qué entiendes por familia? ¿Cuántos miembros hay en la tuya? ¿Qué es para ti una familia numerosa?

**2. a) Repasemos los parentescos** con este árbol genealógico de la Familia Real española: Fíjate en las relaciones familiares y completa las siguientes frases con las palabras del cuadro:



*hermana primas ex-marido hermanos cuñados tía hijo abuelos*

- a) Elena y Felipe son .....
- b) (Iñaki Urdangarín) y Felipe son.....
- c) Victoria y Leonor son.....
- d) Letizia es..... de Juan
- e) Sofía es..... de Leonor
- f) Froilán es..... de Jaime y Elena
- g) Los Reyes son ..... de Iñaki, y Letizia
- h) Jaime es .....de Elena

**b)** Hablando de la Familia Real... ¿Hay monarquía en tu país? ¿Cómo se “eligen” los herederos?

**3. En las primeras escenas** veremos una escena perteneciente a la vida cotidiana de una familia. Obsérvala y describe a cada uno de los personajes, fíjate en qué lugar ocupa cada uno en la mesa e intenta adivinar por qué.

El padre:.....  
 La madre:.....  
 Los hijos:.....

## B) DURANTE EL CORTO

### B1) Primer visionado

4. (Repetimos el fragmento con sonido) Comprueba si tus hipótesis son correctas y comenta con tus compañeros las respuestas que habías escrito.

5. (2ª parte: 1:54- 9:30) Vamos a ver cómo es la hora de la comida en esta familia en un día cualquiera, obsérvala y responde a las siguientes preguntas:

- a) ¿Crees que es una familia tradicional o moderna? ¿Por qué?
- b) ¿Quién dicta las normas? ¿Por qué? ¿Crees que era lo normal en esa época?
- c) ¿Por qué es el padre el que dicta las normas?
- d) ¿Crees que es así en la actualidad?
- e) ¿Es así en tu familia? ¿Y hace años?
- f) ¿Por qué castigan al hijo menor?
- g) ¿Qué le sucede a la madre?

6. (4ª parte 9:30- final) **Las diferencias:** En parejas, cada uno tendréis una foto y no podéis enseñársela al otro; son situaciones parecidas, pero hay muchas diferencias, haz preguntas a tu compañero hasta encontrar todas las diferencias:

Alumno A



Alumno B



7. (9:30-final) Ya hemos analizado los cambios que se aprecian a simple vista, ahora vamos a fijarnos en los detalles, anota todos los cambios que adviertas y que no se ven en las fotos de la actividad 6; fijate también en las cosas que no cambian.

B2) Segundo visionado:

8. (0:00- 9:30) Vamos a ver el corto de nuevo, lee las siguientes cuestiones atentamente, mira el vídeo e intenta responderlas:

a) ¿Qué normas hay que cumplir en la mesa? ¿Te parecen razonables?

---

b) ¿Coinciden con las normas de tu casa?

---

c) Comenta las semejanzas y diferencias con tus compañeros

---

d) El padre cuando se enfada les dice: “¡Tendríaís que haber sido hijos de mi padre!” ¿Qué significa esa frase?

---

e) ¿Qué hacen al empezar a comer?

---

f) ¿Qué cambios supone la llegada del verano para esta familia? ¿Sabes lo qué es la *jornada intensiva*? ¿Ocurre lo mismo en tu país en verano?

---

9. (9:30-final) En grupos de cuatro, reflexionad sobre las siguientes preguntas.

a) La mesa del salón cambia varias veces durante la historia, ¿en qué momentos de la vida de esta familia cambia?



b) ¿Qué crees que simboliza el plato de hígado?

c) ¿Cómo cambia el papel que juega el padre en la familia en cada momento de su vida?

d) ¿Por qué crees que el padre siempre tiene al lado a una mujer?



