



UNIVERSIDAD
DE BURGOS

Máster en Enseñanza del Español
como Lengua Extranjera



UNIVERSIDAD
DE BURGOS

Facultad de Humanidades y
Comunicación

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

**MADRES PARALELAS: PROPUESTAS DE
EXPLOTACIÓN DIDÁCTICA PARA LA CLASE DE ELE A
ADOLESCENTES**

Autora: Blanca María Lázaro Pérez

Directora: Ariadna Saiz Mingo

Resumen

Este TFM se articula en torno a una propuesta didáctica de español para extranjeros (ELE) basada en la explotación didáctica de un largometraje de producción reciente. Para elaborarla, se ha recurrido a una revisión de numerosos estudios, otras propuestas didácticas sobre cine y documentos oficiales. Además, se ha llevado a cabo una observación de los grupos-clase donde se implantaría y se ha elaborado una encuesta sobre consumo cinematográfico dirigida a los alumnos.

La propuesta resultante está formada por cuatro apartados, cada uno de ellos dedicado a un curso y nivel distintos, concretamente *Years 10, 11, 12 y 13*. Todas estas propuestas mantienen el cine como elemento central y buscan trabajar en el aula tanto aspectos lingüísticos como socioculturales. La contextualización tiene lugar en un instituto público de Reino Unido, en alumnado de entre 14 y 18 años que se encuentra en plena adolescencia. La película seleccionada es el largometraje de Pedro Almodóvar *Madres paralelas* (2021), que aborda temas como la maternidad temprana, el consentimiento afectivo-sexual y la identidad, tanto a nivel individual como social a través de la memoria histórica.

La revisión teórica da lugar asimismo a una tabla que recopila y relaciona los objetivos y contenidos para la propuesta didáctica de dichos cursos extraídos del *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* o MCER (2021), el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* o PCIC (1997-2022), el Currículo inglés o *The National Curriculum in England* (2014) y los manuales de especificaciones para los exámenes conocidos como *GCSE* y *A-Levels*. En general, con este trabajo se pretende concienciar tanto a alumnos como a docentes de las múltiples ventajas de introducir el cine como detonante de temáticas transversales en la clase de ELE a adolescentes.

Palabras clave: ELE, sistema educativo británico, alumnado adolescente, cine español

Abstract

This dissertation is built upon a lesson plan for the Spanish as a Foreign Language subject (*ELE*), which is based on the exploitation of a recent film as a educational resource. To elaborate the plan, an exhaustive review has been conducted over outnumbered studies, different lesson plans based on cinema and several official documents. Furthermore, a close observation of the groups where the plan would be implemented has been carried out, and a survey on cinema habits has been elaborated, addressed to students.

The resulting lesson plan is composed of four parts, each of which is aimed to a different year with a specific level, concretely to Years 10, 11, 12 and 13. All these parts keep cinema as a central subject and seek for dealing with linguistic and sociocultural aspects as well. The contextualisation would take place in a group of students from a state school in United Kingdom who are between 14 and 18, in the mid-adolescence. The chosen film is Pedro Almodóvar's *Madres paralelas* or *Parallel Mothers* (2021), which deals with topics such as early maternity, sexual consent and identity, both at an individual and a social level, the latter dealt with through historical memory.

The theoretical framework also results in a chart which relates and compiles the objectives and contents corresponding to the four aimed years to elaborate the lesson plan. These are subtracted from the *Common European Framework of Reference* or CEFR (2020), the *Plan Curricular del Instituto Cervantes* or PCIC (1997-2022), *The National Curriculum in England* (2014) and the specifications for the GCSE and the A-Levels exams. In sum, this dissertation aims to raising awareness for both teachers and students about the multiple advantages of introducing cinema as a source to deal with cross-sectional matters in the Spanish subject with teenagers.

Key words: Spanish as a Foreign Language (ELE), English educational system, teenage students, Spanish cinema

Índice de contenidos

1. INTRODUCCIÓN	- 4 -
1.1. ESTRUCTURA DEL TRABAJO	- 5 -
1.2. JUSTIFICACIÓN	- 6 -
2. OBJETIVOS	- 8 -
3. REVISIÓN TEÓRICA.....	- 9 -
3.1. REVISIÓN DE DOCUMENTOS PARA EL APRENDIZAJE DE LENGUAS	- 9 -
3.2. LA ENSEÑANZA DE ELE A ALUMNADO ADOLESCENTE.....	- 13 -
3.3. EL USO DEL CINE EN EL AULA DE ELE.....	- 15 -
3.4. REVISIÓN DE VARIAS PROPUESTAS DIDÁCTICAS SOBRE CINE	- 16 -
3.5. ANÁLISIS DE LA PELÍCULA <i>MADRES PARALELAS</i>	- 18 -
4. METODOLOGÍA	- 20 -
4.1. METODOLOGÍA DE LA OBSERVACIÓN	- 21 -
4.2. METODOLOGÍA DE LA ENCUESTA.....	- 22 -
5. RESULTADOS DEL ESTUDIO PROSPECTIVO.....	- 23 -
5.1. RESULTADOS DE LA OBSERVACIÓN DE AULA	- 23 -
5.2. RESULTADOS DE LA ENCUESTA	- 25 -
6. DESARROLLO DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA.....	- 34 -
6.1. METODOLOGÍA DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA.....	- 35 -
6.2. PROPUESTA PARA <i>YEAR 10</i>	- 37 -
6.3. PROPUESTA PARA <i>YEAR 11</i>	- 40 -
6.4. PROPUESTA PARA <i>YEAR 12</i>	- 44 -
6.5. PROPUESTA PARA <i>YEAR 13</i>	- 48 -
7. CONCLUSIONES	- 52 -
8. BIBLIOGRAFÍA	- 55 -
9. ANEXOS	- 58 -

1. INTRODUCCIÓN

Los nuevos tiempos y las nuevas tecnologías traen consigo innovaciones en la enseñanza de lenguas, haciendo evolucionar las metodologías didácticas a una velocidad vertiginosa. El cine en el aula forma parte de estas innovaciones y, si bien hace ya años que se introdujo en la clase de lenguas, hoy en día es cada vez más común hallarlo en el aula debido a la facilidad con la que se accede a él a través de Internet y otros medios.

La enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) ha de renovarse continuamente y adaptarse a los nuevos tiempos, no solamente con el fin de motivar a los estudiantes más jóvenes – público en el que se centra este TFM – ofreciendo medios actualizados o de uso diario, sino también aportando novedosas formas de presentar los contenidos. Por todo ello, es cada vez más habitual encontrar propuestas didácticas destinadas al aula de español para extranjeros que incluyen documentos cinematográficos o televisivos. Teóricos especializados en ELE han investigado acerca de las múltiples ventajas del cine como recurso didáctico, mientras que muchos profesores componen a diario propuestas didácticas basadas en tráileres, cortometrajes, escenas de películas o largometrajes completos.

El presente trabajo está conformado por una revisión teórica, un estudio prospectivo y una propuesta didáctica que gira en torno al cine. El estudio se compone de la realización de una encuesta al alumnado meta y de una observación detallada del grupo-clase previas a la creación didáctica. La propuesta gira en torno a la explotación de un documento cinematográfico actual y adecuado a los posibles intereses de un público adolescente. Para tal fin, se ha seleccionado la misma película para ser trabajada con diferentes grupos y cursos: *Madres paralelas*, un largometraje dirigido por Pedro Almodóvar y estrenado en el año 2021.

Para crear la propuesta, se han consultado multitud de artículos, materiales didácticos y documentos oficiales cuyas conclusiones han contribuido a concebir las diferentes actividades. Esta propuesta didáctica se sustenta en los documentos oficiales que gozan de mayor reconocimiento en el ámbito de ELE internacional, y que son el *Marco común europeo de referencia* (2021) y el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (1997-2022). A estos dos se añaden el Currículo inglés o *The National Curriculum in England* (2014) y dos manuales que rigen los contenidos específicos de los exámenes estatales de Inglaterra: *GCSE Spanish: Specification* (2016) y *A-Level Spanish: Specification* (2017).

La contextualización de la propuesta didáctica es un tema complejo puesto que no se trata de un solo grupo-clase, sino de cuatro de ellos pertenecientes a distintos niveles y de diferentes edades. Las actividades están ideadas para llevarse a cabo en un instituto público de educación secundaria de Londres, Inglaterra, en grupos de alumnos y alumnas con una amplia diversidad cultural pertenecientes al *Key Stage 4 (KS4)* y al *Key Stage 5 (KS5)*. Estas denominaciones son una forma de división de los cursos ingleses en un sistema similar a los ciclos de los institutos españoles. El *KS4* comprende los cursos conocidos en inglés como *Year 10* y *Year 11*, correspondientes a 3º y 4º de ESO en España, respectivamente. El *KS5* comprende *Year 12* y *Year 13*, los cuales equivaldrían a 1º y 2º de Bachillerato. La equivalencia completa de los cursos de Inglaterra con los cursos de España puede verse en una tabla elaborada por el *British Council* más abajo (ver [Imagen 12](#)).

1.1. ESTRUCTURA DEL TRABAJO

El trabajo se divide en nueve secciones, de las cuales algunas presentan múltiples apartados e incluso subapartados. En “Introducción” (Sección 1) se presenta el trabajo y el tema de manera general, justificando el proceso del estudio, así como el de la unidad didáctica. La siguiente sección, “Objetivos” (2), expone el propósito principal del trabajo y enumera sus objetivos secundarios.

La sección “Revisión teórica” (3) defiende el estado de la cuestión que incumbe al trabajo a través de un resumen de las consideraciones extraídas del material bibliográfico seleccionado. La sección que sigue, “Metodología” (4), es donde quedan expuestos los procedimientos llevados a cabo para elaborar el estudio prospectivo, compuesto por la observación y la encuesta. Tras ella, se encuentran los “Resultados del estudio prospectivo” (5), un análisis de los datos obtenidos durante el estudio y de cómo dichos datos se aplican a la creación de la propuesta.

La sección “Propuesta didáctica” (6) es probablemente la más relevante. En ella, se presenta la serie de actividades didácticas derivadas del estudio prospectivo y de la revisión teórica. Dividida en cinco apartados, en ella hallamos primero una explicación de la metodología y después la propuesta didáctica para cada grupo, compuesta por la contextualización de cada grupo-clase, las características más distintivas, y por último, la descripción detallada de las actividades, así como su temporalización.

El trabajo finaliza con la sección “Conclusiones” (7), en la que se incluyen las numerosas reflexiones extraídas de cada sección. Las últimas secciones son la “Bibliografía” (8), que presenta los trabajos citados y consultados, y los “Anexos” (9).

1.2. JUSTIFICACIÓN

Este Trabajo de Fin de Máster engloba la mayoría de los conocimientos y procedimientos adquiridos durante el desarrollo del Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera de la Universidad de Burgos. Constituye en sí mismo una manera de aplicar estos conocimientos a una situación concreta como es la elaboración de una propuesta didáctica para un determinado grupo de alumnado de ELE. Concretamente, a lo largo del trabajo se profundiza en los saberes relacionados con el tratamiento de la lingüística y la cultura en la clase, así como de aspectos directamente relacionados con la adolescencia y los problemas que esta suele acarrear. El trabajo es, además, una forma de puesta en práctica de una metodología didáctica basada en el enfoque comunicativo y el enfoque por tareas estudiados durante el desarrollo del Máster.

Desde una perspectiva personal, las razones tras la elección del tema y el contexto del trabajo son el interés de su autora por el cine y la necesidad de incluir más propuestas didácticas que exploten este recurso en el sistema educativo británico. Este segundo motivo se deriva de mi experiencia personal en un instituto público de Londres durante el curso 2020-2021, cuando trabajé como auxiliar de conversación gracias al Programa de Auxiliares de conversación españoles en el extranjero desarrollado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional del Gobierno de España.

Se ha insistido en que el cine es el elemento principal de explotación didáctica de la propuesta, y esta decisión se tomó por diversos motivos. El primero de ellos es que los recursos audiovisuales se contemplan en documentos como el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2021). El segundo consiste en que autores como Erzsébet Dobos (2013), José Amenós (2003), Giovanni Brandimonte (2003) y Javier Santos Asensi (2008) han evidenciado en sus investigaciones las numerosas ventajas que el uso del cine aporta a la enseñanza de ELE en el terreno lingüístico y cultural, como se analizará en el tercer apartado. Finalmente, se trata de un recurso actual y a simple vista motivante para el alumnado meta. Todo lo anterior justifica por qué el cine resulta una herramienta tan ventajosa a la par que actual y motivadora en la clase de idiomas.

La elección del recurso principal de la unidad didáctica, es decir, del largometraje seleccionado, tampoco es fortuita. Se ha elegido la película *Madres paralelas* (2021) por su actualidad y por las líneas temáticas abordadas de posible interés para el público meta. Su director, Pedro Almodóvar, es muy conocido y cabe la posibilidad de que los alumnos hayan visto alguno de sus *films*. De hecho, en el instituto del contexto algunos alumnos de los últimos cursos han visionado la película *Volver* (2006) de este mismo director, y trabajado con ella en clase. Finalmente, el largometraje trata temas apropiados para este tipo de alumnado tales como el embarazo adolescente o la memoria histórica.

