

La enseñanza del español coloquial conversacional a través del cine en el aula de ELE intermedio

Conversational colloquial Spanish teaching through cinematographic material in the intermediate level classroom

Carmen Azúcar Bonastre

Universidad de Varsovia

carmen-blauth@tlen.pl

Recibido el 21 de octubre de 2013

Aprobado el 11 de mayo de 2014

Resumen: El presente artículo, que consta de tres partes, es una investigación didáctica sobre la enseñanza/aprendizaje del español coloquial conversacional a través del material cinematográfico dirigido a estudiantes universitarios de español lengua extranjera en un nivel intermedio. La primera parte establece el problema de partida (la detección de un muy moderado nivel de satisfacción del proceso de aprendizaje del alumnado), y plantea el objetivo del estudio. Asimismo, lleva a cabo una aproximación al concepto de lenguaje coloquial para, más tarde, defender la necesidad de su enseñanza/aprendizaje en este nivel de la enseñanza, con el fin de superar la crisis del nivel de satisfacción. La segunda parte define el cine como lenguaje (como herramienta capaz de estimular todos los sentidos y de transmitir cualquier conocimiento). La tercera parte es la descripción de la experimentación didáctica llevada a cabo en el marco de la Universidad de Varsovia en el curso académico 2012/13, así como el método que se aplicó y los resultados que se obtuvieron (el incremento de la motivación del estudiante y de su nivel de satisfacción, y la adquisición del español coloquial conversacional, a través de un medio como es el cine, contextualizado, lúdico y cercano al alumno).

Palabras clave: español coloquial conversacional; nivel intermedio; nivel de satisfacción; herramienta didáctica; material cinematográfico.

Abstract: This paper, which is divided into three parts, presents didactic research about the teaching and learning of conversational colloquial Spanish through the use of cinematographic material as a didactic tool for students at the intermediate level. In the first part, it determines the starting point (the satisfaction level of the intermediate student, which was just moderate at that moment) and the research goals are

established. In addition, it defines the colloquial language concept and supports the necessity for its teaching and learning in the Spanish classroom, in order to overcome the crisis of the satisfaction level. In the second part, it defines the cinema as a social phenomenon and as a language (as synthesis and overcoming of many others artistic languages, reason why it becomes a perfect tool to stimulate every sense and to transmit any knowledge). The third part deals with the description of the didactic experimentation, which was conducted at the University of Warsaw during the academic year 2012/13, as well as the method applied and the results obtained (the increase of the student's motivation at the intermediate level and the conversational colloquial Spanish acquisition, through this didactic tool which is cinema (contextualized, ludic and close to pupil).

Key words: colloquial conversational spanish; intermediate level; satisfaction level; didactic tool; cinematographic material.

1.- Introducción

La enseñanza/aprendizaje del español coloquial conversacional es una necesidad de primer orden en el nivel intermedio de aprendizaje. En este momento del proceso es frecuente que se dé una importante crisis de aprendizaje debida, en gran parte, a la frustración declarada por los estudiantes ante la escasa efectividad comunicativa en la interacción con hispanohablantes. Se hace indispensable, por tanto, una revisión del método y los materiales, de forma que se puedan satisfacer las nuevas necesidades que surgen. El presente artículo tiene un doble objetivo: en primer lugar, justificar por qué es imprescindible la enseñanza del registro coloquial conversacional y, en segundo lugar, defender que la enseñanza de este tipo de lenguaje se puede llevar a cabo de manera óptima por medio del material cinematográfico (como prueba de ello se incluye la descripción de la experimentación didáctica desarrollada a lo largo del curso académico 2012/13 en la Universidad de Varsovia).

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

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

Tras una primera fase de aprendizaje rápido y alentador, empieza un momento en el que surgen dudas, se producen errores con riesgo de fosilización y los estudiantes se dan cuenta de que no es tan fácil como parece, sobre todo a la hora de activar la producción oral (S. Bailini y M. Morelli: en línea).

Esta fase también es definida, intrínsecamente, como un momento de confusión:

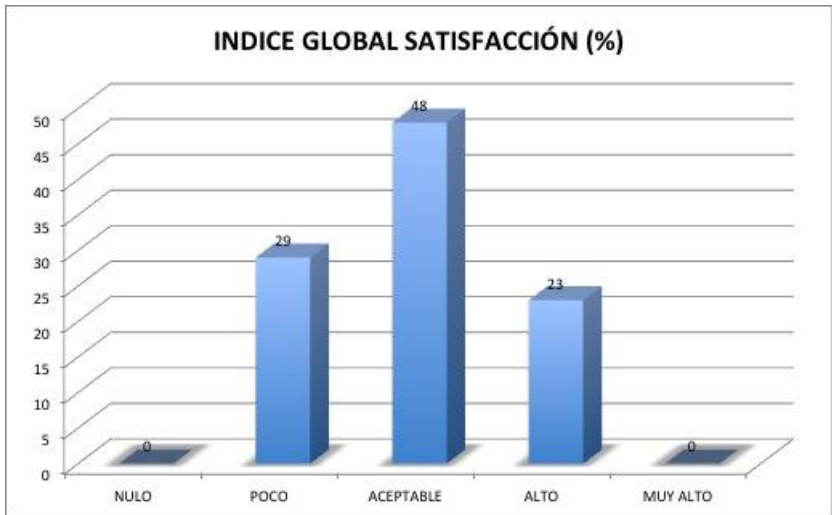
En el nivel intermedio el aprendiente empieza a soltarse de la L1 para moverse sólo dentro del sistema de la L2, por consiguiente se producen mayor número de errores intralingüales (es decir no interlingüales o producidos por interferencia entre la L1 y la L2). Se inicia un periodo de intento de regularización de las normas interiorizadas, con constantes reajustes tras la comprobación de las hipótesis personales, por lo que es un momento de confusión que se manifiesta en la utilización de una misma estructura de forma correcta e incorrecta (A.I. Blanco Picado, 1999: 2).

Si atendemos a la descripción de fases propuesta por el *Marco Europeo Común de Referencia de las Lenguas* (en adelante, MCER) advertimos que, después de atravesar un período inicial (como *usuario básico*, recorriendo los niveles *acceso* y *plataforma*), el alumno pasa a ser considerado como *usuario independiente*, atravesando el nivel *umbral* para llegar al *avanzado*, tras lo cual podrá ser considerado *usuario competente* (MCER, 2002, cap.3: 25-26). Toda esta nomenclatura no es azarosa y responde a conceptos en los que interesa detenerse, especialmente en los que se refieren al paso entre el nivel inicial y el intermedio, es decir, entre *usuario básico* e *independiente*. Según estos términos, el alumno, en un primer momento, *accede* –nivel *acceso*– a la L2; todo es nuevo, y por lo tanto, interesante; después de dos, tres o cuatro semestres (dependiendo de la ramificación aplicada¹), el alumno o usuario, habiendo alcanzado un nivel denominado *plataforma* (lugar superior al *acceso* y considerado como nivel que otorga las herramientas necesarias para pasar al posterior y funcionar en él), alcanza el nivel *umbral*, comenzando a ser *usuario independiente*. Pero vemos que con el apelativo *umbral* volvemos al concepto de acceso, esta vez, de acceso a una nueva etapa, momento, por tanto, en el que puede originarse la sensación de que se vuelve a empezar; esta nueva etapa es la primera como *usuario independiente*, en la que se espera que éste “*tenga capacidad para mantener la interacción lingüística y para enfrentarse con éxito a situaciones propias de su experiencia*” (MCER, 2002, cap.3: 32-33). Observamos, pues, que este numeroso grupo de especialistas de la lingüística aplicada y profesionales de la enseñanza de lenguas en Europa, creador del *Marco*, plantea el nivel intermedio como un reto de aprendizaje, por cuanto el usuario atraviesa un nuevo *umbral* y debe ser *independiente* y eficaz en las interacciones comunicativas. El reto, asimismo, viene dado por el hecho de que el progreso no supone simplemente ascender en una escala vertical, sino que esta escala de niveles se asemeja más a un cono tridimensional que se va ensanchando hacia arriba (MCER, 2002, cap.2: 17), por lo que se requiere gradualmente bastante más inversión de tiempo y esfuerzo para progresar de un nivel de dominio de lengua a otro superior, pues el progreso es vertical y, también, horizontal. El problema que encontramos, por tanto, es