### C) DESPUÉS DEL CORTO:

10. a) Durante todo el corto hemos visto un plato de hígado en la mesa, relaciona todos estos platos típicos de la cocina española con las fotografías. ¿Sabes identificar en qué consiste cada uno? Si no lo sabes, busca en Internet o en el diccionario el significado de las palabras

1. Mollejas:

2. Sesos:

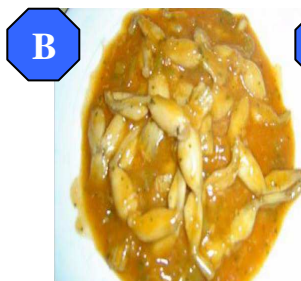
3. Morcilla:

4. Callos:

5. Ancas:

6. Manitas:

7. Asadurilla



b) Comenta con tus compañeros:

- ¿Has probado alguno de estos platos?
- ¿Te gustan o te gustaría probarlos?
- ¿Se comen en tu país?
- ¿Conoces otras comidas “diferentes” en otros países (insectos, reptiles, etc.)?
- ¿Qué platos típicos de la gastronomía de tu país sorprenden a extranjeros?
- ¿Cuál es tu comida favorita?
- ¿Y la que menos te gusta?

**11.** Vamos a leer los resultados de varias encuestas sobre los cambios que ha sufrido el concepto de familia en las últimas décadas, antes de comenzar, comprueba que conoces e significado de estas palabras y expresiones, si no, búscalas en el diccionario. Después lee el texto y responde a las preguntas:

*Matrimonio mixto    Natalidad    Madre soltera*  
*Divorciado/a Separado/a    Familia monoparental*  
*Hijos adoptados    pareja homosexual*

- ♦ La educación de igualdad entre hombre y mujer ha llevado a un retraso en la edad a la que se casan los jóvenes, en la edad a la que tienen el primer hijo y en el número de hijos que se tienen (inestabilidad económica).
- ♦ Las parejas se unen a una edad cada vez más tardía, 30 años para los varones, 27 para las féminas.
- ♦ Hay un 78% de matrimonios mixtos
- ♦ La baja de la natalidad se ve compensada por la extraordinaria longevidad alcanzada y por la natalidad de madres extranjeras que dan a luz al 10% de los niños. Las solteras sólo tienen 0,08 hijos de media, las casadas 1,86, las viudas 2,00 hijos y las divorciadas/separadas 1,74.
- ♦ Las tasas de divorcios en España (25 por ciento) se han desatado, aumentando un 40 por ciento en la pasada década, lo que nos encamina a las cifras del modelo occidental, Estados Unidos (67 por ciento de divorcios).
- ♦ Las familias monoparentales representan actualmente un 11 por ciento del total. En una misma clase se pueden encontrar un 40 por ciento de hijos de padres separados, lo que ha llevado a los profesionales del ramo a elaborar una categoría nueva de niños: los hijos de abuelos. Recientemente, la comunidad foral de Navarra aprobaba una ley de igualdad jurídica para las parejas de hecho, que deja abierta la vía para la adopción por parte de una pareja homosexual.

(Adaptado de <http://www.map.es/gobierno/muface/o180/repor.htm>)

**Preguntas:**

¿Estás de acuerdo con estos resultados?

¿Ocurre lo mismo en tu país?

¿Qué es lo que más te ha llamado la atención? ¿Por qué?



**12.** A continuación vamos a ver un breve reportaje sobre la revolución familiar, en el que las afirmaciones del texto anterior quedan reflejadas de forma clara, escucha y mira con atención para poder completar el test que viene a continuación <http://www.rtve.es/mediateca/videos/20090705/revolucion-del-modelo-familia-espana/538103.shtml>

**PREGUNTAS.** (Test extraído de <http://www.avueltasconele.com/la-familia-bien-gracias/>)

**a) ¿Qué fenómeno se dio en España a mediados de los 60?**

- El divorcio.
- La reducción de hijos.
- El babyboom.



**b) ¿Cómo eran la mayoría de las familias?**

- Monoparentales.
- Tradicionales.
- Numerosas.

**c) ¿Cuántos hijos había en la familia Olayo?**

- 15.
- 19.
- 22.

**d) ¿Quiénes comían antes en la familia Olayo?**

- Comían todos juntos.
- Los que iban al colegio.
- Los que trabajaban.

**e) ¿Qué era lo peor de tener tantos hermanos para las gemelas Olayo?**

**f) ¿Y lo mejor?**

**g) ¿Cuál es la reacción de la gente cuando las gemelas Olayo dicen que son 19 hermanos en su familia?**

- Alegría.
- Incredulidad.
- Tristeza.