Anteriormente se ha mencionado que el trabajo se compone del estudio y de la propuesta didáctica. El primero tiene el propósito de garantizar que la propuesta sea efectiva para el grupo-clase seleccionado. Se ha llevado a cabo un previo análisis de la bibliografía sobre el cine y su aplicación en el aula, pero también un estudio prospectivo conformado por una observación de los alumnos y una breve encuesta. La observación tiene por objetivo averiguar el grado de atención que se le da al cine durante las sesiones de ELE, y la encuesta pretende recabar información sobre las expectativas, las preferencias o la exposición al cine en otras lenguas de los alumnos, entre otras cuestiones. La combinación de ambas actuaciones proporciona gran cantidad de información contextual, desvelando los conocimientos y carencias del grupo meta a propósito del tema central.

En cuanto a la propuesta didáctica, dirigida a cuatro grupos de alumnos diferentes y con niveles tan dispares, sigue un planteamiento no muy frecuente en la mayoría de los estudios y secuencias didácticas. Este consiste en demostrar que un solo recurso como es una misma película puede emplearse en diferentes contextos y niveles en función de su explotación didáctica, y es por ello que se divide en cuatro propuestas con distintos objetivos y contenidos según las necesidades de cada grupo-clase.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este Trabajo de Fin de Máster consiste en idear una propuesta de explotación didáctica de la película *Madres paralelas* (2021) de Pedro Almodóvar para diferentes niveles de alumnado de ELE en un instituto británico de educación secundaria. Seleccionando varios niveles donde desarrollar las actividades ideadas con un mismo recurso, se planea demostrar la flexibilidad que este puede ofrecer al aula de español como lengua extranjera.

En cuanto a los objetivos secundarios del trabajo, estos vienen derivados del objetivo central mencionado en el párrafo anterior, los cuales quedarían resumidos de la siguiente manera:

- Compilar datos sobre la percepción del cine que tienen los alumnos de español como lengua extranjera en Inglaterra.
- Encontrar un documento fílmico que permita actualizar temáticas no tratadas en otras propuestas, todo ello acorde a los intereses de los adolescentes y desmitificando temas poco tratados en el aula como son la sexualidad, la maternidad temprana o la identidad.
- Adecuar con una tabla de equivalencia los objetivos y contenidos del MCER y del PCIC al sistema de enseñanza de L2 específico inglés, basado en el Currículo inglés y en los documentos de especificaciones de los exámenes *GCSE* y *A-Levels*, que pueda servir de referencia a los docentes de ELE en la educación secundaria.

3. REVISIÓN TEÓRICA

Antes de comenzar con la propuesta didáctica, es vital realizar una adecuada revisión teórica y analizar el estado de la cuestión que se presenta. Son muchos los aspectos que previamente han de delimitarse con el objetivo de lograr una explotación del recurso realista, viable y actualizada. Con tal fin, se han abierto múltiples líneas de investigación y se han revisado documentos de naturalezas dispares, desde los que definen la enseñanza del español en el panorama internacional hasta varias propuestas didácticas con películas de habla hispana, pasando por artículos sobre el uso del cine como recurso didáctico.

Así, la estructura de la revisión teórica queda dividida en los cinco apartados siguientes: revisión de los documentos para el aprendizaje de lenguas, la enseñanza de ELE a alumnado adolescente, el uso del cine en el aula de ELE, revisión de varias propuestas didácticas sobre cine y análisis de la película *Madres paralelas*. La revisión se plantea de manera divisoria, comenzando por aspectos generales como es la exploración de los documentos oficiales y finalizando con el aspecto más específico: el análisis del *film*.

3.1. REVISIÓN DE DOCUMENTOS PARA EL APRENDIZAJE DE LENGUAS

La acción previa a cualquier propuesta didáctica es revisar el documento, o en este caso documentos, que rigen legalmente los aprendizajes requeridos para el nivel o niveles de competencia a los que va dirigida la propuesta. Al tratarse de un centro de educación secundaria en el extranjero, se han de contemplar por igual el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2021), el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (1997-2022) y el currículo del país donde se lleva a cabo la enseñanza, en este caso, *The National Curriculum in England* (2014). A continuación, se procede a analizar cada documento de forma aislada por medio de tres subsecciones, con el fin de extraer conclusiones comunes y aplicables a la propuesta futura.

3.1.1. REVISIÓN DEL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA

El *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, en adelante MCER o simplemente Marco, es un documento elaborado por el Consejo de Europa en 2001 – traducido al español en 2002 – y revisado en 2020 – traducido al español en 2021 –, cuando se publicó un volumen complementario.

El objetivo del proyecto es garantizar una educación en lenguas de calidad basada en la comunicación, la interacción, la acción del aprendiente y la pluriculturalidad, objetivo que se logra estableciendo unos niveles de competencia lingüística comunes a todo el panorama europeo (MCER, 2021, p. 29). La manera más práctica que encuentra el Marco para evaluar el nivel de competencia consiste en establecer una serie de destrezas o actividades comunicativas y varias competencias centradas al mismo tiempo en el plurilingüismo, la pluriculturalidad y la comunicación.

La versión inicial del Marco estipula cuál es su utilidad en la planificación de los programas de aprendizaje de lenguas, sirviendo como base de los objetivos y contenidos estudiados en cada nivel de competencia, así como de unificador de certificados y pruebas de lengua (MCER, 2002, p. 6). Más adelante, se añade que con ello se pretende facilitar el logro de la comunicación efectiva, pero que “hay que tener en cuenta que el desarrollo de la competencia comunicativa comprende dimensiones que no son estrictamente lingüísticas” (p. 7). Con esta declaración, se presenta la lengua como un organismo que va más allá de la comprensión y producción del discurso, aspecto que se tendrá en cuenta a la hora de elaborar la propuesta didáctica.

Las actividades sobre *Madres paralelas* (2021) habrán de contemplar en todo momento las destrezas y competencias aludidas en el Marco, incluyendo ejercicios y dinámicas donde los alumnos trabajen la comprensión oral y de lectura, la expresión oral y escrita, la interacción y la mediación. También se introducen la mayoría de las competencias incluidas en los objetivos didácticos: lingüística, sociolingüística, pragmática, plurilingüe y pluricultural. La relación de destrezas y competencias del MCER con los objetivos y contenidos de las actividades aparece en los anexos del trabajo (ver [Anexo 1](#)).

En cuanto a la presencia del cine en el Marco, la inclusión de la comprensión oral junto a la visual, reformulada como “comprensión audiovisual”, es reciente y no se encuentra hasta la edición de 2020, donde aparece como un apartado dentro de la comprensión oral. Esta incluye otros tipos de documentos además de las películas: programas de televisión, documentales, entrevistas, informativos o representaciones teatrales, entre otros (MCER, 2021, p. 65). Su dominio se evalúa conforme a tres grandes implicaciones: que el alumno sea capaz de identificar el tema y la información principal del documento, que localice detalles y matices incluso con significado implícito para niveles superiores, y que reconozca variaciones de la expresión y del discurso (p. 64).

La comprensión de largometrajes no se contempla como tal en el MCER hasta el nivel B1, aunque en el nivel A2 sí se espera del alumno que consiga entender el mensaje general de tráileres o de escenas breves de algunas películas (2021, p. 65). En esa misma página del Marco, el descriptor que aparece titulado “Ver televisión, cine y vídeos” es un gran punto de referencia a la hora de establecer las actividades de la propuesta didáctica en relación con la película y las consideraciones para cada nivel.

3.1.2. REVISIÓN DEL *PLAN CURRICULAR DEL INSTITUTO CERVANTES*

Carmen Caffarel Serra, directora del Instituto Cervantes de 2007 a 2012, anuncia en la presentación de la versión electrónica cuál es la finalidad del *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, en adelante PCIC, asegurando que de forma similar al MCER este documento “constituye una referencia de primer orden para cualquier iniciativa relacionada con el diseño y desarrollo curricular en el campo de la enseñanza del español como lengua extranjera”. El Instituto Cervantes goza de un gran prestigio en el panorama internacional del campo de la enseñanza, y sus consideraciones suelen determinar cualquier propuesta didáctica junto con las del MCER. Ambos documentos se complementan, pues si el Marco aporta la dimensión metodológica y general en cuanto a la enseñanza de lenguas, el PCIC muestra los contenidos específicos que deberían tratarse en cada nivel de competencia con el fin de asegurar el cumplimiento de los objetivos didácticos.

Apelando a los objetivos generales del PCIC, este alude directamente al MCER y a las competencias que en él figuran. Concretamente, se contemplan las destrezas y habilidades interculturales, la competencia existencial, el “conocimiento del mundo” y la capacidad de aprender. También se menciona que los niveles de competencia están basados en los del Marco y que, como estos, se dividen en tres etapas: niveles A, B y C. Finalmente, el PCIC presenta una serie de contenidos muy específicos para cada uno de los niveles de referencia, divididos en cuanto a tipos y de entre los que se perciben solo algunos para la elaboración didáctica dado que esta se articula en torno a cuatro sesiones por curso.

Como con la propuesta se quiere profundizar en contenidos lingüísticos, culturales o interculturales y transversales, de entre los tipos que se presentan en el PCIC se han seleccionado los que mejor se adecuaban a esa transversalidad. En los anexos pueden encontrarse los contenidos específicos que se trabajan en las actividades de la película correspondientes a los apartados de gramática, pronunciación, ortografía, funciones y

estrategias pragmáticas, nociones específicas y contenidos culturales, recogidos en una tabla comparativa (ver [Anexo 1](#)). Este último grupo de contenidos, correspondiente al punto 10 del PCIC, resulta muy interesante al mostrar en el apartado 3.3 los contenidos que deben estudiarse sobre cine y artes escénicas.

3.1.3. REVISIÓN DE *THE NATIONAL CURRICULUM IN ENGLAND*

El sistema educativo inglés tiene la particularidad de que cada centro se gestiona de manera muy distinta, sin una clara coincidencia o puesta en común entre los organismos que sea aplicable a toda la enseñanza de lenguas del país. Es por este motivo que elaborar una programación didáctica no dirigida a un centro de enseñanza concreto supondría un gran reto. Aun así, y si bien no existe homogeneidad de contenidos o de procedimientos en el sistema británico, sí hay ciertos documentos comunes a varios centros contemplados en la composición de la propuesta. El primero, *The National Curriculum in England*, publicado en 2013 y actualizado en 2014, exponente común en mayor o menor grado del sistema educativo inglés, se ve completado por otros documentos que varían según la institución, como los manuales que establecen los contenidos de los exámenes estatales: los *GCSE* y los *A-Levels*. Estos manuales, conocidos en adelante como especificaciones, son el *GCSE Spanish: Specification* (2016) y el *A-Levels Spanish: Specification* (2017), ambos elaborados por la *AQA (Assessment and Qualifications Alliance)*, la agencia examinadora más popular en Reino Unido.

The National Curriculum in England (2014), traducido al español como *El currículo nacional de Inglaterra* y también denominado durante el presente trabajo Currículo inglés, es un documento que establece el marco de enseñanza para los distintos niveles educativos en Inglaterra. El Currículo incluye información sobre contexto, objetivos, prácticas de inclusión del alumnado y programas de estudio (p. 3) y debe implantarse, como se menciona en su segundo apartado, en todas las instituciones públicas del país. El mayor problema de este documento reside en que no hay apenas especificaciones sobre metodologías y contenidos, siendo la tarea de delimitar estos aspectos encomendada a cada centro o institución educativa. Además, para la elaboración de la propuesta didáctica debe contemplarse la parte del Currículo inglés centrada en el *KS3*, ya que no existe especificación de idiomas para el *KS4*.

Volviendo al problema de la falta de especificidad del documento, este hecho se observa precisamente en el apartado destinado a los idiomas, que solamente ocupa tres páginas (p. 98-100) y cuyos objetivos, tanto generales como específicos, son demasiado amplios. Los objetivos generales son cuatro y se corresponden de forma escueta a las destrezas tradicionales de comprensión y expresión oral y escrita, mientras que los específicos se asimilan a algunos del MCER aun siendo algo más vagos y poco exactos, como puede apreciarse en la tabla de anexos (ver [Anexo 1](#)).

A causa de la inexactitud del currículo inglés, la mayoría de los centros escolares se confían a documentos como los manuales de preparación para los exámenes estatales mencionados con anterioridad. En el caso del presente trabajo, se ha preferido seleccionar estos cuatro grupos de documentos – PCIC, MCER, Currículo inglés y especificaciones – porque la unión de las consideraciones de todos ellos permite establecer unos contenidos y objetivos realistas y alcanzables para la propuesta didáctica.

3.2. LA ENSEÑANZA DE ELE A ALUMNADO ADOLESCENTE

Dada la franja etaria de nuestro público meta – adolescentes de entre 14 y 18 años con una gran variedad de culturas y lenguas maternas a pesar de que, en la mayoría de los casos, no se trata de alumnos migrados de primera generación –, a lo largo de este subapartado exploraremos las consideraciones a las que se debe atender a la hora de diseñar una propuesta de actividades para alumnos con este perfil.

La enseñanza a este tipo de alumnado dista mucho de la dirigida a niños o a personas adultas, por lo que hay que tener en cuenta sus necesidades de aprendizaje pero también personales. Los adolescentes son individuos en formación y para ellos el colegio o instituto al que asisten supone no solo un lugar de aprendizaje reglado y académico, sino también un espacio donde relacionarse con sus compañeros y descubrir aspectos sobre sí mismos y su entorno. Morgan (2015) ya pone de manifiesto la importancia de introducir actividades que “sirvan para romper el hielo y para fomentar las relaciones entre el grupo” (p. 15). Así, resulta imposible ignorar la necesidad de crear ejercicios que se realicen por grupos o por parejas, pues estos benefician el aprendizaje colaborativo a la par que animan a los adolescentes a relacionarse con sus compañeros y socializar.