¹ MCER, Capítulo 3, 2002: 34-35: *La posible existencia de niveles más limitados puede resultar de interés en determinados contextos de aprendizaje [...] se podría desarrollar el tronco del Usuario básico, ramificándolo para un progreso visible en los niveles inferiores [...]*.

que en la práctica ese usuario que debe ya ser *independiente* no lo es, y se siente, precisamente por ello, sorprendido, perdido y/o frustrado ante el nuevo desafío que suponen las actuales exigencias de aprendizaje (parte de las cuales se espera, además, que, como *usuario independiente*, y consciente de su papel y responsabilidad, consiga superar por sí solo). Según esto, no resulta extraño que este aprendiz intermedio viva ese momento de confusión, enfriamiento y crisis respecto a la L2.

De acuerdo con estas observaciones, se llevó a cabo en octubre de 2012 una encuesta a 25 estudiantes del segundo curso de Filología Española de la Universidad de Varsovia² como fase previa a la aplicación de la metodología de la enseñanza del español coloquial conversacional a través del cine. Los resultados obtenidos quedan expresados en la gráfica presentada a continuación:



El muy moderado índice de satisfacción que revela la imagen no hizo más que confirmar las observaciones anteriormente detectadas, y llevó a plantear la hipótesis de partida: la explotación didáctica del material cinematográfico podría llevar al aula la motivación e implicación emocional necesaria para combatir la crisis y el enfriamiento, al mismo tiempo que ofrecería la aportación de muestras del español coloquial conversacional así como de contenidos socioculturales contextualizados en una historia y unos personajes; estos contenidos ayudarían al estudiante a adquirir las herramientas indispensables para constituirse en usuario independiente, capaz de interactuar en todo tipo de situaciones y registros (también en el coloquial, que curiosamente es el más

² La encuesta (que fue adaptada de la elaborada por la sección bilingüe del Instituto de Bachillerato M. Cervantes de Varsovia en marzo de 2008) y el mecanismo de obtención de datos, se incluyen en el anexo de este artículo.

difícil de dominar para los estudiantes polacos, en cuyo uso de la lengua prevalece el registro formal).

Previamente al desarrollo de la metodología que nos llevó a confirmar la hipótesis presentada, a modo de marco teórico, llevamos a cabo el estudio que queda plasmado en las siguientes páginas.

1.- El español coloquial conversacional en el aula de Ele

1.1.- Aproximación al concepto

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

Dámaso Alonso

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

Las variedades diatópicas y diastráticas (variedades de acuerdo a una estratificación vertical) son estudiadas principalmente por la Sociolingüística (uso real que hace un determinado hablante de su lengua en su contexto sociocultural concreto), mientras que la variedad diafásica (variedad de acuerdo a una estratificación horizontal) es tratada por la Pragmática (adecuación comunicativa de las producciones de los hablantes a la situación, cuyas estrategias varían a su vez, dependiendo de las características socioculturales del usuario³). Esta complejidad del fenómeno lingüístico nos muestra la necesidad de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras, más que como un sistema lingüístico, como un instrumento de comunicación y, como tal, como un fenómeno de interacción social en una situación determinada. Será necesario, así pues, analizar trabajar y desarrollar en los estudiantes la competencia lingüística, pero estudiando y trabajando, al mismo tiempo, las competencias sociolingüística y pragmática.

Podemos definir el español coloquial como registro o variedad diafásica, que puede manifestarse a través del canal hablado (con mayor frecuencia) o a través del

³ Pues *detrás de cada uso efectivo de la lengua hay un conocimiento que lo guía, que no tiene que ver sólo con las capacidades que los hablantes tienen para interactuar lingüísticamente, sino también con los modos pautados y repetitivos de pensar, sentir y actuar que cada cultura impone a sus miembros* (M.V. Escandell, 1993: 17). Véase también G.Reyes, 1990.

canal escrito (no con tanta frecuencia, a pesar de lo cual hay muchos ejemplos) y también en diferentes tipos de discurso, aunque el prototípico de lo coloquial sea el conversacional informal⁴. Es, por tanto, un registro, variedad, o modalidad de uso, que se manifiesta en un sistema de expresión derivado de la situación de comunicación (contexto comunicativo), al que se van a unir los rasgos propios de cada hablante; dicho de otro modo, a esta variedad funcional (diafásica) y, en principio, no social (es decir, no exclusiva de una clase social, pues tanto el Presidente del Gobierno como un mendigo utilizan el habla coloquial si la situación así lo requiere), a este uso en situación (estudiado por la Pragmática) se le unen solidariamente las características propias del usuario y su entorno (estudiadas por la Sociolingüística): marcas sociales, culturales, ideológicas, profesionales, de edad, género, procedencia, de pertenencia a un cierto grupo, etc., las cuales van definiendo, individualizando y tatuando el habla de los individuos. De esta forma, a la variación lingüística horizontal, los registros, en función de la situación de comunicación, se añaden las marcas o variedades de acuerdo a una estratificación vertical, los sociolectos, los tecnolectos y los dialectos, que son los perfiles del registro⁵, y constituyen los idiolectos (modo de expresión de cada individuo, E. Cascón, 2000: 13); esto nos lleva a observar y afirmar que dentro de dicho registro coloquial, también, existen muchas diferencias, y que, por supuesto, no será el mismo español coloquial, por dar algunos ejemplos, el de un aragonés del campo que el de un estudiante de filosofía salmantino, o el del ministro del interior (cuando hable con amigos, familiares, etc.) que el de un pobre sin techo (y esto limitándonos únicamente al contexto geográfico de España). Es, así, un fenómeno de gran complejidad pero, al mismo tiempo y por ello, de gran interés.