**h) Enumera las tres razones que justifican la disminución de hijos en el matrimonio.**

**i) ¿Qué nuevos modelos de familia se citan en el vídeo?**

**j) ¿Antes qué era más importante: la familia o la persona?**

**k) ¿Dónde adoptó Luz a su hija?**

**l) ¿Cuántas familias monoparentales hay en España?**

**m) ¿Qué es lo que no ha cambiado en las familias?**



## D) POR TU CUENTA



13. Haz una búsqueda en internet y completa esta tabla sobre el matrimonio entre personas del mismo sexo en diferentes países:

País	Entrada en vigor	Observaciones
1. Holanda	Abril 2001	Primer país en aprobar la ley. También pueden adoptar
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		
8.		
9.		
10.		
11.		
12.		
13.		
14.		
<b>Países en trámite</b>		



# HOJAS DE EJERCICIOS

## *El viaje de Saïd*



## A) ANTES DEL CORTO:

1. a) Vamos a ver un corto musical de animación titulado *El viaje de Said*, ¿qué temas crees que puede tratar un corto de ese tipo? ¿A qué tipo de público puede ir dirigido?

b) El protagonista es un niño llamado Said, mira su imagen y descríbelo: ¿qué aspecto tiene? ¿De qué nacionalidad puede ser?



2. Este cortometraje trata sobre la inmigración, es la historia de un niño marroquí que cruza el Estrecho. Al otro lado, en el país de las oportunidades, descubre que el mundo no es tan bello como le habían contado.



En este mapa puedes ver el Estrecho de Gibraltar, que es lo que separa España de África, y lo que cruza mucha gente como Said.

¿Cómo crees que lo cruzan?

3. Pero cuando hablamos de inmigración no sólo hablamos de marroquíes que viajan a España, hay personas de todo el mundo que van a otros países en busca de oportunidades. En el siguiente mapa dibuja flechas que indiquen las migraciones de unos países a otros:



**4. Comenta con tus compañeros las siguientes cuestiones:**

- a) ¿Qué es un inmigrante? ¿Y un emigrante?
- b) ¿Por qué razones piensas que estas personas abandonan sus países? (guerras, persecuciones políticas, desastres naturales, estudios, pobreza, etc.)
- c) ¿Cuáles son, según tu opinión las mayores dificultades que se encuentran al llegar aquí?
- d) ¿En qué tipos de trabajos trabajan la mayor parte de los inmigrantes? ¿Cuál crees que es la causa?
- e) ¿Qué nivel de estudios crees que tienen?
- f) ¿Crees que los inmigrantes que viven en España preferirían vivir en sus países de origen?
- g) ¿Conoces a algún emigrante? ¿Cuál es su historia?

**5. Imagina que tienes que abandonar tu país por obligación; escribe las primeras palabras o expresiones que te vengan a la cabeza y que expresen tu estado de ánimo en esa situación.**

**6. En grupos de cuatro, mira estas imágenes sobre la historia de Said e intenta adivinar cómo va a suceder la su historia; antes de empezar a escribir, ten en cuenta cuestiones como:**

¿Qué tipo de historia va a ser: divertida, triste, etc.?

¿Cuántos personajes hay?

¿Tendrá un final feliz?



## B) DURANTE EL CORTO:

### B1) Primer visionado

7. (0:00-6:00) Responde s las siguientes preguntas:

- a) ¿Cómo era la vida de Said en su país?
- b) ¿Parece un niño feliz?
- c) ¿Por qué su padre le regala una pulsera?
- d) ¿Cómo consigue Said cruzar el Estrecho?
- e) ¿Qué se encuentra Said al otro lado?
- f) ¿Cuál es su primera impresión?
- g) ¿Quién le recibe?

8. (6:00- final) Said sigue su camino por la feria y se encuentra una atracción llamada *Patera Adventure*, ¿Sabes lo que es una patera? ¿Piensas que ir en patera es una aventura?



- a) ¿Qué ves en la foto?
- b) ¿Crees que será una atracción divertida?
- c) ¿Por qué?

9. Fíjate en todo el recorrido que hace y anota cada cosa que se encuentra en su camino y lo que crees que significa cada una; ponlas en común con tu compañero para comprobar si estáis de acuerdo.