Sobre esta misma socialización entre adolescentes, hay que entender que se trata de una edad en la que los alumnos claman por disponer de autonomía e independencia, lo que a

menudo relega al profesor a un puesto de mero observador. Conviene que como docentes aceptemos este papel de figura acompañante y que dejemos a los estudiantes una mayor libertad que les permita desarrollarse, cometer errores y autocorregirse hasta cierto punto. En el Prólogo de *Enseñar español a niños y adolescentes* (Herrera, 2020), Miquel Llobera establece que el hecho de que el profesor se haga a un lado y deje a los alumnos realizar las actividades por su cuenta genera amplios beneficios para los adolescentes, entre otros mejorar “su creatividad, su capacidad de iniciativa y de expresarse en público y su manera de percibir la realidad de manera crítica” (p. 9). Introducir actividades reflexivas y que fomenten la imaginación es una buena forma de contribuir a esta autonomía.

Uno de los factores que más recalca Morgan (2015) al trabajar con adolescentes es la ansiedad, que a menudo dificulta o imposibilita la participación y el aprendizaje en clase. Esta puede manifestarse de diferentes maneras y en muchas ocasiones es inevitable, aunque es cierto que “se puede reducir mucho [...] por medio de la actitud del profesor y de la atmósfera que este crea en el aula” (Morgan, 2015, p. 16). Una buena manera de hacerlo sería, por ejemplo, promover una evaluación continua que reste importancia a la calificación numérica y que se centre más en el trabajo continuo del estudiante. Sin embargo, dado que la propuesta ocupa varias sesiones, será también necesario introducir actividades y tareas que se califiquen directamente.

Trabajar el español como lengua extranjera con grupos de adolescentes no dista mucho de enseñar otras lenguas, e incluso otras asignaturas. Sin duda, lo fundamental reside en fomentar la comunicación entre iguales, pero existen otras muchas cuestiones a las que se recomienda atender. La adolescencia es una etapa de cambios durante la que los estudiantes se hacen preguntas continuamente y llegan así a cuestionar lo establecido. Por ello, a todas las consideraciones anteriores se habría de sumar la inclusión de temas transversales sobre cambios físicos o sexuales, identidad o crítica (Martínez y Mateo, 1997) al tratarse de contenidos primordiales para alumnos de estas edades. En el siguiente subapartado, pasamos a explicar la potencialidad del cine como aliado, también en el aula de ELE, de ese acercamiento a temas culturales y transversales.

3.3. EL USO DEL CINE EN EL AULA DE ELE

El cine está cada vez más presente en el ámbito educativo gracias a la proliferación de los recursos tecnológicos en las aulas y al rápido acceso a la cultura cinematográfica que ofrecen las recientes plataformas de *streaming*, entre otras razones. Son muchos los autores que han investigado las posibilidades del cine en clase de ELE y concluido las ventajas que su uso supone para el aprendizaje, aunque también sus menos numerosos inconvenientes junto a otras consideraciones.

Las ventajas de este recurso didáctico se extienden a prácticamente todos sus aspectos técnicos e ideológicos, y casi todos los estudiosos coinciden. En el análisis que realiza sobre la potencialidad del cine en ELE, Erzsébet Dobos (2013) enumera los beneficios de usar largometrajes con fines didácticos, defendiendo que estos resultan estéticamente satisfactorios para los aprendices, a la par que amenizan las sesiones e impulsan la competencia comunicativa (p. 124). Además, menciona que se trata de un recurso eficaz frente a los medios tradicionales con el que se pueden trabajar múltiples aspectos tanto lingüísticos como no lingüísticos, con contenido muy variado como la “historia, geografía, economía, cultura o política del país en cuestión” (p. 124). A todas estas consideraciones, José Amenós (2003) añade que el cine nos proporciona material auténtico y prácticamente ilimitado en clase de ELE, al igual que otros recursos como la literatura con la que a menudo se combina, pues “ambos introducen en el aula usos auténticos de la lengua, producidos por y para el hablante nativo” (p. 124).

Giovanni Brandimonte (2003) añade a las facilidades anteriores otras tantas, como su visión del cine como estimulante de la imaginación, facilitador del razonamiento y vehiculador de múltiples puntos de vista. Según el estudioso, los medios de comunicación han ayudado a acercar la cultura hispana al panorama internacional, aludiendo incluso a Pedro Almodóvar como un perfecto exponente de este fenómeno (p. 871). El hecho de mostrar a estudiantes de español tanto películas completas como escenas puntuales, afirma Brandimonte, les ayuda a “conocer las variedades del español, más allá de la norma culta que suelen aprender en clase” (p. 871). Gracias a ello, se proporciona un discurso más similar a la realidad que en los típicos documentos de comprensión oral. En consecuencia, la introducción del cine estimula la expresión oral al permitir a los aprendientes observar ejemplos de comunicación no verbal, y está comprobado que favorece la retención mnemónica por combinar audio e imagen.

Las afirmaciones de estos estudiosos confirman que existen infinidad de razones para introducir el cine en el aula, de entre las que destacan su capacidad de inspirar y motivar a los alumnos y el hecho de que se ofrezca una muestra fiel del discurso nativo. A pesar de ello, hay algunas desventajas de este tipo de iniciativas, en su mayoría relacionadas con los medios técnicos. Dobos (2013) enumera algunas como la falta de recursos en el aula, la preferencia por otras herramientas, o cuestiones de legalidad y *copyright* (p. 123), a las que Javier Santos Asensi (2008) añade el gran esfuerzo cognitivo que supone para los estudiantes comprender ciertos diálogos y escenas (p. 4). Amenós (2003) continúa la lista de desventajas y sugiere el problema existente con el nivel de la lengua, ya que llevar determinadas películas a ciertos cursos provocaría dificultades de comprensión por parte de muchos alumnos (p. 126). no todas las películas. Desgraciadamente, sigue existiendo rechazo hacia el cine en clase a causa de estos inconvenientes y a que ciertos profesores lo ven “como algo frívolo y de relleno” (Brandimonte, 2003, p. 880).

Una vez abordadas las ventajas e inconvenientes del uso del cine en el aula, los autores enuncian una serie de factores que los profesores deben tener en cuenta a la hora de llevar el cine a la clase, y sugieren algunas propuestas didácticas y modos de actuación. Algunos de ellos abogan por hacer una distinción entre actividades lingüísticas y culturales, a las que Brandimonte (2003, p. 877) añade aquellas que trabajen con las variedades del español. Sobre estas formas de actuación se profundiza más adelante en el apartado de la propuesta didáctica, concretamente en su metodología.

3.4. REVISIÓN DE VARIAS PROPUESTAS DIDÁCTICAS SOBRE CINE

Este apartado está conformado por la exploración y análisis de ciertas propuestas de actividades sobre cómo trabajar distintas películas de habla hispana en el aula de ELE, algunas de las cuales han inspirado y servido, en cierta manera, como modelo a la hora de componer la propuesta didáctica.

Las propuestas seleccionadas sugieren actividades para las siguientes películas españolas: *Las trece rosas* (Emilio Martínez-Lázaro, 2007), *Mar adentro* (Alejandro Amenábar, 2004), *La lengua de las mariposas* (José Luís Cuerda, 1999) y *Volver* (2006), siendo esta última otro *film* de Pedro Almodóvar que suele verse en ELE al ser contenido de los *A-Levels*. Siguiendo el orden de enumeración, los autores de estas propuestas son López Fernández (2010), Mena Delgado (2005), Oliviero (2005) y Colomer (2013).

Un análisis concienzudo de las actividades y temas presentes en estos materiales ha conducido a extraer ciertas ideas aplicables a la propuesta de *Madres paralelas* (2021). Algunos de los aspectos extrapolables son el tratamiento de temas históricos, en concreto de la Guerra Civil Española, tal y como aparece en las propuestas de *Las trece rosas* y *La lengua de las mariposas*. En la primera, se sugiere que los alumnos investiguen acerca de la guerra y sus consecuencias, desarrollando así sus dotes de búsqueda y su sentido crítico. Por su parte, en la segunda propuesta se les pide que imaginen el futuro de uno de sus protagonistas en relación con la guerra. Ambas actividades resultan aconsejables en el aula de ELE y son perfectamente aplicables a la propuesta seleccionada.

El uso de fotogramas y extractos de guion es un método que aparece en más de una secuencia de entre las seleccionadas. En la propuesta sobre *Mar adentro*, Mena Delgado plantea una actividad de predicción con fotogramas de la película, donde los alumnos tienen que imaginar de qué trata la película y elaborar un breve guion utilizando como guía dichos fotogramas. Al final de esta misma propuesta, se propone una actividad de producción libre donde los alumnos explican qué les ha parecido la película, y para la cual se les proporciona ciertas fórmulas sintácticas para dar opiniones. Como se ha comentado en el apartado anterior, el desarrollo del sentido crítico es esencial en la adolescencia, así que conviene incluir actividades que lo refuercen. En esta misma línea metodológica, encontramos propuestas didácticas que no versan sobre una película en concreto, sino que pretenden trabajar con fragmentos aislados (Vizcaíno, 2007). Este planteamiento resulta recomendable al permitir ganar tiempo en el aula, aunque puede ser problemático por no aportar suficiente información contextual para las tareas.

Resulta además necesario comentar el contexto de la película y conseguir que los alumnos reflexionen sobre temas transversales. Colomer (2013) aporta un ejercicio que engloba ambas consideraciones en el que los estudiantes contestan a la pregunta de a qué clase social pertenece cada uno de los personajes de *Volver*. La similitud de esta película con *Madres paralelas* en cuanto a temas de identidad puede aprovecharse con la elaboración de la propuesta. Además, hay que tener en cuenta que *Volver* (2006) es un contenido obligatorio de los *A-Levels*, por lo que los alumnos que vayan a presentarse a estos exámenes la habrán visualizado y podrán compararla con el nuevo *film* de Almodóvar.

3.5. ANÁLISIS DE LA PELÍCULA *MADRES PARALELAS*

Directores como Pedro Almodóvar, Juan Antonio Bayona o Alejandro Amenábar han realizado aportaciones valiosas a la industria del cine español y han recibido premios que demuestran su triunfo en el panorama internacional. Este fenómeno no ha afectado solo al ámbito cultural, ayudando a difundir el idioma y costumbres españolas por el mundo o concienciando a la sociedad sobre problemas actuales, sino que también les ha valido para introducirse en otros ámbitos como el educativo. Esto se debe a que las películas de estos directores suelen resultar herramientas muy convenientes para su uso en clase de ELE, hasta tal punto que existen infinidad de propuestas didácticas basadas en *films* de gran éxito en taquilla o con numerosos premios como *Mar adentro*, de Amenábar (2004), o *El laberinto del fauno*, de Guillermo del Toro (2006).

Madres paralelas (2021) es un largometraje cuyos temas, historia, contexto y guion se prestan a su uso en ELE, al igual que otras películas de Almodóvar como *Volver* (2006). La protagonista de esta historia, Janis, una mujer soltera que desea ser madre, da a luz en el hospital al mismo tiempo que una adolescente llamada Ana, cuando poco después las casualidades y un descubrimiento atroz las llevan a unirse de nuevo (Burgos Rodríguez, 2021). Las razones para la elección de este *film* son diversas e incluyen los múltiples temas que se abordan, el desarrollo de los personajes – especialmente de la protagonista adolescente –, la dicción y el nivel del español que estos emplean, las técnicas cinematográficas, los abundantes elementos culturales y, por último, la historia, que no resulta excesivamente compleja. Otro motivo externo al largometraje pero que resulta muy motivador para el alumnado es el prestigio del director, porque cabe la posibilidad de que muchos de los estudiantes conozcan, hayan oído hablar o hayan visto algún trabajo suyo.

Antes se ha mencionado que se pretende trabajar cuestiones de naturaleza lingüística, cultural y transversal por medio de la película. Desde el punto de vista lingüístico, la película es rica en expresiones coloquiales, no tanto en variedad dialectal, si bien esto resultaría una ventaja dado que en niveles como los que se plantean en la propuesta todavía no es recomendable introducir muchas variedades del español. Encontramos un largometraje donde los actores vocalizan mucho, emplean una dicción poco compleja y a menudo apoyada en textos, y muestran una velocidad de elocución no muy elevada pero que, con todo, constituye una muestra del lenguaje bastante similar a la realidad.

El segundo aspecto que se busca introducir en el aula mediante el largometraje es la cultura hispana y más concretamente la española, en consonancia con el contexto donde sucede la historia. Existen infinidad de elementos que pueden asociarse a dicha cultura y que resultan interesantes para trabajar en clase: los comportamientos de los españoles al socializar, la cultura de los bares y las terrazas, la cocina española y las referencias a celebridades u obras clásicas. Con todos estos aspectos, no obstante, podría parecer que la película se centra exclusivamente en mostrar comportamientos exclusivos de los españoles, algunos de los cuales resultan tal vez algo estereotipados o causan en el espectador la sensación de que se describe un país anclado en el pasado y sus tradiciones. Lejos de todo esto, Almodóvar muestra cómo la cultura española en la actualidad se aleja de lo superficial introduciendo un tema tan controvertido y todavía candente en el país como es la memoria histórica y la Guerra Civil. Como colofón, se observan elementos provenientes de otras culturas y lenguas, especialmente de la cultura anglosajona como la canción de Janis Joplin, el personaje de la *aupair* irlandesa o la camiseta que lleva Janis en una de las escenas con el mensaje “We Should All Be Feminists”, lema feminista y título de una conocida novela de la activista Chimamanda Ngozi.