El registro coloquial no es uniforme, pero sí extensivo, ya que no es dominio de ninguna clase social, pues todas lo utilizan si el contexto comunicativo así lo determina⁶. Puesto que la amplitud y complejidad del fenómeno coloquial es inabarcable, en el desarrollo de nuestra propuesta didáctica, nos centraremos preferentemente en el análisis y desarrollo de las muestras habladas y conversacionales del español de España pues, al mismo tiempo y según afirma Briz (A. Briz, 2000: 55), lo prototípico del lenguaje coloquial es lo oral (los textos escritos coloquiales o con abundantes rasgos de coloquialidad, no son prototípicos pues no son espontáneos de la misma forma que el lenguaje hablado) y lo conversacional cotidiano (pues en este tipo de discurso y registro encontramos de forma más auténtica todas las características coloquiales⁷).

⁴ Para la formulación de esta definición nos basamos en las ideas de A. Briz y Grupo Val.Es.Co, 2002, 2004, precisando de este modo las anteriores definiciones de los gramáticos de tradición hispánica (Beinhauer, 1991; Criado de Val, 1981; Cortés, 1994; Narbona, 1995 y Vígara Tauste, 1990, entre otros).

⁵ Según afirma Briz: *A tales variedades de uso se asocian verticalmente determinadas solidaridades dialectales y sociolingüísticas que, a la postre, no hacen sino diferenciar más aún el habla de los individuos* (Briz, 2004: 31).

⁶ [...] *gente muy variopinta cambia de registro dos o tres veces al día, para comportarse, así, en armonía lingüística tanto en el trabajo como con la familia o en su ámbito de amigos, sobre todo desde que empiezan a no coincidir todos estos círculos sociales* [...] (Díaz, Pérez, 1994: 471).

⁷ Según Briz, [...] *el español coloquial es la modalidad de empleo del lenguaje en una situación de comunicación caracterizada por los siguientes rasgos: la relación de igualdad entre los interlocutores, la relación vivencial de proximidad (saber y experiencia*

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

Pese a que las recomendaciones del MCER son claras en esta materia⁸, existe una considerable desorientación metodológica al respecto. Para muchos docentes puede ser más fácil o cómodo enseñar la lengua estandarizada de las gramáticas tradicionales y, tal vez, más efectivo (aparentemente), puesto que los estudiantes dominan con mayor facilidad el lenguaje formal (las fórmulas generales de este tipo de lenguaje son más traducibles y correlativas entre la L1 y L2). Sin embargo, al mismo tiempo y por esta razón, se producen muchos desajustes de registro cuando los estudiantes extranjeros (en nuestro contexto, polacos) utilizan una lengua rígida y antinatural en situaciones informales y cotidianas en español que en su L1 no lo son. Precisamente la consciencia de estos desajustes es la razón que inclina al discente hacia la preferencia por el lenguaje coloquial y conversacional, como algo más nuevo y necesario de aprender y dominar; la razón fundamental, según lo expresan, radica en que, en el intento real comunicativo, descubren que no entienden muchas veces gran parte del mensaje que se les comunica, que lo que dicen produce en ocasiones extrañeza o hilaridad, que pierden su turno en la conversación y no saben cómo recuperarlo, o que, incluso, son malinterpretados o tachados de pedantes.

En los desajustes citados, lo que falla no es la competencia lingüística sino la pragmática, la sociolingüística y sociocultural, y por ende, la intercultural, con lo cual el entendimiento se dificulta, se distancia: los interlocutores hablan una misma lengua pero cada uno piensa en la suya. Por lo tanto, creemos absolutamente indispensable el estudio real de la lengua en sus situaciones de comunicación, atendiendo también a las características de los usuarios de la misma. Y esta necesidad es tanto más inminente cuando la situación de enseñanza/aprendizaje de ELE tiene lugar en el extranjero y no en un contexto de inmersión, como es nuestro caso⁹.

Por lo tanto, el objetivo último de esta investigación didáctica será llegar a lo coloquial conversacional, atendiendo al análisis léxico coloquial y al hecho fraseológico para, por fin, facilitar la adquisición de estrategias de la conversación, ya que ésta última, como manifestación más auténtica y prototípica de lo coloquial, *opera y organiza el principal nivel de la sociabilidad: la interacción directa entre individuos* (Schegloff, 1974: 702).

compartidos entre éstos), la cotidianidad en relación con el marco de la interacción así como con la temática de la misma, la planificación sobre la marcha, el fin interpersonal y, resultado de todo ello, el tono informal (Briz, 2002: 16-17).

⁸ El MCER describe los aspectos cualitativos de la lengua hablada: *alcance, corrección, fluidez, interacción y coherencia*, como capacidades imprescindibles para ser desarrolladas por los aprendientes (MCER, 2002, Capítulo 3: 32-33).

⁹ *Ya en un contexto de inmersión, todo aprendiz experimenta una serie de malentendidos y dificultades de comprensión para seguir las conversaciones diarias. La razón fundamental se debe a que en sus respectivos países se les ha enseñado únicamente la lengua estándar, y no el lenguaje de la calle, el lenguaje que todo nativo utiliza para comunicarse espontáneamente en sus relaciones interpersonales* (Benítez, 2008: 4).

2.- El cine como lenguaje y herramienta didáctica en el aula

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

El cine es un recurso didáctico que ofrece numerosas posibilidades en el aula de ELE; muchas de ellas hacen del cine un material inigualable para la transmisión de los fenómenos del lenguaje coloquial.

Aunque el cine surgió como un intento de reproducción fiel de la realidad muy pronto se descubrió su potencial significativo, y en torno a la imagen y el sonido nació un lenguaje específicamente audiovisual que fue consolidándose y evolucionando con el paso del tiempo. De los medios audiovisuales (la televisión, la publicidad, los videoclips, etc), el cine es el medio más personal y, puesto que significa, expresa y comunica, se erige plenamente en lenguaje, aunque con diferencias con otros lenguajes establecidos (lo cual le otorga especificidad y unicidad, Casetti i Di Chio, 1990: 66).

El hecho de que el cine se constituya como un lenguaje propio permite determinar relaciones con otros lenguajes y medios expresivos. El cine, técnicamente, surgió de la fotografía pero tiene relación con muchas otras artes como la literatura, la música, el dibujo, la pintura, la fotografía, la decoración, la poesía o el teatro. Con todas ellas tiene evidentes rasgos comunes, sin embargo hay rasgos específicos que le dan un carácter privilegiado: la técnica de producción de la imagen, su registro y reproducción a través de medios mecánicos, la producción de imágenes en movimiento (que dota al cine de una habilidad única para “desplazar” al espectador de un ambiente a otro con asombrosa rapidez y eficacia), la confluencia de varios componentes en un mismo medio expresivo (ritmo, imagen, sonido, música, palabra y movimiento) otorga al cine un carácter único y absolutamente cautivador.