10. Responde a las siguientes preguntas sobre el final del corto:

- a) ¿Cómo acaba Said su viaje?
- b) ¿Qué es lo primero que hace al despertar? ¿Por qué?
- c) ¿Está feliz de estar en casa?
- d) ¿Te ha gustado?

## B2) Segundo visionado

11. a) Completa la canción que le cantan a Said al llegar:

*Hola amiguito, pequeño.....*  
*Déjate llevar, vamos a jugar,*  
*Mira a tu alrededor, no tengas.....*  
*Olvida tu....., bienvenido a esta feria.*  
*Todo lo que....., será lo que tengas,*  
*Dulces, caramelos y miles de juegos,*  
*Un mundo de....., un país con sabor.*  
*Muchas atracciones, miles de.....*  
*Una hermosa ciudad, es tu.....*

b) Durante la canción se escuchan y se ven muchos estereotipos sobre España. Estos son algunos estereotipos españoles que aparecen en el corto:

Toros Flamenco Fiesta Ferias Acento andaluz Guardia Civil

¿Conoces alguno más? ¿Crees que son reales? ¿Cumplen estos tópicos las personas españolas que conoces? ¿Qué estereotipos hay sobre tu país?

12. Cuando acaba la canción las cosas empiezan a empeorar para Said. En la caseta se encuentra con cuatro muñecos para derribar, ¿qué le dice cada uno?

El burócrata:

El empresario:

La ciudadana:

El político:

13. ¿Qué crees que se parece más a la realidad, lo que le dice el toro en la canción o lo que le dicen los muñecos de la caseta de feria?

### C) DESPUÉS DEL CORTO

**14.** Vamos a leer un texto sobre la inmigración, es parte de *El Plan Infinito* un libro de la escritora hispanoamericana Isabel Allende. Lee el texto atentamente, con la ayuda del glosario y, si lo necesitas, del diccionario, y realiza las actividades que proponemos a continuación:

*Al llegar los inmigrantes mexicanos caían en casas de amigos o parientes donde se hacinaban (1) a menudo varias familias. Las leyes de la hospitalidad eran inviolables (2), a nadie se negaba techo (3) y comida en los primeros días, pero después cada uno debía valerse solo. Venían de todos los pueblos al sur de la frontera en busca de trabajo, sin más bienes (4) que la ropa puesta, un atado (5) a la espalda y las mejores intenciones de salir adelante en esa Tierra Prometida, donde les habían dicho que el dinero crecía en los árboles y cualquiera bien listo podía convertirse en empresario, con un Cadillac propio y una rubia colgada del brazo. No les habían contado, sin embargo, que por cada afortunado, cincuenta quedaban por el camino y otros cincuenta regresaban vencidos, que no serían ellos los beneficiados, estaban destinados a abrir paso a los hijos y los nietos nacidos en ese suelo hostil (6). No sospechaban las penurias del destierro, cómo abusarían de ellos los patronos y los perseguirían las autoridades, cuánto esfuerzo costaría reunir a la familia, traer a los niños y a los viejos, del dolor de decir adiós a los amigos y dejar atrás a sus muertos. Tampoco les advirtieron que pronto perderían sus tradiciones y el corrosivo (7) desgaste de la memoria los dejaría sin recuerdos, ni que serían los más humillados entre los humildes. Pero si lo hubieran sabido, tal vez de todos modos habrían emprendido (8) el viaje al norte.*

➤ **Glosario:**

Amontonaban	Alojamiento
Mochila	Agresivo
Inalterables	Pertenencias
Enemigo	Empezado



16. a) A continuación os presentamos una lista de películas y cortometrajes que tratan el tema de la inmigración en diferentes países, con gente de distintos orígenes y con diversas circunstancias. Busca información en internet e intenta completar esta tabla:

b) Añade al menos otras tres películas a la tabla

<u>Película</u>	<u>Origen</u>	<u>Destino</u>	<u>Circunstancias</u>
Bwana (1996)			
Papeles (2001)			
Español para extranjeros (2004)			
Hyjab (2006)			
90 millas (2005)			
1 franco, 14 pesetas (2006)			
Sin nombre (2009)			
Ispani (2010)			
2 francos, 40 pesetas (2013)			