Por último, los temas de una película deberían siempre estudiarse a fondo antes de proponerla para el currículo, y el caso de *Madres paralelas* no es una excepción. Como su propio nombre sugiere, la trama gira en torno a la maternidad en todas sus formas, pues las protagonistas son dos madres solteras. El hecho de que Ana sea una chica adolescente y la forma en que queda embarazada, abordando el tema del consentimiento sexual, convierte a esta película en un material apropiado para alumnos de entre 14 y 18 años. Otros temas muy aconsejables para este rango de edades serían el feminismo, la familia – tradicional o desestructurada –, la salud mental, la orientación sexual o el contraste del pasado con el futuro, que también incluye la memoria histórica.

4. METODOLOGÍA

Como ya se ha mencionado, el método general del trabajo se resume en el análisis de recursos bibliográficos y en la elaboración de un estudio prospectivo para determinar el desarrollo de las actividades didácticas. El estudio se ampara en los presupuestos de la metodología cuantitativa para la encuesta dirigida a alumnos ingleses y en la observación del grupo-clase, aplicando un enfoque etnográfico desde un punto de vista cualitativo. Tanto el análisis como el estudio aparecen desarrollados en los dos próximos apartados.

Antes de comentar con la metodología del estudio, encontramos una breve descripción de las conclusiones extraídas de la revisión de currículos, artículos y modelos de propuestas que aparecen en el apartado 3, y que a su vez sustenta las bases declarativas del trabajo. A continuación, se exponen brevemente dichas conclusiones.

En primer lugar, según se menciona en el MCER y el PCIC, los materiales audiovisuales han de tomar parte en la clase de lenguas puesto que contribuyen al desarrollo de subcompetencias de comprensión oral (MCER, 2021) al mismo tiempo que ofrecen multitud de posibilidades para la mejora de las otras competencias y para la adquisición de contenidos gramaticales, léxicos, pragmáticos, fonéticos, funcionales y culturales (PCIC, 1997-2022). En segundo lugar, las múltiples ventajas que ofrece incluir largometrajes en el aula contribuyen al desarrollo lingüístico y no lingüístico del individuo, al ser este capaz de reconocer aspectos de la lengua, variedades dialectales y factores culturales, al mismo tiempo que asiste al desarrollo de una historia (Brandimonte, 2003; Amenós, 2003; Santos Asensi, 2008; Dobos, 2013).

En tercer lugar, atendiendo a la aplicación del medio audiovisual en clase de lenguas, Dobos (2013) propone la distinción entre actividades con contenidos comunicativos, culturales y didácticos, así como llevar al aula estos tres tipos de ejercicios tras asegurar que gracias a ellos los estudiantes mejoran mucho más que la mera competencia lingüística (p. 124). Finalmente, el análisis de la película *Madres paralelas* confirma cómo en la propuesta didáctica puede contemplarse todo lo anterior al tratarse de un *film* con amplias posibilidades de explotación lingüística, cultural y transversal. Todas estas afirmaciones son conducentes a la realización de una propuesta didáctica basada en la película y, al mismo tiempo, a un planteamiento actualizado hacia el uso del cine en el aula de ELE, considerando sus posibilidades y sus ventajas frente a otros recursos.

4.1. METODOLOGÍA DE LA OBSERVACIÓN

La otra parte del proceso conducente al desarrollo de la propuesta didáctica se basa en el estudio prospectivo formado por la observación de la clase y la encuesta al alumnado, acciones que facilitan la obtención de una detallada descripción del alumnado meta, sus objetivos, motivaciones, actitudes respecto al cine y nivel de competencia.

La observación de los grupos-clase tuvo lugar durante dos semanas en el instituto de educación secundaria Preston Manor School (Londres, Inglaterra) donde se pretende contextualizar la propuesta, concretamente desde el día 5 al 16 de octubre del curso escolar 2020-2021. La finalidad de dicha observación consistía, de manera general, en entender el funcionamiento del sistema escolar británico, conocer las costumbres y actuaciones de profesores y alumnos, presenciar actividades de aula y descubrir los intereses y las motivaciones de los estudiantes. De manera más concreta, se aspiraba a evaluar el papel del cine en el aula de ELE. Los aspectos a los que se atendió durante la observación fueron los siguientes: curso (*year*), tipo de grupo según su nivel (*top*, *foundation* o *mixed ability*), edades, número de estudiantes, nivel de competencia en español, nacionalidades y primeras lenguas. Los datos recopilados pueden encontrarse en el apartado 6.1. del trabajo y en la tabla de resultados del estudio (ver [Imagen 2](#)).

La observación inicial fue insuficiente para conocer los grupos en profundidad, no obstante, las carencias se suplieron durante el desarrollo del curso escolar al permanecer desde octubre a mayo trabajando como profesora de apoyo e instruyendo a tales grupos. Durante este periodo, se valoraron elementos relacionados con el comportamiento o la interacción como los enumerados por Cambra (1992), desde una perspectiva etnográfica a modo de objetivos de observación: analizar las necesidades de formación del grupo, el efecto que el comportamiento de otros tiene en el profesor y en los alumnos, las aplicaciones de la misma técnica educativa en contextos diferentes y la construcción de la interacción oral (p. 345). Por otro lado, también se validaron distintos aspectos concernientes al uso del cine en el aula: presencia o ausencia del cine, duración de los clips que se proyectan, número de sesiones dedicadas al cine o donde este aparezca y tipos de actividades de explotación didáctica.

4.2. METODOLOGÍA DE LA ENCUESTA

El otro método de estudio prospectivo es la encuesta, que se envió a través de medios telemáticos a profesores de ELE para que la difundieran entre estudiantes ingleses de *Year 10* a *Year 13*. Está formada por doce preguntas de distinta clase, concretamente de elección única, de elección múltiple, de escala, de respuesta corta y de respuesta larga.

En el [Anexo 2](#) se recopilan todas las preguntas de la encuesta, cuyo enlace puede hallarse también en dicho anexo. Se ha procedido así con el fin de que no lleve a cada alumno más de 3 minutos contestarla, evitando que resulte una carga extra y haciéndola más interactiva. En cuanto a los objetivos de la encuesta, se buscaba que el alumnado proporcionara datos sobre su familiaridad con el cine español dentro y fuera del aula, barajara las ventajas que las películas ofrecen de cara al aprendizaje de aspectos lingüísticos, culturales y éticos, y expresara su opinión acerca de si el cine se debería incluir con mayor frecuencia en clase.

La encuesta fue elaborada en *Google Forms* y traducida al inglés, y se difundió entre alumnos de varios institutos para garantizar su anonimato y obtener percepciones de todo tipo.

5. RESULTADOS DEL ESTUDIO PROSPECTIVO

En este apartado, primero se enumeran los resultados obtenidos tras realizar el estudio prospectivo – es decir, la observación de aula y la encuesta al alumnado –, analizándose luego con el objeto de establecer implicaciones para la elaboración de las actividades.

5.1. RESULTADOS DE LA OBSERVACIÓN DE AULA

Durante la observación, como ya se ha mencionado en la sección 4, se llevaron a cabo un análisis general e identificativo que incluía factores tales como la edad o las lenguas maternas de los alumnos, y otro más específico sobre la presencia del cine. El primer análisis es objetivo y los datos recopilados pueden encontrarse más adelante, en la sección donde se describe el contexto general del aula de cara a la propuesta, pero también aparecen de forma resumida en la Imagen 1 que se muestra a continuación.

<i>Curso</i>	<i>Tipo</i>	<i>Edades</i>	<i>Número alumnos</i>	<i>Nivel de competencia</i>	<i>Países de origen</i>	<i>Primeras y segundas lenguas</i>
Year 10 3º ESO	MIXED	14-15	14	A2-B1	India, Polonia, Senegal, Rumanía, China, Marruecos, Inglaterra	Inglés, hindi, polaco, wolof, mandarín, árabe, francés
Year 11 4º ESO	MIXED	15-16	15	B1	Senegal, India, Rumanía, Argelia, Inglaterra	Inglés, wolof, hindi, rumano, árabe, francés
Year 12 1º Bach	MIXED	16-17	2	B1-B2	India, Inglaterra	Inglés, hindi
Year 13 2º Bach	MIXED	17-18	6	B2	India, Rumanía, Marruecos, Inglaterra	Inglés, hindi, árabe, rumano, francés

Imagen 1: Resultados de la observación inicial y contextualización de los grupos

Lo que revela la tabla anterior es que se trata de grupos bastante reducidos, de no más de 15 alumnos cada uno, cuyo nivel de español corresponde al exigido por el currículo. También se evidencia, y esta es una de las características más notorias del grupo, que cerca de un 90% de los alumnos de cada clase proceden o tiene ascendencia procedente de otros países y culturas, siendo los más repetidos India, Rumanía y Marruecos.

Como ya se ha mencionado, durante las primeras semanas de curso se llevó a cabo la observación inicial, la cual se completó con una observación continua a lo largo de todo el año escolar. Esta segunda es de tipo más subjetivo, ya que incluye en sí misma y de forma implícita una valoración de los propios resultados. Las actuaciones del profesor generan ciertas respuestas en los alumnos que han de ser registradas, al mismo tiempo que se vinculan con otros muchos factores presentes en el aula, dando lugar a hipótesis e ideas de mejora. Este es el caso de la propuesta cinematográfica, cuya germinación tuvo lugar a raíz de la observación como auxiliar de conversación en Londres.

Siguiendo los objetivos de observación propuestos por Cambra (1992), se han extraído algunas conclusiones sobre las técnicas, el comportamiento y la interacción del grupo-clase. La metodología general desarrollada por los docentes parece basada en el enfoque comunicativo, sin embargo, en los cursos inferiores la expresión oral es escasa y las actividades monótonas, mientras que en los cursos superiores se exige una mayor competencia oral a los estudiantes, quizás a causa del número reducido de alumnos. La interacción en los primeros cursos es mayormente del tipo alumno-profesor, aunque en los últimos cursos es más frecuente encontrar interacciones alumno-alumno. Por último, el comportamiento general denota desmotivación con contadas excepciones, tal vez a causa de la monotonía de los ejercicios presentados.

La observación del papel del cine en el aula ha demostrado resultados que arrojan algo de luz sobre las posibilidades de la propuesta al evidenciar los problemas en torno a este aspecto. En cuanto a la presencia del cine, este se muestra más como un elemento lúdico que como uno didáctico en prácticamente todos los cursos, con excepción del *Year 13* donde el cine es un contenido primordial para los *A-Levels*. Con dicho planteamiento, no es de extrañar que los alumnos asocien el cine a relajarse, sin plantearse cuestiones lingüísticas ni culturales durante los visionados.

Por otra parte, la duración de los contenidos cinematográficos que se presentan es extensa ya que se trata exclusivamente de películas. Se visionan alrededor de dos películas durante el curso con cada grupo, de temáticas muy dispares y siempre al final de la evaluación como forma de “rellenar la clase” o de presentar a los alumnos un contenido diferente. Estas películas de procedencia hispana se reproducen en versión original con subtítulos en inglés para *Year 10* y *11*, y ocupan unas dos sesiones cada una, un total de cuatro sesiones del curso escolar. En el *Year 12* no se visiona ninguna película, y en el *Year 13* tampoco, aunque en este último se comentan escenas una vez que los alumnos

hayan visionado en sus casas la película seleccionada. Dicha película es *Volver* (2006), de Pedro Almodóvar, pues en los *A-Levels* se incluye una pregunta de reflexión acerca de este largometraje.

En los tres primeros cursos observados, los estudiantes no realizan ningún tipo de actividad sobre las películas, aunque sí se les presenta de vez en cuando material audiovisual de otro tipo con cuestiones breves, mayormente vídeos de *YouTube*. Los alumnos de *Year 13* elaboran producciones orales y escritas sobre cuestiones éticas y culturales con el objetivo de construir a final de curso un ensayo de opinión sobre un aspecto concreto de la película *Volver*, similar al que deberán realizar durante sus exámenes de acceso a la universidad.

Las implicaciones que se derivan de la observación sugieren que el cine no goza de gran protagonismo en el aula de ELE puesto que apenas se utiliza como elemento didáctico y de aprendizaje. Cabe pensar que los profesores lo consideran un elemento externo al aula o lúdico, y prefieren centrarse en otras cuestiones más académicas. Aun así, destaca el caso del último curso en el que el cine tiene un papel importante por ser contenido esencial de los *A-Levels*. Con aulas tan multiculturales y multilingües, incluir este material en clase no debería ser una tarea difícil e inspiraría a los alumnos desde una perspectiva cultural.

5.2. RESULTADOS DE LA ENCUESTA

La encuesta (ver [Anexo 2](#)) fue enviada por medios telemáticos a profesores de español para que la difundieran a alumnos de distintos institutos de Inglaterra. Su obtuvo un total de 34 respuestas procedentes de estudiantes de los cuatro cursos a los que va dirigida la propuesta, cuyos resultados se procede a comentar.

Antes de la primera pregunta, se incluyó una cuestión para que cada alumno indicase el curso al que asiste. Como se aprecia en la Imagen 2 que se muestra a continuación, de las cuatro opciones las más numerosas son las de *Year 11* y *Year 12*, con 14 alumnos cada una. Va seguida de *Year 10* con 5 alumnos, mientras que de *Year 13* tan solo encontramos un alumno. El hecho de que el curso menos numeroso en cuanto a respuestas sea *Year 13* concuerda bastante con la realidad del sistema educativo inglés: a menudo en los cursos superiores encontramos menos alumnos dado que deben elegir qué materias cursar para presentarse a los *A-Levels* y el español suele ser preferido solo por aquellos que quieran dedicarse a los idiomas.

Please, select your year.