Es precisamente por ello, es decir, por tomar elementos de otras artes pero por ser síntesis y superación de todas ellas, por lo que elegimos el cine como recurso didáctico en el aula de ELE, como herramienta capaz de estimular todos los sentidos y de transmitir cualquier conocimiento. Así, el cine es un medio de instrucción más efectivo que el de la escuela de idiomas estandarizada, pues *pone en contacto al usuario con su esfera privada y de tiempo libre, en la que está más expuesto a la acción de aprender lúdicamente por medio del entretenimiento* (Berruto, 1979: 170). Goza, por tanto, el cine de un lugar destacado en la vida personal y social del individuo, porque es considerado como una prestigiosa fuente de cultura así como de ocio y diversión, aportando, de esta forma, el juego fundamental del aprendizaje motivador, la vieja máxima del *prodesse delectare*: enseñar deleitando¹⁰; estas condiciones son, a priori, inmejorables para explotar toda una serie de ventajas, que explicamos a continuación:

¹⁰ Según afirma Carmen Rojas Gordillo: *El cine es sentido por todos como mágico porque nos permite olvidarnos de nosotros mismos por unas horas y sumergirnos en los mundos reflejados en la pantalla, vivir experiencias ajenas, llegar a*

-En primer lugar, el cine puede ser, sin duda, un recurso eficaz ya que hoy vivimos en la *civilización de la imagen* (E. Fulchignoni, 1969), y estas imágenes se consumen cada vez más ávidamente.

-El cine español es, y ha sido siempre, espejo en el que se refleja la sociedad española, con todos sus problemas, sus carencias, sus necesidades, sus mitos, sus costumbres, sus contrastes; el cine presenta el cuadro más completo de los valores culturales propios, en cuanto a contenidos y, también, en cuanto a la forma de expresión hablada mostrando todas las variantes de la lengua (diafásicas, diastráticas y diatópicas); así pues, acostumbra al estudiante a la variedad de registros (y de entre ellos al que nos interesa, el del español coloquial conversacional, que es, a su vez, el que está más presente en las películas), y a los diferentes sociolectos, dialectos, acentos, contextualizados en su entorno comunicativo.

-El enorme poder de la imagen aporta aspectos esenciales del acto de comunicación: el mismo escenario de la acción y, además, junto a la transmisión del mensaje lingüístico, toda la información paralingüística y extralingüística imprescindible para captar el sentido de las palabras¹¹, información que, de no ser por medio del cine, difícilmente podría ser transmitida.

-El uso del cine en el aula favorece, al mismo tiempo, dos claves del Enfoque Comunicativo (base de las directrices del MCER): el aprendizaje integrado (en cuanto a las destrezas comunicativas y en cuanto al trabajo simultáneo de lo lingüístico, lo extralingüístico, lo social y lo cultural) y el aprendizaje autónomo (pues el interés que suscita provoca la investigación posterior).

-El trabajo con el cine promueve la educación visual crítica (hay que saber ver cine, no sólo el que se impone en el mercado) así como también promueve la conciencia de la diversidad cultural. El conocimiento de la diversidad llevará, asimismo, por medio de la discusión y la capacidad discursiva, a la valoración de lo ajeno y al diálogo intercultural.

-El arte cinematográfico es una herramienta idónea para desarrollar la dimensión afectiva de los estudiantes, como, de igual modo, recomienda el MCER (MCER, 2002: 103; 158); el cine es una ventana al mundo y a sus complejas realidades y, muchas veces, un espejo de los contextos más personales de cada espectador, gracias a lo que puede verse reflejado y sentirse identificado.

cualquier rincón del conocimiento y del mundo sin perder de vista que estamos ante una ficción.
www.ub.es/filhis/culturele/rojas.html.

¹¹ *Cuando la entonación contradice el sentido de las palabras, el significado captado es el de la entonación* (Porroche Ballesteros, 1997: 657).

-El cine facilita la práctica en países no hispanohablantes, pues ofrece una oportunidad para la inmersión y acostumbra al estudiante a enfrentarse a la lengua en uso (la lengua verbal y la no-verbal propia de la cultura española), y con los mismos materiales destinados al nativo, emitidos en la velocidad propia de la situación real (que constituyen, en este sentido, una muestra auténtica de lengua); asimismo, el hecho de compartir estos materiales, en principio pensados para nativos, se convierte en una experiencia, al menos a la larga, muy gratificante.

-Por último, a todos estos motivos hay que añadir el deseo expreso de los alumnos de trabajar con el cine español en las clases de ELE, especialmente a partir del nivel intermedio.

Para concluir, las razones mencionadas, ventajas indiscutibles que el cine puede aportar en la enseñanza del español, llevan a minimizar los inconvenientes alegados por algunos docentes y estudiosos escépticos: los condicionamientos técnicos (calidad de sonido y de la imagen), la disponibilidad o no de equipos en las aulas, las dificultades lingüísticas que plantea un material producido para el hablante nativo, la exigencia de preparación que conlleva una explotación eficaz, y, el carácter pasivo de esta actividad.

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

3.- La experimentación en el aula: presentación de películas

Se ofrece a continuación la descripción de la experimentación que se llevó a cabo en el aula del segundo curso de Filología Española de la Universidad de Varsovia durante el año académico 2012-2013.

Tras haber detectado las carencias, necesidades y el muy moderado nivel de satisfacción del alumnado a comienzos del curso, y convencidos de lo certero de la hipótesis de la que partíamos, se aplicó el método que resumimos a continuación: Las clases se estructuraron en unidades didácticas desarrolladas en torno a la presentación de películas españolas actuales (en muchos casos, por medio de la explotación didáctica

del tráiler); en total, fueron presentadas ocho películas a lo largo del curso¹². A modo de ejemplo, se ofrece la secuenciación de actividades realizadas con la última de ellas, así como los resultados que se obtuvieron a lo largo de todo el curso.

Presentación de la película ("Bajo las estrellas", F. Viscarret, 2007, a partir del trabajo con el tráiler).

3.1.- Antes del visionado

En la Ficha de Presentación (Ficha 1) los alumnos reciben una información general de la película, cuya explotación didáctica se expone en la página siguiente.

Ficha 1

Ficha de presentación	
Título: <i>BAJO LAS ESTRELLAS</i>	
Reflexiones sobre el título:	
•	<i>¿Qué te sugiere?</i>
•	<i>¿Cuál crees que será el tema?</i>
•	<i>¿Y sus personajes?</i>

¹² "Solas", 1998, B. Zambrano; "Barrio", 1998, Fernando León de Aranoa; "El Bola", 2000, A. Mañas; "Te doy mis ojos", 2003, I. Bollaín; "Tapas", 2005, J. Corbacho y J. Cruz; "El laberinto del fauno", 2006, G. Del Toro; "Siete mesas de billar francés", 2007, G. Querejeta; y "Bajo las estrellas", 2007, F. Viscarret.