34 respuestas

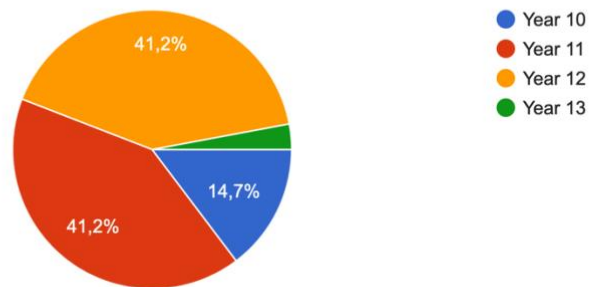


Imagen 2: Resultados de la pregunta inicial

La primera pregunta de la encuesta es “¿Eres consumidor/a de series y películas en tu vida diaria?”. Las opciones de respuesta que se mostraban iban desde “Todos los días” hasta “Nunca o casi nunca”. Las cuatro respuestas cerradas están muy compensadas, y la mayoría de los estudiantes afirma ver películas o series a menudo, pero no todos los días. Tan solo 5 alumnos ven estos contenidos a diario, mientras que 4 de ellos afirman no verlos casi nunca, tal y como se observa en la Imagen 3.

Do you watch series or movies during your free time?

34 respuestas

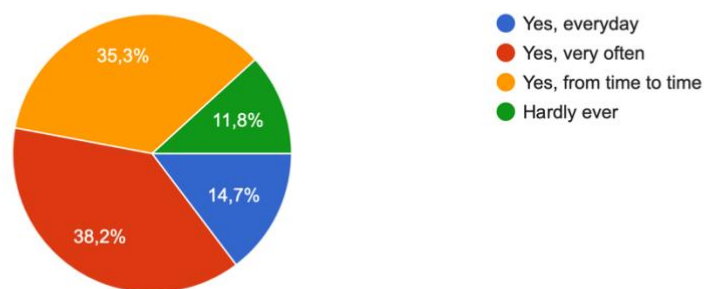


Imagen 3: Resultados de la pregunta 1

La pregunta 2 de la encuesta (Imagen 4) es “¿Sueles ver películas o series españolas fuera de clase? Si tu respuesta es sí, contesta”. Veintitrés estudiantes la han contestado, y la mayoría (17 alumnos) asegura ver películas o series españolas en versión original con subtítulos en inglés. Resulta curioso que ningún alumno las vea con subtítulos en español,

pero sí sin subtítulos (2 alumnos). Estos datos parecen indicar que hay una tendencia a ver contenidos en español como ocio más que para aprender el idioma.

Do you usually watch Spanish films or series in your free time? If you do, please answer:
23 respuestas

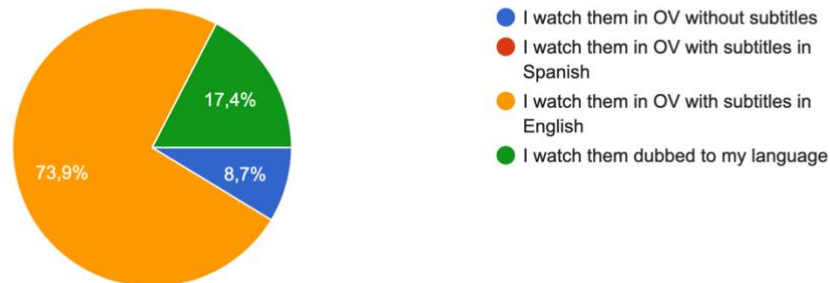


Imagen 4: Resultados de la pregunta 2

La tercera pregunta (Imagen 5) era una de las más relevantes ya que muestra directamente el uso que los profesores de español le dan al cine en el aula desde la perspectiva de los encuestados. Existe mucho contraste en las respuestas, formando dos grupos muy diferenciados: alumnos que trabajan de vez en cuando con el cine en clase, y otros que no lo hacen casi nunca o nunca. Cada uno de estos grupos conforman la mitad exacta de las respuestas, y llama la atención cómo 4 alumnos afirma no usar jamás el cine en clase. Por supuesto, en esta pregunta cabe la posibilidad de que los alumnos consideren el hecho de ver películas como trabajar con cine, aunque no se plantee ninguna actividad sobre ellas.

Do you work with cinema during your Spanish lessons?
34 respuestas

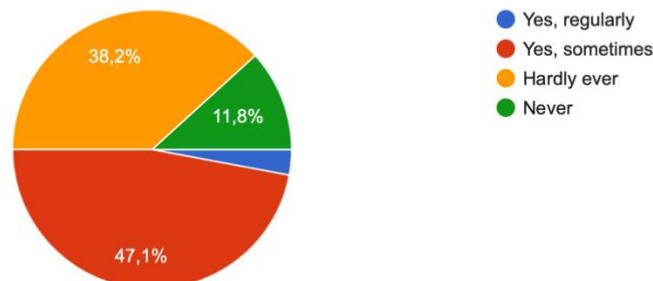


Imagen 5: Resultados de la pregunta 3

La pregunta 4 (Imagen 6) era de elección múltiple, y los estudiantes tenían que seleccionar aquellos materiales con los que normalmente trabajaban en clase relacionados con el cine. De nuevo, se confirma que suele ser más común encontrar vídeos (67,6%) que películas o series en clase de ELE. A pesar de ello, unos cuantos alumnos parecen trabajar con fragmentos de películas o tráileres (26,5%), e incluso algunos ven series y programas de televisión. Las respuestas revelan que, aunque hay presencia del cine en clase de lenguas (47,1%), se sigue prefiriendo introducir vídeos, seguramente a causa de su corta duración. Por otra parte, tal vez se haya considerado la categoría “vídeos” como el soporte que englobaría multitud de producciones, desde películas a publicaciones o cortometrajes, pasando por vídeos virales en redes como *TikTok* o *Instagram*.

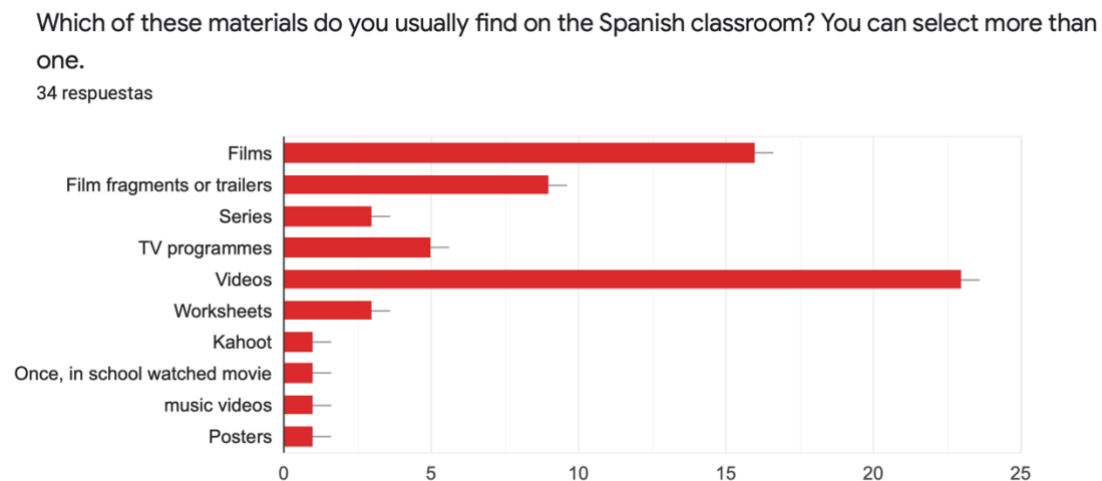


Imagen 6: Resultados de la pregunta 4

Las dos preguntas siguientes, la número 5 y la número 6, presentaban una gráfica en la que los encuestados debían indicar primero cómo de importante era para ellos el cine para aprender un idioma y después para aprender sobre cultura. En el primer caso (Imagen 7), se aprecia que los alumnos en general opinan que el cine es un elemento relevante del aprendizaje de lenguas, con la excepción de 3 alumnos que han contestado con las cifras más bajas.

En cuanto al aprendizaje de la cultura (Imagen 8), los resultados son muy similares: 3 estudiantes opinan que el cine es bastante irrelevante para aprender cultura, mientras que 12 de ellos lo ven indispensable. La tendencia general, en cualquier caso, es que el cine es un aspecto fundamental como vía de aprendizaje. Tanto en esta pregunta como en la anterior, se aprecia cómo los alumnos prefieren evitar los extremos, pues la respuesta más

frecuente en todos los casos es la correspondiente al número 4, es decir, que consideran el cine importante pero no esencial para aprender sobre lingüística y cultura.

How important do you consider cinema when learning a language?

34 respuestas

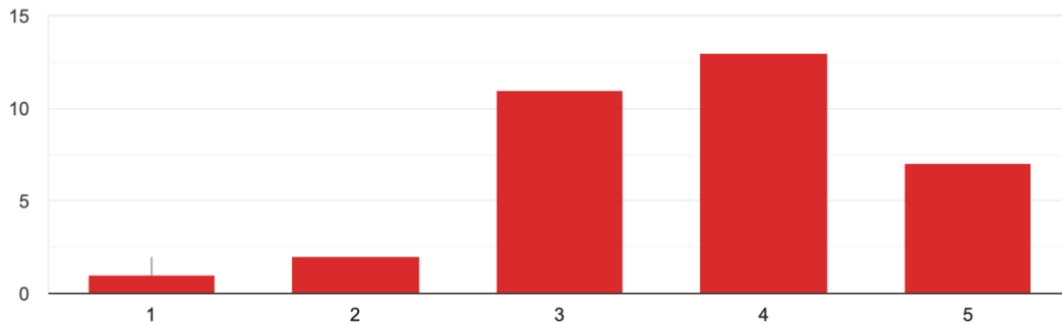


Imagen 7: Resultados de la pregunta 5

How important do you consider cinema when learning about other cultures?

34 respuestas

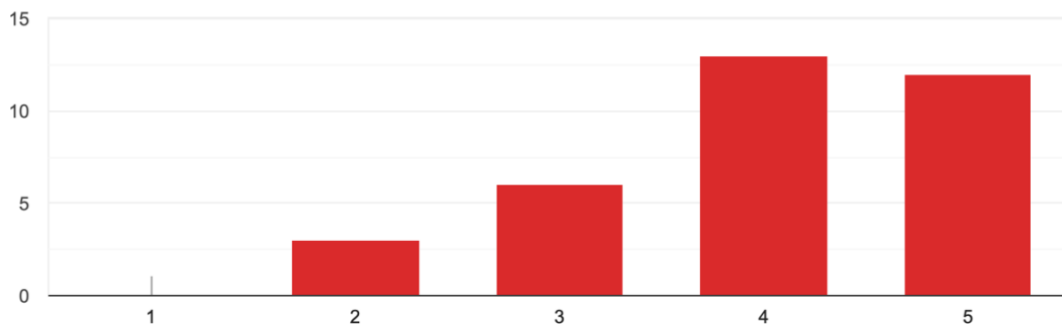


Imagen 8: Resultados de la pregunta 6

La siguiente pregunta era nuevamente de elección múltiple (Imagen 9), y se enunciaba así: “Me gustaría usar el cine en clase para...”. Las posibles respuestas eran trabajar la gramática, aprender vocabulario, conocer mejor la cultura española y hablar de temas importantes. Las dos opciones con más éxito han sido las relacionadas con el vocabulario (27 alumnos) y la cultura (25 alumnos), lo que podría ser indicador de cierto rechazo a la gramática. Sin embargo, la última opción cuenta con la mínima puntuación con tan solo 10 respuestas, un resultado algo inesperado puesto que cabría pensar que a los adolescentes les interesa debatir sobre ciertos temas y que el cine puede ser una buena herramienta para tratarlos. Así, es posible que solo algunos alumnos estén interesados en hablar de dichos temas e incluso les resulte incómodo, por lo que se recomendaría más tratarlos en cursos superiores, donde tengan la suficiente madurez mental.

I would like to use cinema in foreign language lessons to... (You can select more than one)

34 respuestas

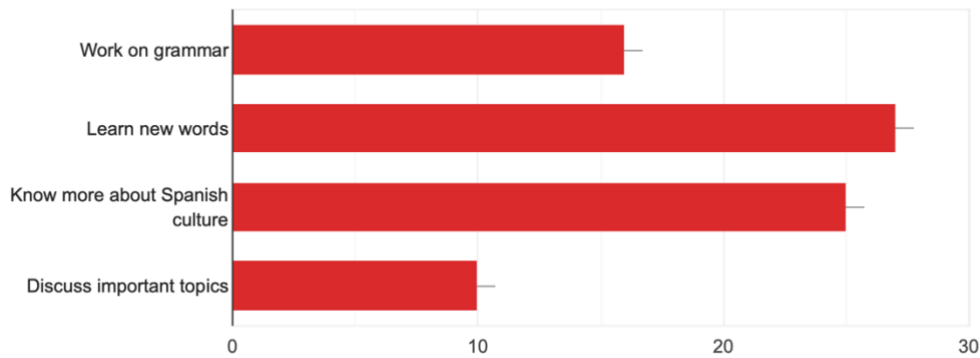


Imagen 9: Resultados de la pregunta 7

En el caso de la pregunta número 8, esta era de respuesta abierta: “¿Has visto películas o series en español recientemente?”. Los alumnos debían contestar con el título de alguna de ellas o bien contestar “Ninguna”. Solo 5 de ellos han contestado de forma negativa, mientras que el resto ha aportado al menos un título, siendo el más repetido (7 alumnos) *La casa de papel* o *Money Heist* en inglés, una serie de 2017 que actualmente pertenece a *Netflix*. Otras respuestas aportadas por más de un encuestado son películas españolas como *El laberinto del fauno* (3 alumnos) y *Volver* (4 alumnos), que son contenido de los *A-Levels*, por lo que cabe pensar que esta es la razón detrás de su presencia en la clase. Otras películas de género más infantil son *Encanto* (2021) y *Coco* (2017), mencionadas por un alumno cada una, y *West Side Story* (2022). Todas estas películas se caracterizan por presentar muchos personajes que hablan español incluso en la versión original en inglés, lo cual plantea la duda de si realmente las vieron en versión española. Finalmente, dos alumnos añaden la serie *Élite* (2018), también de *Netflix* y de drama adolescente. Por el género de las series y las películas que nombran los estudiantes, parece evidente que existe una clara distinción entre las películas que visualizan como parte del currículo y las series que parecen ver mayormente con un fin lúdico, siendo estas últimas las más numerosas. Dichas series han gozado de gran fama entre público infantil y adolescente en estos últimos años, de ahí que se llegue a semejante conclusión.

La novena pregunta (Imagen 10) ha recibido unos resultados nuevamente sorprendentes; en ella se preguntaba a los encuestados si conocían quién era Pedro Almodóvar. Más de la mitad de los ellos (19 alumnos) afirman no saber absolutamente nada del director, y ni siquiera han oído hablar de él. Por otro lado, 7 estudiantes sí han oído su nombre, pero no

saben quién es, mientras que otros 7 han llegado a ver alguna de sus películas, y presumiblemente se trata de los mismos que han incluido *Volver* entre sus visualizaciones recientes en español. Es impactante corroborar que no muchos de ellos conocen a un director tan famoso internacionalmente, si bien este desconocimiento puede deberse a que sientan mayor predilección por directores de fama más reciente.

Do you know Pedro Almodóvar?

34 respuestas

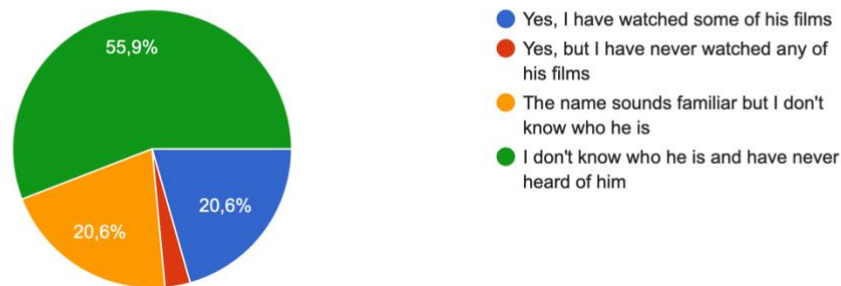


Imagen 10: Resultados de la pregunta 9

En la pregunta 10 (Imagen 11), se enumeraban varios géneros cinematográficos y se preguntaba a los estudiantes cuál o cuáles eran sus preferidos. El género de drama ha obtenido el mayor número de resultados (22 alumnos), seguido de acción y de romance. Otros 9 alumnos han escogido el género de terror y tan solo 2 han seleccionado comedia. La película de la propuesta didáctica, *Madres paralelas*, se considera un drama con algo de romance, géneros que se encuentran entre los predilectos de la encuesta, lo cual la hace bastante atractiva para el público meta.

Which movie genres do you prefer? You can select more than one.

34 respuestas

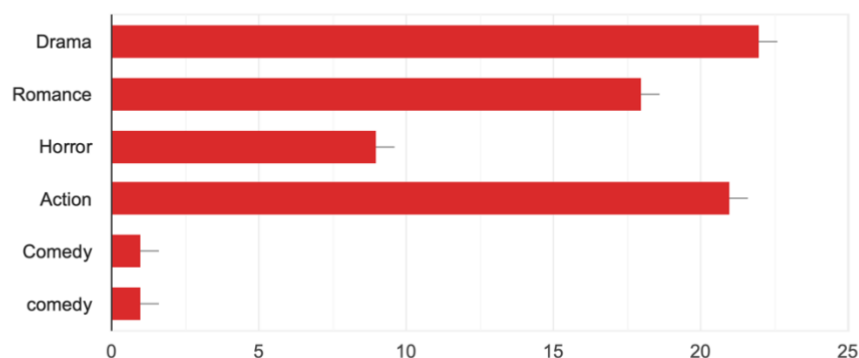


Imagen 11: Resultados de la pregunta 10

La penúltima pregunta, de respuesta breve, se enuncia de la siguiente forma: “¿Qué temas te gustaría que trataran las películas en clase?”. Aquí muchas de las respuestas muestran más géneros cinematográficos que temas en sí, como por ejemplo amor (7 respuestas), acción (4 respuestas) y comedia (1 respuesta). Respecto a las que sí exponen temas, el más frecuente es la adolescencia con 7 respuestas, mientras que los demás temas no se repiten: historia, hacerse mayor, exploración, maternidad, conflicto, política, familia e identidad cultural. En el caso de esta pregunta, es posible que los ejemplos que se mostraban entre paréntesis para ayudar a los alumnos a contestar hayan influido en sus respuestas: amor, adolescencia y maternidad constan entre los más frecuentes. Aun así, muchos alumnos siguen haciendo referencia, directa e indirecta, a que quieren tratar temas relacionados con la adolescencia tales como el amor, la familia o hacerse mayor.

La pregunta final era abierta y voluntaria, de modo que se han obtenido 27 respuestas. La cuestión que se planteaba era: “¿Te gustaría que se incluyera más cine en tus clases o estás contento/a con el material que tenéis? ¿Por qué?”. Algunos de los estudiantes se han limitado a responder “Sí” o “Más” sin dar más explicación, pero la mayoría ha elaborado su respuesta. Son 23 los estudiantes que preferirían trabajar más a menudo con cine en clase de ELE, mientras que los 4 restantes afirman que se sienten cómodos con la forma y frecuencia con la que este se presenta. Uno de ellos incluso añade que prefiere hacer fichas de ejercicios ya que funciona siente que aprende más de esta forma.

Respecto a los alumnos que han contestado afirmativamente a la última pregunta, las razones para justificar una mayor presencia del cine son muy variadas, aunque muchos de ellos coinciden en que les resulta un contenido divertido y lúdico (al menos la mitad de los estudiantes lo mencionan). De entre ellos, uno sugiere que le parece una buena forma de expandir el vocabulario, y otro que le gusta porque se puede entender a pesar de no comprender todas las palabras que aparecen: “It’s fun and engaging, and we can understand without knowing all the words”. Destaca un alumno que clama por un mayor uso, argumentando que apenas lo trabajan en el aula: “I believe cinema can be added to my lessons because as of now there is little to none”.

Pasando a las respuestas algo más elaboradas, las razones más destacables son las siguientes: nos da la oportunidad de escuchar un lenguaje fluido, aporta una experiencia de aprendizaje diferente, hace que escuchemos acentos distintos y variedades del español, nos ayuda a aprender acerca de la cultura española, nos ofrece la posibilidad de reconocer algunas de las palabras que ya conocemos y es interesante oír la pronunciación de algunas

palabras en el discurso hablado. Como puede observarse por los resultados de esta pregunta, hay muchos alumnos para los cuales ver películas en la clase de lenguas equivale a desconectar y divertirse: “Yes because it is fun”; “I would like to cause it seems more fun”; “Yes because it would make class more interesting”. Para tantos otros, no obstante, el cine es una herramienta que les permite mejorar sus competencias lingüísticas (gramática, léxico y pronunciación), culturales y estratégicas: “I think it’s important to hear the language in an authentic context”; “I would love to learn more about Spanish cultures through cinema”; “I feel as though [*sic*] we can hear different accents and how the language flows more naturally”.

Los resultados de la encuesta contribuyen en gran medida al diseño de la propuesta didáctica, completando y ampliando los datos obtenidos de la observación inicial. Si dicha observación revelaba que el cine apenas se utilizaba como material didáctico en la clase de ELE, la encuesta no hace sino confirmar la mayoría de estas hipótesis. Es cierto que en algunos casos los resultados han sido sorprendentes, y que con ciertos grupos de algunos centros el cine tiene una presencia mayor en el aula. Aun así, las respuestas a la encuesta sobre las preferencias de los alumnos exponen una tendencia muy clara: casi todos ellos preferirían que el cine estuviera más presente en el aula. En resumen, la observación y la encuesta demuestran la necesidad de crear más propuestas didácticas basadas en el cine, dada la baja presencia de este recurso en muchos casos y el deseo de los estudiantes de encontrarlo y trabajar con él más a menudo.

6. DESARROLLO DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

Atendiendo a las consideraciones teóricas y a los resultados del estudio prospectivo, se ha elaborado la propuesta didáctica que supone el fruto final de este Trabajo de Fin de Máster. Con el objetivo de facilitar la organización de esta sección, se ha comenzado presentando la metodología general de la propuesta, tras la cual aparecen cuatro apartados correspondientes a los cursos desde *Year 10* a *Year 13*, que incluyen contexto, características y secuencia de actividades. En la siguiente tabla realizada por el British Council se observa cómo los últimos cursos, a los que irá dirigida la propuesta, son los correspondientes a 3º y 4º de la ESO y 1º y 2º de Bachillerato en España:

	British Council School	Spanish system
School year (age)	Key stage (section)	Stage
Pre Nursery (2-3)	Foundation (Early years)	Pre infantil
Nursery (3-4)	Foundation (Early years)	1 curso infantil
Reception (4-5)		2 curso infantil
Year 1 (5-6)	KS1 (Primary)	3 curso infantil
Year 2 (6-7)		1 curso primaria
Year 3 (7-8)		2 curso primaria
Year 4 (8-9)	KS2 (Primary)	3 curso primaria
Year 5 (9-10)		4 curso primaria
Year 6 (10-11)		5 curso primaria
Year 7 (11-12)	KS3 (Secondary)	6 curso primaria
Year 8 (12-13)		1 curso secundaria
Year 9 (13-14)		2 curso secundaria
Year 10 (14-15)	KS4 (Secondary)	3 curso secundaria
Year 11 (15-16)		4 curso secundaria
Year 12 (16-17)	KS5 (BiBac®)	1 Bachillerato
Year 13 (17-18)		2 Bachillerato

Imagen 12. Equivalencia de los cursos escolares de Inglaterra con los cursos españoles, extraída de <https://www.britishcouncilschool.es/programa-educativo/sistema-educativo-ingles>

En cada uno de los apartados que corresponden a cada curso, primero se ha procedido a contextualizar los grupos, describiendo las siguientes variables en cada caso: curso, número de alumnos, edad, nacionalidades, tipo de enseñanza, nivel de competencia, país de origen y lenguas que hablan. Todas ellas proceden de la observación inicial comentada en el anterior apartado y cuyos datos se ven sintetizados en la tabla de la [Imagen 1](#).

En segundo lugar, en las características se enumeran objetivos, contenidos y criterios de evaluación de la propuesta para cada curso, atendiendo a las consideraciones del PCIC y del MCER, así como a las de los currículos de la asignatura y a las especificaciones de los exámenes *GCSE* y *A-Levels* (ver [Anexo 1](#)). Por último, cada sección finaliza con la secuencia de actividades y la temporalización, donde se describen con detalle las tareas que los alumnos llevarán a cabo y cuyos materiales se encuentran en los anexos.

6.1. METODOLOGÍA DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

La propuesta seguirá un enfoque comunicativo en combinación con otras metodologías y enfoques actuales de gran efectividad en el aula de idiomas, concretamente el enfoque por tareas y el enfoque orientado a la acción. Además, dado el peso de aspectos no exclusivamente lingüísticos en varias actividades, han de contemplarse las dimensiones multicultural y multilingüe.

El método comunicativo, enfoque y metodología por antonomasia de muchas clases de lenguas extranjeras, es considerado el más eficaz en la actualidad. Los principios del conocido en inglés como *Communicative Language Teaching* (CLT) fueron plasmados por Brown en *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy* (2007). En esta publicación, Brown enumera las competencias que un usuario de la lengua ha de alcanzar para considerar que domina la competencia comunicativa en su nivel de lengua, cuyo desarrollo constituye el fin último del enfoque comunicativo. Como prueba de su impacto en la enseñanza actual, tanto el MCER como el PCIC siguen este enfoque, dado que en ambos se afirma que el objetivo de la enseñanza de una lengua es siempre la consecución de la competencia comunicativa. Son muchos los principios a los que una propuesta didáctica que siga este método debe atenerse, entre los que destacan el desarrollo igualitario de todas las competencias que conforman el enfoque – y no solo la lingüística –, el uso espontáneo de la lengua meta, la preferencia por trabajar por igual fluidez y corrección, y la búsqueda de una interacción significativa entre los aprendientes

(Brown, 2007, p. 43). En el caso de la propuesta que nos atañe, se ha tratado de contemplar todos y cada uno de estos principios de manera que se logre un aprendizaje efectivo mediante el uso y análisis de numerosos aspectos de la película.

El enfoque orientado a la acción es la metodología preferente en el MCER, tal y como se expone en la segunda sección de la edición antigua titulada “Enfoque adoptado” (2002, p. 9). Según el documento, este principio metodológico considera a los alumnos como agentes sociales que llevan a cabo tareas lingüísticas y no lingüísticas en su comunidad (2002, p. 9). Como su propio nombre indica, además de priorizar el uso efectivo y práctico del lenguaje, el enfoque orientado a la acción convierte a los aprendices en agentes que toman decisiones y que hacen uso de la lengua para alcanzar sus objetivos. De esta forma, la competencia estratégica ha de reforzarse, logrando que los aprendientes se desenvuelvan en este tipo de contextos aun cuando carezcan de ciertos conocimientos (González Sánchez, 2016, p. 32). En la versión actualizada del Marco se postula que “el mensaje metodológico [...] es que el aprendizaje de la lengua debería encaminarse a posibilitar que los aprendientes actúen en situaciones de la vida real, se expresen y realicen tareas de diferente naturaleza” (2021, p. 38). Dichos principios se contemplan a lo largo de la propuesta didáctica a través de actividades con diferentes objetivos y estructuras dirigidas a garantizar que los alumnos hagan un uso práctico de la lengua.