Ficha técnica	
Guión y dirección	Félix Viscarret (Guión basado en la novela “El trompetista de Utopía” de Fernando Aramburu)
Producción	Fernando Trueba
Año	2007
Género	Drama; comedia
Fotografía	Álvaro Gutiérrez
Música	Mikel Salas
Ficha artística	
Personajes	Actores
Benito Lacunza (Beni Lacun)	<i>Alberto San Juan</i>
Lalo	<i>Julián Villagrán</i>
Nines	<i>Emma Suárez</i>
Ainara (Puerquita)	<i>Violeta Rodríguez</i>
Sinopsis	
<p>Benito Lacunza, un trompetista de tres al cuarto, un crápula y un holgazán desastrado que va por la vida dando tumbos, vuelve a su pueblo natal en Navarra para asistir al entierro de su padre. Allí se entera de que su bondadoso hermano Lalo, apodado “el Hierros” porque se dedica a hacer esculturas de chatarra, planea casarse. Su novia es Nines, una madre soltera prematuramente castigada por la vida, a quien Benito conoce de sus juergas adolescentes. Lo primero que se propone Benito es librar a su hermano de Nines, pero no cuenta con Ainara, la hija de ella, una niña rebelde e introvertida con quién Benito acabará trabando una insólita amistad.</p>	
Puntos de interés de la película	
<p>Destacan:</p> <p>Lenguaje: Lenguaje coloquial madrileño y navarro. Interacción conversacional entre jóvenes y entre una generación mayor del norte de España.</p> <p>Temas: Las relaciones humanas, el amor y la amistad. La infancia y la adolescencia. Las herencias. El altruismo. La búsqueda del propio camino vital.</p> <p>Elementos culturales: La música y el arte contemporáneos. ETA en Navarra. Los jóvenes en España.</p>	

La primera práctica es la aproximación al título por medio de preguntas formuladas al alumno: *¿qué te sugiere?, ¿cuál crees que será el tema?, ¿dónde y cuándo tiene lugar la película?, ¿quiénes serán sus personajes?*

La segunda práctica lleva a cabo la aproximación a dos carteles de la película por medio de preguntas: *¿qué personajes aparecen y de qué modo?, ¿qué colores predominan?, ¿qué ideas te sugieren?, ¿qué tipo de relación puede existir entre los personajes?...* El profesor puede proponer que los estudiantes se fijen en las posibles diferencias entre uno y otro cartel así como en la contraposición de colores, y posiciones de los personajes (analizando la expresión de éstos y la posible interpretación de su significado).



La tercera práctica (Ficha 2) es el trabajo de la sinopsis, por medio de la lectura del texto que aparece en la Ficha de Presentación, y por medio del comentario de las dudas que puedan surgir; además, se trabajan expresiones y palabras que aparecen subrayadas (según se muestra a continuación), y se propone el planteamiento de hipótesis sobre el desenlace de la película y el tipo de final:

Ficha 2

1. Lee la sinopsis y asegúrate de que entiendes las palabras subrayadas; ¿puedes explicar con tus palabras las siguientes expresiones?:

Expresiones	Explica con tus palabras
Un trompetista de tres al cuarto	
Un holgazán desastrado	
Ir por la vida dando tumbos	
Ser un crápula	

2. ¿Puedes, ahora, buscar palabras derivadas y afines o sinónimas de los siguientes vocablos?:

	Palabras derivadas	Sinónimos e ideas afines
Prematuramente		
Juergas		
Librar		
Insólito		

3. Fíjate en las últimas líneas de la sinopsis: ¿qué puede ocurrir entre todos los personajes a partir de la amistad de Benito y Ainara?, ¿qué tipo de final puede tener esta película?, ¿cómo piensas que termina?

La cuarta práctica antes del visionado es la presentación de los personajes: para ello se pide a los alumnos que relacionen series de cartones que elabora el profesor según su criterio; nosotros proponemos tres series: la primera, con los nombres y el parentesco o la relación entre los personajes, (p.e. “Lalo, hermano de Benito” o “Nines, novia de Lalo”), la segunda, con las fotos de cada personaje (elegidas de fotogramas de la película), la tercera, con una breve descripción del personaje dada por el profesor.

Dependiendo del nivel concreto del grupo se puede pedir que asocien las dos primeras series, para después asociar la tercera, o que asocien las tres series de cartones a la vez.

3.2.- Visionado del tráiler

El primer visionado se ofrece sin el sonido y sin ningún tipo de transcripción, para ir deteniendo la imagen e ir formulando preguntas, de modo que los alumnos hagan hipótesis (p.e.: ¿Con quién habla Benito desde la cabina?, ¿qué puede estar gritando y por qué?, ¿qué o a quién busca Nines?, ¿de qué pueden estar hablando Benito y su hermano?, etc.).

El segundo visionado se ofrece con sonido pero sin transcripción, deteniendo la imagen para comprobar las hipótesis (p.e., comprobar con quién habla Benito desde la cabina y qué le dice, etc. y comparar con las hipótesis anteriormente formuladas).

Antes del tercer visionado se facilita la transcripción (Ficha 3), seguida de las prácticas propuestas e incluidas a continuación de la Ficha 3:

Ficha 3

Transcripción del tráiler “Bajo las estrellas”

(Benito, desde Navarra, habla con Pauli, su pareja, que está en Madrid)

Pauli: ¿Cuándo piensas volver?

Benito: Pues pronto, Pauli, es que se me han complicado las cosas...

Pauli: ¡¿Qué?!

Benito: Ah, una tiparraca de mucho cuidado que anda a la caza del tontorrón del Lalo.

Pauli: ¡Eres un cerdo, Benito!

Benito: No, de cerdo nada monada. La cerda es ella que deja to´tirao por el suelo. Pauli, yo tengo que ayudar a mi hermano.

(Benito en casa de Nines)

Benito: ¿Tú eres hija de la Nines, verdad?

Si no me dices tu nombre te llamaré... Puerca. Hola, Puerquita.

(Benito habla con Nines)

Benito: ¡Qué tiempos aquellos!, ¿eh?

(Benito en casa de Nines)

Benito: Hola, Puerqui.

Ainara: No me llamo Puerqui.

Benito: Te regalo un cigarro si sales de ahí... te regalo otro si no le cuentas a nadie que estuve aquí el otro día.

(Benito y Lalo en el taller de Lalo)

Benito: ¡Ay, San Dios Bendito, cuánto te quiero! ¡Mariconazo!

(Benito habla por teléfono)

Benito: El santurrón del Lalo solo vive para las esculturas esas que hace con chatarra que pilla por ahí.

Pauli: Mira, Benito, déjate del rollo patético y vente a casa.

Benito: Entérate Pauli, prefiero tirarme al río con una piedra al cuello que ponerme a malas con mi hermano.

(Benito y Lalo en el coche)

Benito: ¡Cuidado, Hierros, que nos matas!

(Buscando a Lalo)

Nines: ¿Dónde está Lalo? ¿Lalo tampoco está aquí?

Benito: ¡¡Lalo!!

(Benito habla con Lalo)

Benito: ¿Tú qué pensabas, que te iba a abandonar?, ¿qué te iba a dejar solo en un momento así? ¿Somos hermanos o qué somos, Lalo?

(Benito habla con Ainara)

Benito: Puerquita...

Ainara: Ainara.

Benito: ¡Contestona! Tienes suerte de que no sea yo tu viejo, vamos, te encerraba un mes en el armario y todos los días coliflor pa comer.

Ainara: Me gusta la coliflor.

Benito: Pues cebolla.

Ainara: También me gusta.

Benito: Oye, pues algo habrá que no te guste. ¿Qué pichorras no te gusta?

Ainara: Los chipirones.

Benito: Ah, eso te daría yo: ¡chipirones hasta reventar!

- **Primera lectura**, para la comprensión y comentario de dudas que puedan surgir –para lo cual se pueden relacionar los elementos del siguiente cuadro (Ficha 4).