Como Brown, el lingüista Klaus Brandl (2008) realizó grandes aportaciones al desarrollo del enfoque comunicativo, y una de ellas fue la inclusión y desarrollo de sus propios principios, muy similares a los de Brown pero entre los cuales se contempla directamente el uso de tareas en el aula, introduciendo de esta forma el enfoque por tareas. Una tarea es un “fragmento de trabajo asimilado por uno mismo u otros, de forma voluntaria o con una recompensa” (Long, 1985, p. 89). Esta constituye el concepto clave del enfoque por tareas, tratado por autores como Sheila Estaire (2009), quien lo considera una evolución del método comunicativo (p. 2). Rod Ellis estableció los requisitos que un ejercicio de clase debía seguir para ser considerado una tarea, entre los que destacó que priorice el significado sobre la forma, que opte a un objetivo no lingüístico, que imite la realidad de fuera del aula y que contemple más de una destreza en su ejecución (2003, p. 9-10). Las actividades de la propuesta, si bien no todas pueden ser consideradas tareas según los principios de Ellis, advierten la mayoría de los requisitos, en especial los relacionados con los objetivos no-lingüísticos y con contemplar diferentes destrezas en una misma

actividad. Finalmente, todas las sesiones estarán destinadas a la superación de una tarea final de producción oral o escrita que integre las previas tareas posibilitadoras.

Los enfoques analizados hasta ahora contemplan los aspectos lingüísticos al mismo nivel que los socioculturales. No hay que olvidar la importancia en la educación de las competencias multilingües y multiculturales, necesarias para un completo desarrollo del nivel de lengua tal y como se establece en el MCER y en el PCIC. En los objetivos propuestos por el Instituto Cervantes, se corrobora que un hablante de la lengua ha de ser intercultural y aprendiente autónomo, puesto que en muchas ocasiones resulta imposible desvincular una lengua de su cultura.

Aprender la cultura o culturas asociadas a una lengua dirige al aprendiente hacia una mejor comprensión de situaciones comunicativas evitando una posible malinterpretación del discurso nativo e incluso permitiéndole prever la próxima actuación de su interlocutor (Domínguez García y González Plasencia, 2015, p. 26-27). Es por estos motivos que se buscará, mediante las actividades de la propuesta didáctica, que los alumnos reflexionen acerca de las similitudes y diferencias su cultura de la española, así como que aprendan a valorar aspectos de la cultura correspondiente a la lengua meta a través del cine.

6.2. PROPUESTA PARA YEAR 10

El primer curso que se contempla en la propuesta es *Year 10*, equivalente a 3º ESO. En el momento de impartir las clases y como corroboré durante la observación, este grupo estaba compuesto por 14 alumnos y alumnas de edades comprendidas entre 14 y 15 años, con un nivel de competencia de A2-B1 y habilidad mixta o *mixed ability* – esto significa que su competencia en español es exactamente la que corresponde a su curso y edad según el currículo. La clase estaba formada por alumnos de nacionalidades muy dispares, siendo la más diversa de las cuatro clases: había cinco alumnos de ascendencia india, dos alumnos polacos, un alumno senegalés, una alumna china, un alumno rumano, dos alumnos de marruecos y solamente dos alumnos de ascendencia inglesa. Debido al alto índice de multiculturalidad de la clase, los estudiantes hablaban inglés y sus lenguas maternas: hindi, polaco, mandarín, wolof y árabe, aunque algunos también dominaban el francés llegando a hablar cuatro lenguas. La multiculturalidad y el multilingüismo aportaban ventajas al aula, como una mayor facilidad para el aprendizaje de lenguas, y favorecían el debate.

6.1.2. CARACTERÍSTICAS DE LA PROPUESTA

Los objetivos de la propuesta se enuncian en la tabla de anexos de manera más extensa. No obstante, los objetivos resumidos y específicos para *Year 10* quedan de esta forma:

- Identificar características físicas, psicológicas y emocionales de los personajes de la película.
- Comprender palabras y expresiones concretas en una escena de la película y completar la transcripción de un texto oral con palabras sobre cocina y adjetivos valorativos.
- Comprender la descripción de un personaje de la película e identificar de qué personaje se trata atendiendo al léxico relacionado con el físico y la personalidad.
- Debatir sobre las razones principales por las que uno de los personajes es su favorito, aportando datos sobre su físico y su personalidad.
- Realizar una descripción breve de su personaje favorito de la película.

En cuanto a los contenidos que se valoran para las actividades, estos quedan así:

<p>Contenidos funcionales: dar y pedir información, expresar opiniones y valorar, dirigirse a alguien.</p>	<p>Contenidos gramaticales: tiempos verbales de presente y pretérito indefinido.</p> <p>Contenidos léxicos: dimensión física y anímica del individuo, relaciones personales y familiares, alimentos y utensilios de cocina, trabajo y vivienda.</p> <p>Contenidos culturales: cocina y alimentos, establecimientos, hábitos culinarios.</p>
---	--

La evaluación de las actividades se llevará a cabo de manera continua, es decir, que el profesor deberá observar el desempeño de los estudiantes para valorar si presentan o no problemas con los contenidos y objetivos de los ejercicios. La tarea final, una actividad híbrida de producción oral y escrita, se valorará por un lado considerando si el alumno ha logrado cumplir con el objetivo de la actividad, y por otro revisando el *output* generado durante la interacción. Por tanto, conviene que el profesor recoja las producciones de los alumnos y las incluya en la nota de las tareas de clase.

6.1.3. SECUENCIA DE ACTIVIDADES

La propuesta de actividades se compone en este caso de cuatro tareas interrelacionadas, desarrolladas a lo largo de cuatro sesiones.

Sesión 1		Sesión 2	
Visionado de la película I y realización de la actividad 1	55'	Visionado de la película II y realización de la actividad 1	55'
Sesión 3		Sesión 4	
Revisión de la actividad 1	10'	Tarea final	55'
Actividad 2	20'		
Actividad 3	15'		
Preparación de la Tarea final	10'		

Se visionará todo el largometraje en dos partes que tomarán dos sesiones, no sin antes pedir a los alumnos que realicen la primera tarea o Actividad 1 durante el visionado: pensar en al menos dos adjetivos para describir a los personajes principales que aparecen en la película. Estos personajes son Janis, Ana y Arturo, aunque los alumnos pueden seleccionar alguno más de forma voluntaria. Para realizar esta actividad, los alumnos dispondrán de diccionarios y podrán preguntar al profesor por la traducción de ciertas palabras. Como ayuda extra, conviene que el profesor realice comentarios en momentos importantes de la película, por ejemplo, cuando aparezca por primera vez un personaje principal. Una vez finalizada la visualización, los alumnos dispondrán de unos 10 minutos para completar la lista de los personajes junto con sus características, y será entonces cuando el docente deba estar más predispuesto a resolver sus dudas de vocabulario. Es importante insistir a los alumnos en que conserven la lista para la próxima sesión.

A continuación, el docente pasará a la siguiente tarea o Actividad 2, una comprensión oral de una escena de la película que se reproducirá con vídeo y sin subtítulos al menos dos veces. Los alumnos deberán completar el diálogo que se representa durante esta escena – minuto 00:57:11 hasta 00:59:45 – con las palabras que escuchen, muchas de las cuales ya las han estudiado en temas anteriores, relacionadas con la comida o con las emociones (ver [Anexo 3.1](#)). Sus respuestas se pondrán en común debatiendo sobre el

significado de todas las palabras que debían encontrar, haciendo un especial énfasis en aquellas relacionadas con la cocina y la comida tradicional española. Finalmente, el profesor preguntará a la clase en general cómo creen que se sienten las protagonistas de la escena: felices, cansadas, tristes, etc., y apuntará en la pizarra otras palabras para indicar sentimientos que vayan surgiendo. Después, el profesor pedirá a los alumnos que presten atención a lo que tenían escrito de la actividad anterior y se pasará a la Actividad 3. Se les aportará la descripción de un personaje de la película (ver [Anexo 3.2](#)), la cual leerán y discutirán por parejas, en español o en inglés. El objetivo de esta tarea es simplemente averiguar de qué personaje se trata, y al final los alumnos lo anunciarán a la clase, explicando las estrategias y palabras clave de las que se han servido para deducirlo.

La Tarea final consistirá en realizar ellos mismos su propia descripción de su personaje favorito, contemplando su físico y personalidad, y para ello tendrán a su disposición las palabras vistas en los ejercicios anteriores. Los alumnos trabajarán de forma individual, y se les pedirá que no pongan el nombre del personaje que describan. Posteriormente, se colocarán en parejas o grupos y leerán la descripción de su personaje a sus compañeros, quienes deberán adivinar de qué personaje se trata. Por último, y de nuevo por parejas, los estudiantes argumentarán por qué han elegido ese como su personaje favorito, para lo cual se les aportará una tabla de ayuda con fórmulas del estilo *Creo que...* o *Pienso que...* como puede verse en la tabla de anexos que les servirá de guía (ver [Anexo 3.3](#)). Al finalizar la actividad, el profesor recogerá las descripciones de cada alumno para valorar su desempeño en la tarea y considerarlas en la evaluación continua de la asignatura.

6.3. PROPUESTA PARA YEAR 11

Year 11, equivalente a 4º de la ESO, es un curso primordial ya que al finalizar este los alumnos se enfrentan a los exámenes estatales conocidos como *GCSE (General Certificate for Secondary Education)*, conducentes a la obtención del certificado con el mismo nombre, el cual asegura la superación de la etapa de educación secundaria.

El grupo seleccionado estaba formado por 15 alumnos y alumnas de habilidad mixta, con edades comprendidas entre los 15 y los 16 años, en plena adolescencia. El nivel del grupo era en general un B1, nivel de competencia en lenguas extranjeras que se requiere para exámenes del *GCSE*. De nuevo, el grupo era diverso culturalmente, con un estudiante senegalés, cinco estudiantes indios, tres estudiantes argelinas, dos estudiantes rumanos y

cuatro estudiantes de ascendencia inglesa. Las lenguas que hablaban en este grupo eran, aparte del inglés, el wolof, el hindi, el rumano, el árabe (dialecto dariya) y el francés. Se trataba de un grupo más movido que el de *Year 10* puesto que los alumnos tenían mayor tendencia a distraerse y molestar a sus compañeros, pero sin generar ningún problema grave de disciplina.

6.2.1. CARACTERÍSTICAS DE LA PROPUESTA

En este caso, los objetivos y contenidos de las distintas actividades han de relacionarse en gran medida con aquellos de los exámenes *GCSE*. Como se ha comprobado durante la observación, en Reino Unido existe una gran competitividad en cuanto a los resultados académicos entre los colegios e institutos, hecho que conduce a que prácticamente todas las actividades que se llevan a cabo en el aula de español estén orientadas a un desempeño satisfactorio en los exámenes finales. Por ello, la propuesta de *Year 11* se compone de actividades con objetivos, contenidos y estructuras muy similares a los que aparecen en el manual de *GCSE Spanish: Specifications* (2016).

Los objetivos de las actividades propuestas pueden resumirse en los siguientes:

- Comprender las ideas principales y secundarias del resumen de una película.
- Entender las ideas principales y secundarias de un fragmento audiovisual, e identificar algunas palabras y expresiones concretas.
- Escribir una narración breve en futuro simple imaginando acontecimientos futuros a partir de lo acontecido en el presente.
- Describir un fotograma de la película.
- Formular preguntas a sus compañeros sobre su opinión y comprensión acerca de la película.
- Contestar con frases concisas a las preguntas de su compañero sobre su opinión y comprensión de la película.
- Reflexionar acerca del impacto de la Guerra Civil Española en la sociedad actual.

Los contenidos para este grupo quedan expuestos de la siguiente manera:

<p>Contenidos funcionales: dar y pedir información, expresar opiniones y valorar, dirigirse a alguien.</p>	<p>Contenidos gramaticales: tiempos verbales de presente continuo (<i>estar + gerundio</i>) y futuro imperfecto.</p> <p>Contenidos léxicos: dimensión física y anímica del individuo, relaciones personales y familiares, trabajo, vivienda, espacios.</p> <p>Contenidos culturales: gobierno y política, medios de comunicación.</p>
---	--

Respecto a la evaluación, se tendrá muy en cuenta el número de respuestas correctas que los alumnos hayan obtenido en ambas comprensiones. De ser la mayoría incorrectas, y si bien este hecho no afectará directamente a la nota final, el profesor hará una llamada de atención a estos estudiantes, puesto que se trata de ejercicios muy similares a los de sus exámenes finales. El único apartado que se valorará realmente para la nota será el ejercicio final o de interacción oral, puesto que al hacerlo por parejas el profesor tendrá la oportunidad de evaluar a cada estudiante. No obstante, cabe recordar que el peso sobre la nota final no será muy importante al tratarse de una prueba informal y sin mucha preparación previa.