Ficha 4

1- Una tiparraca de mucho cuidado	A-col. Deja las cosas tiradas o esparcidas por el suelo
2-Anda a la caza de un tontorrón	B-Provocar problemas o conflictos con alguien
3-¡De cerdo nada, monada!	C-col./despectivo. Cambia esta actitud, repetitiva, cansina y dramática
4-Lo deja to´tirao por el suelo	D-Busca cómo capturar a un ingenuo
5-¡Mariconazo!	E-col./vulgar. Literalmente, gay. En este contexto, palabra afectiva entre personas muy cercanas.
6-Déjate del rollo patético	F-col./despectivo. Una mujer con la que hay que tener cuidado
7-No ponerse a malas con...	G-col/infantil. No, en absoluto, de eso nada.
8-[...] pichorras [...]	H-vulgar. Aumentativo de “picha”: pene. En este contexto, añade énfasis y expresión, por eso se usa en plural, y no es literal.

- **Observación y reconocimiento de los registros**, para diferenciar situaciones o frases en un registro más formal o estandarizado (“¿Pensabas que te iba a dejar solo en un momento así?”, “¿Tú eres la hija de Nines?”) de otras en un registro más coloquial (para observar que estas últimas constituyen la inmensa mayoría); ¿se utilizaría el registro coloquial en estas situaciones en tu lengua y cultura?; ¿qué tipo de frases o expresiones se usarían?.
- **Búsqueda de expresiones paralelas y cambios de registro**: análisis de algunas frases desde el punto de vista de la situación y, por lo tanto, del registro utilizado, con el objetivo de buscar formas alternativas de decir lo mismo, usando todo tipo de registros: p.e. “Es una tiparraca de mucho

cuidado” = Se trata de una persona temible / Es una mujer con la que hay que tener cuidado / Es una pájara de armas tomar, etc. Trabajar de forma similar con “No quiero ponerme a malas con mi hermano”, o “Anda a la caza del tontorrón de Lalo”.

- **Reconstrucción de diálogos susceptibles de interpretación:** construir/inventar el diálogo que precede y continúa a frases/escenas que aparecen en la transcripción (p. e. Benito a Lalo: ¿Tú qué pensabas, que te iba a abandonar?, ¿qué te iba a dejar solo en un momento así? ¿Somos hermanos o qué somos, Lalo?”). También, si el grupo es receptivo a este tipo de propuestas, se puede proponer la interpretación de estos diálogos.
- **Discusión de ideas a partir del análisis de algunas frases:** por ejemplo, con la frase: *“Te regalo un cigarro si sales de ahí, te regalo otro si no le cuentas a nadie que estuve aquí el otro día”*: búsqueda de subtextos, es decir, de la intención con la que se dice la frase (convencer o “comprar” a Ainara / como estrategia de negociación), y discusión sobre lo adecuado o inadecuado de estos métodos en el contacto con los niños. O por ejemplo con la frase: *“Tienes suerte de que no sea yo tu viejo, vamos, te encerraba un mes en el armario y todos los días, coliflor pa’ comer”*: búsqueda del subtexto y mensaje oculto de la frase; ¿la defensa de estos métodos no entra en contradicción con los métodos anteriores?, ¿cuál es el comunicado o comunicados que se le transmiten a Ainara?, etc.
- **Análisis narrativo del tráiler:** se puede animar a los estudiantes a llevar a cabo una lectura de la historia construida por el tráiler (que pretende ser una presentación pero, también, un resumen de la película), de forma que se pueda observar y discutir la calidad y la eficacia del mismo –es decir, si despierta interés, si se entiende la historia, etc.-. Animar a contarlo con las propias palabras, en un tipo de exposición coloquial.
- **Discusión y debate sobre lo que el tráiler transmite:** p.e. Según lo visto, ¿creéis que la película nos muestra a un personaje convencional o no?, ¿cómo es el protagonista?, ¿crees que el espectador puede simpatizar con él o no?, ¿crees que el director pretende defender o condenar a este personaje?, ¿qué harías tú como director, defenderías o condenarías a este tipo de personaje?

El **tercer visionado** será opcional y dependerá de los estudiantes; en caso de llevarse a cabo se visionará sin detener la imagen (a no ser que los estudiantes lo pidan, con objeto de comentar algún detalle).

3.3.- Después del visionado

A modo de conclusión se ofrecerán unas declaraciones de Félix Viscarret (Ficha 5) sobre la idea de la película y del personaje central, con la inclusión de un ejercicio para la reflexión sobre el léxico (Ficha 6), y unas preguntas para debatir sobre las cuestiones que el texto plantea (Ficha 7).

Ficha 5

<p>Comentarios del director, Félix Viscarret (accessible en https://www.youtube.com/watch?v=8n79vmcc2by)</p> <p>“Habla de cómo todos nosotros por muy desastres que seamos en la vida, en un momento crucial muchas veces se nos presenta una segunda oportunidad para intentar ayudar a aquellos a los que queremos, para ver que en esta vida hay momentos especiales en los que tenemos que reconocer quiénes son nuestra gente y arrimar el hombro... Por eso también el protagonista en apariencia es un desastre, es un crápula, un “viva la virgen”, pero que nos va a demostrar que por dentro tiene un enorme corazón.</p>
--

Y ahora, por el contexto, ¿qué pueden significar estas palabras y expresiones?; puedes poner ejemplos o dar expresiones alternativas:

Ficha 6

1. Arrimar el hombro	
2. Es un desastre	
3. Es un “viva la virgen”	

Debate: en tu opinión

Ficha 7

¿Qué significa para ti que alguien es un desastre o un “viva la virgen”?

¿Cómo se comporta una persona así, qué hace o no hace, etc.?

¿Es posible que alguien así cambie radicalmente?

¿Es fácil definir a alguien?

¿No es más fácil etiquetar a alguien o “encerrarlo” en esquemas fijos?

¿Te parecen positivos esos esquemas?

¿Influyen en la percepción por parte de los demás de la persona “etiquetada” y en las relaciones que con ésta se establecen?

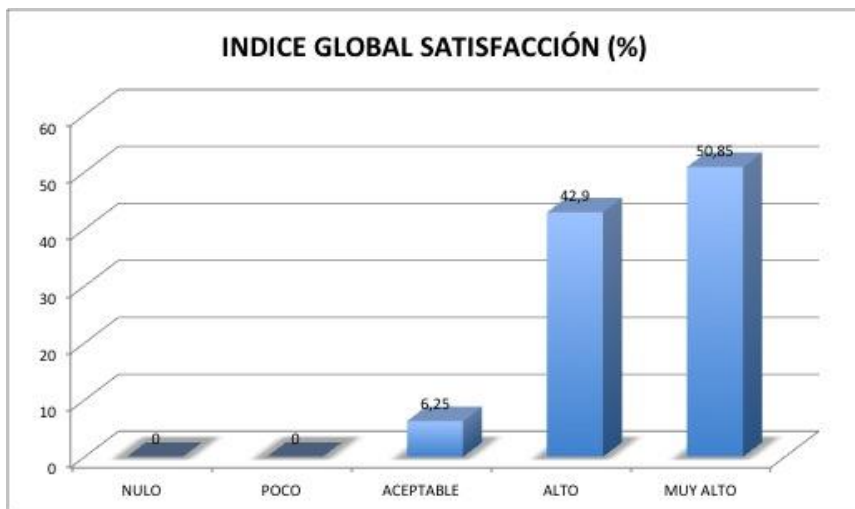
Resultados obtenidos

Se llevó a cabo un seguimiento a lo largo de todo el curso¹³ que plasmamos a continuación:

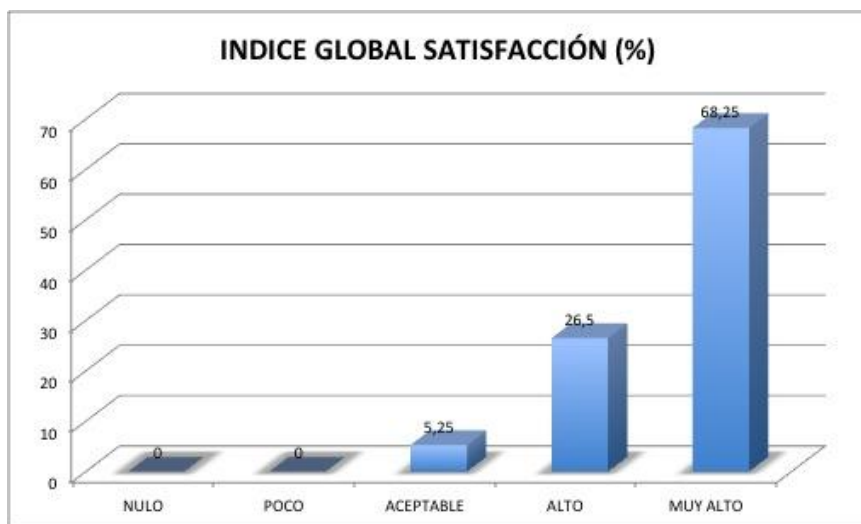


Diciembre, 2012

¹³ Para la obtención de datos se utilizó el mismo método que al comienzo del curso, el mismo tipo de encuesta que se incluye, de igual forma, en el anexo.



Marzo, 2013



Mayo, 2013

Estas gráficas revelan que el nivel de satisfacción de los aprendientes se mantuvo alto durante todo el curso. Como podemos observar, en diciembre era muy alto (casi el 70%); esta valoración también se reflejó en las consultas abiertas realizadas durante la clase, donde los estudiantes expresaron su entusiasmo con el tipo de taller, tanto innovador como efectivo.

La diferencia entre los datos obtenidos en diciembre de 2012 y los obtenidos en marzo de 2013 tiene lugar, fundamentalmente, en el nivel alto y no en el muy alto (el cual muestra un muy leve descenso), puesto que, en marzo de 2013, aparece el nivel aceptable de satisfacción en un 5%, menguando el nivel alto de un 31% a un 26,5%. Esta variación puede ser debida dos razones: presión académica del final de segundo semestre y la falta del factor de la novedad, que había tenido su influencia a principio de curso.

Los datos obtenidos en mayo de 2013 (el nivel muy alto ha descendido de 68% a 50%, el nivel alto ha aumentado de 26% a casi 43% y el aceptable una unidad) revelan el cansancio lógico de fin de curso (ocasionado, en gran medida, por el esfuerzo adicional exigido para superar los exámenes del curso académico oficial), al que se sumó la mayor duración de las sesiones durante los meses de marzo y abril.

La conclusión, no obstante, que de estos datos podemos deducir es que, después de ocho meses de talleres intensivos y semanales, el nivel de satisfacción de los aprendientes se mantenía considerablemente alto; esto se debió, principalmente, al gran nivel de participación logrado en todos los miembros del grupo (con la consiguiente adquisición del lenguaje coloquial conversacional).

Conclusiones

De la experimentación y de las consultas en el aula se han obtenido gran variedad de datos cualitativos con un claro predominio de los signos de confirmación y de declaraciones de retroalimentación positiva. Las encuestas cerradas (o test objetivos) revelan un evidente aumento del nivel de satisfacción de los aprendientes; todos estos datos (tanto cualitativos como cuantitativos) nos permiten confirmar la validez de las presuposiciones de partida.

Las ventajas de la aplicación del método son múltiples; además de contribuir a superar la crisis en este estadio del proceso de aprendizaje, se pueden señalar los siguientes beneficios obtenidos: la adquisición del español coloquial conversacional oral, la ampliación del léxico y las estructuras, la corrección de la entonación y pronunciación, la natural asimilación del lenguaje no-verbal y de contenidos socioculturales y, por último, el aumento de las interacciones en el aula (aumento de la participación y motivación). Todas estas ventajas tienen lugar, además, de una forma

totalmente contextualizada y a través de un medio como es el cine, lúdico y cercano al alumno.

De acuerdo a lo expuesto en el presente artículo, podemos afirmar que el uso del cine en el aula de ELE intermedio es una herramienta idónea para superar la crisis de aprendizaje detectada en este nivel y para la adquisición de los contenidos que precisa el alumnado en este momento del proceso de adquisición de la lengua.

Anexo

Encuestas (tests objetivos)

Encuestas de Opinión sobre la Metodología, Índice Global de Satisfacción¹⁴:

Encuesta de Opinión previa sobre la Metodología
1- La metodología aplicada en las clases de español lengua extranjera durante el primer curso de filología española han suscitado en mí un interés: 1- Nulo 2- Escaso 3- Aceptable 4- Alto 5- Muy alto
2- Considero que, gracias a ella, he mejorado mi nivel de conocimiento del lenguaje coloquial (ejemplos de formas de dialogar, expresiones y léxico coloquial) en un grado: 1- Nulo 2- Escaso 3- Aceptable 4- Alto 5- Muy alto
3- Considero que, gracias a ella, he mejorado mi nivel de comprensión auditiva en un grado: 1- Nulo 2- Escaso 3- Aceptable 4- Alto 5- Muy alto
4- Considero que, gracias a ella, he podido practicar y, por lo tanto, mejorar, la expresión oral (recursos de la conversación cotidiana) en un grado: 1- Nulo 2- Escaso 3- Aceptable 4- Alto 5- Muy alto
5- Considero que, gracias a ella, he podido observar y asimilar la lengua en sus contextos comunicativos y socioculturales en un grado: 1- Nulo 2- Escaso 3- Aceptable 4- Alto 5- Muy alto
6- La motivación que estas clases ha provocado en mí ha sido: 1- Nula 2- Escasa 3- Aceptable 4- Alta 5- Muy alta
7- Mi nivel de satisfacción respecto a este método es: 1- Nulo 2- Escaso 3- Aceptable 4- Alto 5- Muy alto

¹⁴ Encuestas elaboradas por el grupo docente de la Sección Bilingüe del Instituto de Bachillerato M. de Cervantes de Varsovia, de acuerdo a una escala tipo Likert.

Encuesta de Opinión sobre la Metodología
1- Estos talleres han suscitado en mí un interés: 1- Nulo 2- Escaso 3- Aceptable 4- Alto 5- Muy alto
2- Considero que, gracias a estos talleres, he mejorado mi nivel de conocimiento del lenguaje coloquial (ejemplos de formas de dialogar, expresiones y léxico coloquial) en un grado: 1- Nulo 2- Escaso 3- Aceptable 4- Alto 5- Muy alto
3- Considero que, gracias a estos talleres, he mejorado mi nivel de comprensión auditiva en un grado: 1- Nulo 2- Escaso 3- Aceptable 4- Alto 5- Muy alto
4- Considero que, gracias a estos talleres, he podido practicar y, por lo tanto, mejorar, la expresión oral (recursos de la conversación cotidiana) en un grado: 1- Nulo 2- Escaso 3- Aceptable 4- Alto 5- Muy alto
5- Considero que, gracias a estos talleres, he podido observar y asimilar la lengua en sus contextos comunicativos y socioculturales en un grado: 1- Nulo 2- Escaso 3- Aceptable 4- Alto 5- Muy alto
6- La motivación que estos talleres ha provocado en mí para ver posteriormente cine español o buscar información sobre el cine español, ha sido: 1- Nulo 2- Escaso 3- Aceptable 4- Alto 5- Muy alto
7- Mi nivel de satisfacción respecto a este método es: 1- Nulo 2- Escaso 3- Aceptable 4- Alto 5- Muy alto

Para la obtención de este índice (IGS) se tuvieron en cuenta todos los ítems de la encuesta. Para ello, las encuestas fueron diseñadas de forma que cada ítem se podía valorar según una escala tipo Likert de cinco opciones (I. Fernández de Piñedo, 2004: 2-5) que respondían al grado de satisfacción:

- 1 Nulo (a estas respuestas se les asignó un valor de 0%)
- 2 Escaso (a estas respuestas, un valor de 25%)
- 3 Aceptable (a éstas, un valor de 50%)
- 4 Alto (un valor de 75%)
- 5 Muy alto (un valor de 100%)

Para ponderar el Índice Global de Satisfacción (IGS) se aplicaron los siguientes cálculos:

- A= Número de respuestas “nulo”
- B= Número de respuestas “escaso”
- C= Número de respuestas “aceptable”
- D= Número de respuestas “alto”
- E= Número de respuestas “muy alto”

$$\text{IGS} = \frac{(Ax0) + (Bx25) + (Cx50) + (Dx75) + (Ex100)}{(A + B + C + D + E)}$$

De esta manera se obtiene un valor entre 0 y 100 en el que:

- a) se valoran todas las respuestas contestadas (denominador “A + B + C + D + E”), y
- b) todos los ítems son tenidos en cuenta para dicha valoración.

Así, el índice de satisfacción de la metodología es más representativo que la obtención de un sólo indicador (caso de la valoración de destrezas por separado), a la vez que nos permite observar la evolución global de dicho nivel de satisfacción gracias a las diferentes consultas.

Referencias bibliográficas

- Bailini, S.; Morelli, M. *Recursos para la explotación del material auténtico en la enseñanza del español a itálofonos*, Universidad IULM de Milán (en línea) www.iulm.it. [consulta: 14 septiembre 2012].
- Beinhauer, W. *El Español Coloquial*, 3ª Ed., Gredos, Madrid, 1991, págs. 342-401.
- Benítez Velarde, F. *La enseñanza del español coloquial en el Instituto Bilingüe checo-español Budejovicka de Praga. Un estudio de caso*, Universidad de Barcelona, 2008 (en línea): <http://www.educacion.es/redele/biblioteca.2008/pacobenitez.shtml> [consulta: 14 septiembre 2012].
- Berruto, G. *La semántica*, Ed. Nueva Imagen, México, 1979.
- Blanco Picado, A. I. *El error en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera*, Instituto Cervantes de Varsovia, 1999, págs. 2-3. www.cuadernosocervantes.com/art_38_error.html [consulta: 14 septiembre 2012].
- Borau, J. L. *Discurso de ingreso en la RAE*, 16, XI, Biblioteca Nacional, 2008, págs. 9-52.
- Briz, A. *El español coloquial en la clase de ELE, un recorrido a través de los textos*, SGEL, Madrid, 2002.
- Briz, A.; Gómez, J. R. (Grupo Val.Es.Co.). *Pragmática y gramática del español hablado. El español coloquial*, Pórtico, Zaragoza, 1997.
- Byram, M.; Fleming, M. *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*, Cambridge University Press, Madrid, 2001.
- Cascón Martín, E. *Español coloquial: rasgos, formas y fraseología de la lengua diaria*, Edinumen, Madrid, 2000.
- Casetti, F.; Di Chio, F. *Análisi del film*, Bompiani, 1990, págs. 66-75.
- Chaudron, C. *Second Language Classrooms: Research on Teaching and Learning*, Cambridge University Press, Cambridge, 1988.
- Cortés, L. *Tendencias actuales en el estudio del español hablado*, Universidad de Almería, Almería, 1994.
- Criado de Val, M. *Estructura general del coloquio*, EDI-6 and C.S.I.C., 1981.
- Díaz Pérez, J. C. “El estudio de los elementos jergales en los guiones cinematográficos de Pedro Almodóvar”, *Actas ASELE*, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 1994, págs. 469-478.
- Escandell, M. V. *Introducción a la pragmática*, Anthropos, Madrid, 1993.
- Fernández de Pinedo, I. *Construcción de una escala de actitudes tipo Likert: una guía práctica*, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Centro de Investigaciones Sociológicas, Siglo XXI, España Editores, 2004.
- Florez, M. *Estrategias para desarrollar diferentes tipos de textos a través de las películas*, 2004. Disponible en: <http://www.mepsyd.es/redele/revista1/florez.shtml> [consulta: 14 septiembre 2012].
- Freeman, D.; Long, M. H. *An introduction to second language acquisition research*, Longman, London, 1991.

- Gass, S.; Madden, C. *Input in second language acquisition*, Massachusetts, Newbury House Publishers, Cambridge, 1985.
- Gordillo, C. *El cine español en la clase de ELE: una propuesta didáctica*, 2000. Disponible en: <http://www.ub.es/filhis/culturele/rojas.html> [consulta: 14 septiembre 2012].
- Loneragan, J. *Video in language teaching*, Cambridge University Press, Cambridge, London, 1984
- López González, A. M. “La sociolingüística de los medios audiovisuales”, *Linguística line*, 2, 2002.
- Miquel, L. “Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática”, *Revista Frecuencia-L*, nº 5, 1997, págs. 2-4.
- Narbona, A. “Español coloquial y variación lingüística”, en L. Cortés (Ed.) *El español coloquial. Actas del I Simposio sobre análisis del discurso oral*, Universidad de Almería, Almería, 1995, págs. 31-42.
- Olarte, Lereña; Landa, Milicua. *El cine, un recurso didáctico. Aplicaciones didácticas en el aula*, Módulo 1, 2002.
- Porroche Ballesteros, M. “Análisis de textos coloquiales en ELE”, *ASELE VIII*, 1997, págs. 651-657.
- Reyes, G. *La pragmática lingüística*, Montesinos, Barcelona, 1990.
- Sacks, H.; Schegloff, E. A.; Jefferson, G. “A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation”, *Language*, 1974, págs. 696-735.
- Vigara Tauste, A. M. *Aspectos del español hablado*, SGEL, Madrid, 1990, págs. 14-23.