6.2.2. SECUENCIA DE ACTIVIDADES

La secuenciación aparece en esta tabla, de nuevo compuesta por cuatro actividades que atienden a las cuatro destrezas principales, añadiendo esta vez la interacción oral:

Sesión 1		Sesión 2	
Actividad 1	20'	Visionado de la película II	55'
Visionado de la película I	35'		
Sesión 3		Sesión 4	
Visionado de la película III	10'	Tarea final	55'
Actividad 2	20'		
Actividad 3	25'		

Como se observa en la temporalización, antes del visionado de la película el profesor mostrará a los alumnos una *sinopsis* para que realicen la Actividad 1 (ver [Anexo 4.1](#)) de comprensión textual, pero también con el objetivo de que predigan los temas y el tipo de temática que va a aparecer en la película. Tras realizar las actividades, estas se corregirán y se pedirá a los alumnos que imaginen por un momento qué puede pasar durante la película según la información de la sinopsis, de forma que se formulen hipótesis y desarrollen estrategias de predicción.

Los alumnos visualizarán el largometraje y realizarán la Actividad 2, una comprensión auditiva de una de las últimas escenas – minuto 1:49:15 a 1:52:57. Volverán a ver esta escena al menos dos veces, sin subtítulos y dejando un tiempo entre un visionado y otro. Se trata de que los alumnos completen las actividades (ver [Anexo 4.2](#)) tras haber recogido tanto las ideas generales como la información específica del clip. La actividad propuesta está pensada para que sea muy similar a un posible ejercicio del examen *GCSE*.

Cuando finalicen el visionado y la corrección, el profesor continuará reproduciendo el vídeo desde el minuto 1:53:00 hasta casi el final de la película, en el minuto 1:55:00 donde la gente del pueblo admira la fosa ya excavada en un acto solemne. Aquí, el docente pausará la película en la escena que se muestra en el [Anexo 4.3](#) y pedirá a los alumnos que se coloquen por parejas para dar paso a la siguiente actividad. La Actividad 3 de expresión oral se asemejará mucho a la parte oral de los *GCSE*, pues como aquí los alumnos tendrán que describir una imagen con la mayor exactitud posible. Los miembros de cada pareja procederán diciendo cada uno una frase, y antes de comenzar, es recomendable que el profesor les dé ideas sobre qué pueden describir: el número de personas, el estado de ánimo, la ropa, la edad de la gente, el paisaje, lo que hacen, etc. Se esperan frases cortas pero correctas del estilo: *Lleva un jersey verde. Están mirando al suelo. El paisaje es bonito y seco. Parecen tristes*. No será necesario proporcionarles ninguna plantilla dado que están habituados a este tipo de ejercicios de expresión oral.

La última sesión comenzará planteando a los alumnos una serie de preguntas generales que en un principio no han de responder. Se les explicará la primera parte de la Tarea final: una prueba de interacción oral por parejas en la que uno de ellos formulará las preguntas a su compañero para luego cambiar los papeles. Practicarán preguntas como las que aparecen en el [Anexo 4.1](#) tomando turnos para preguntar y responder. Después, cada alumno preparará dos preguntas: la primera será sobre un aspecto de comprensión de la película, y la segunda sobre qué creen que pasará con uno de los personajes en el

futuro. A la hora de valorar la actividad, el profesor llamará a las parejas de alumnos para que realicen la interacción ante el docente, a modo de examen pero en un ambiente más distendido. Al menos una de las preguntas de comprensión habrá de estar en parte relacionada con el tema de la guerra civil y sus implicaciones en la actualidad.

Para finalizar la sesión, el docente indicará a los alumnos que reflexionen en este caso sobre las respuestas que ya han preparado y que imaginen qué podría suceder en el futuro a los personajes de la película. Se esperará que los alumnos elaboren un texto breve de no más de diez líneas utilizando el futuro simple y que conformará la segunda parte de la Tarea Final, recogido por el profesor al final de la sesión.

6.4. PROPUESTA PARA YEAR 12

El siguiente grupo pertenece al primer año del *KS5* o *Key Stage 5*, es conocido como *Year 12* y es equivalente al curso de 1º de Bachillerato de los institutos españoles. En este caso, se trataba de un grupo formado por tan solo dos estudiantes, un chico de origen indio y una chica de origen británico. Su nivel de competencia era de un B1 alto y un B2 bajo respectivamente, en consonancia con el nivel B2 que se exige en los exámenes que tendrían al curso siguiente, los *A-Levels*. Incluso en un grupo tan reducido, existía una gran diversidad cultural y lingüística dado que el alumno de ascendencia india dominaba el inglés y el hindi, siendo casi trilingüe. Al tratarse de solo dos alumnos y de edades hacia la adolescencia tardía, no daban ningún problema de comportamiento y mantenían una actitud responsable y atenta durante toda la clase.

6.3.1. CARACTERÍSTICAS DE LA PROPUESTA

Year 12 es un curso que ya se destina a la preparación de los *A-Levels*, exámenes que definirán el futuro de los alumnos al permitirles acceder a la universidad que prefieran. Es por esta razón que conviene ir trabajando las destrezas del español de una forma similar a como se tratan en los *A-Levels*, e incluir alguna actividad que siga los criterios de estas pruebas. Teniendo en mente estas consideraciones, la propuesta de sesiones didácticas para *Year 12* combina actividades basadas en los criterios de los exámenes con un enfoque por tareas dirigido a la elaboración de una tarea final, consistente en escribir una crítica de cine.

Los objetivos para la propuesta de *Year 12* son los siguientes:

- Focalizar la atención en aspectos técnicos e ideológicos al visualizar una película para evaluarlos de forma crítica posteriormente.
- Comprender las ideas generales de una crítica de cine, y si la valoración general de la película es positiva o negativa.
- Elaborar un resumen.
- Escribir una crítica de cine atendiendo a aspectos técnicos e ideológicos.
- Expresar opinión acerca de diversos aspectos de una película y justificarla.
- Interactuar con un interlocutor de forma espontánea, mostrando acuerdo y/o desacuerdo.

En cuanto a los contenidos, los principales se presentan de la siguiente forma:

<p>Contenidos funcionales: dar y pedir información, expresar opiniones, valorar, expresar acuerdo y desacuerdo.</p>	<p>Contenidos gramaticales: adjetivos calificativos, adverbios de modo, tiempos de indefinido, oraciones compuestas causales.</p> <p>Contenidos léxicos: descripción del individuo, relaciones personales, actividades artísticas relacionadas con el cine.</p> <p>Contenidos culturales: cine y artes escénicas, premios y festivales, estrellas de televisión y cine de habla hispana.</p>
--	---

La evaluación de la secuencia de actividades será nuevamente continua ya que el profesor tomará nota del desempeño de los estudiantes en cada una de las tareas que se plantean, y esto tendrá cierto peso en el apartado de evaluación destinado a la actitud y al trabajo durante la clase. Se utilizará una rúbrica para puntuar una de las tareas, el resumen, aportando una calificación meramente informativa que no tendrá peso en la nota final. No obstante, la tarea final sí se evaluará de forma numérica mediante otra rúbrica, proporcionando una nota que formará parte de la sección de las tareas finales y que tomará un papel relevante en la calificación final de la evaluación.

6.3.2. SECUENCIA DE ACTIVIDADES

Las distintas actividades se realizarán durante cuatro sesiones que incluirán el visionado de la película y que finalizarán con la realización de la tarea final. Es recomendable que estas sesiones se lleven a cabo durante o al finalizar una unidad didáctica sobre el arte, los medios de comunicación o el cine en sí mismo.

Sesión 1		Sesión 2	
Actividad 1	15'	Visionado de la película II	55'
Visionado de la película I	40'		
Sesión 3		Sesión 4	
Visionado de la película III	20'	Evaluación actividad 3	10'
Actividad 2	10'	Tarea final	45'
Actividad 3	25'		

Antes del visionado, se presentará la película de forma muy breve, y acto seguido el docente preguntará a los alumnos si estos conocen los nombres en español de los principales elementos de una película: puesta en escena, historia, personajes, música, guion, planos de cámara, etc. Para trabajarlos junto a su significado, el profesor puede mostrar la lista de medios que los alumnos utilizarán para la Actividad 1 (ver [Anexo 5.1](#)), proporcionando traducciones o ejemplos. Después, introducirá esta primera tarea que los estudiantes habrán de realizar durante el visionado de la película, en la que tendrán que anotar aquellos aspectos que les hayan gustado más y menos relativos a los elementos del cine estudiados previamente.

La Actividad 2 tendrá lugar inmediatamente después de acabar el *film* y consistirá en un ejercicio de expresión oral. Al tratarse de un grupo tan poco numeroso y con un nivel bastante elevado, se recomienda que el profesor tome parte activa durante la expresión participando como un alumno más, si bien también puede dejar debatir a los dos alumnos y limitarse a tomar notas. Durante esta actividad, cada alumno expondrá los aspectos que le han gustado y los que no de la película, justificando sus razones. El objetivo es compartir las ideas generadas durante el visionado y conocer la opinión de su compañero.

Conviene plantearla como una actividad de trabajo colaborativo y de retroalimentación que permita a cada alumno ampliar su lista de la Actividad 1 con las sugerencias de su compañero o compañera, en lugar de como una competición.

La siguiente actividad, la Actividad 3, también contribuye a la aportación de ideas para la futura elaboración de la crítica de cine, así como a proporcionar a los alumnos modelos textuales cuya estructura les puede servir en su expresión escrita. Cada estudiante elegirá una crítica de *Madres paralelas* extraída de Internet sobre la que se le plantearán las mismas preguntas, en relación con si se trata de una crítica positiva o negativa y qué elementos les hacen pensar eso. Estas críticas son cuatro posibles, y aparecen en los anexos junto a las preguntas (ver [Anexo 5.2](#)). Los alumnos leerán las críticas elegidas y compartirán sus respuestas para contrastar ideas. Las actividades que realizarán sobre esta crítica son de comprensión general y conducentes a la composición de un resumen de dicha crítica, similar al que se pide en los *A-Levels*, que escribirán al final de la sesión.

En la última sesión, los alumnos intercambiarán los resúmenes que elaboraron en la clase anterior, de forma que cada uno corregirá el de su compañero valiéndose de la rúbrica que se proporciona para evaluar en los *A-Levels* (ver [Anexo 5.3](#)). Evidentemente, tanto los resúmenes como las calificaciones que los alumnos se otorguen serán revisados por el docente, aunque dicha nota no se considerará para la valoración de la asignatura. Una vez hayan acabado de corregir los resúmenes, el profesor comentará la estructura básica y los temas recurrentes de una crítica de cine, recopilando la información ya trabajada a lo largo de las sesiones anteriores. Los alumnos prepararán a continuación su propia crítica en base a esta información, elaborando primero un borrador al que el docente echará un rápido vistazo.

Después, como Tarea final, cada alumno escribirá una crítica de no más de 200 palabras, atendiendo a las formas gramaticales propias de este género – mayormente el presente para las opiniones y el indefinido para describir escenas – y al vocabulario que han ido aprendiendo durante las sesiones. Estas críticas se entregarán al profesor, que las valorará mediante la misma rúbrica que se utilizará para la propuesta de *Year 13* (ver [Anexo 6.2](#)), y cuya calificación será considerada en la nota final de la evaluación.

6.5. PROPUESTA PARA YEAR 13

El último grupo en el que se desarrollaría la propuesta es *Year 13*, último curso de la educación secundaria y equivalente a 2º de Bachillerato. Este estaba formado por seis alumnos de 17 a 18 años con un B2 de competencia en español y que iban a presentarse a los *A-Levels* a final de curso. Los países de procedencia del alumnado eran nuevamente variados: había dos alumnas indias, una alumna rumana, una alumna marroquí y dos alumnos ingleses. Se trataba de un grupo aplicado, responsable, de buen comportamiento y con un nivel alto, cuyo único problema era que a menudo utilizaban demasiado el inglés durante las sesiones y esto hacía que su competencia oral en español fuera algo mejorable, más aún si se trataba de discurso espontáneo.

6.4.1. CARACTERÍSTICAS DE LA PROPUESTA

Durante el *Year 13*, la mayor parte de las asignaturas se destinan a la superación de los *A-Levels*, y el español como lengua extranjera no es una excepción. Con esta parte de la propuesta, se busca que los alumnos mejoren su desempeño en las pruebas de producción, a menudo olvidadas en el aula de idiomas al precisar de más tiempo y atención. Las actividades que se llevan a cabo durante y después de la visualización de la película están destinadas a completar la tarea final, que será evaluable y que integrará las destrezas de expresión e interacción oral y escrita.

Comenzando por los objetivos didácticos de la propuesta, muchos de ellos coinciden con los enunciados en el apartado “Assessment objectives” de *A-Level Spanish: Specification* (2017: 21), y son:

- Leer y comprender críticas de cine y películas que faciliten información acerca de la cultura, lenguaje, sociedad, y pasado y presente de España.
- Desarrollar el pensamiento crítico gracias a la comprensión de textos orales y escritos.
- Elaborar una redacción donde se demuestre su sentido crítico.
- Hablar sobre aspectos y temas diversos de dos películas, así como compararlos entre sí.
- Participar en una conversación espontánea demostrando fluidez y eficacia comunicativa.

Los contenidos, de nuevo más desarrollados en el [Anexo 1](#) del trabajo, se hallan resumidos en la siguiente tabla:

<p>Contenidos funcionales: dar y pedir información, expresar opiniones, actitudes y conocimientos, influir en el interlocutor.</p>	<p>Contenidos gramaticales: adverbios de modo, tiempos de pasado, futuro y condicional, oraciones compuestas por subordinación.</p> <p>Contenidos léxicos: dimensión física y anímica del individuo, relaciones personales, información y medios de comunicación, vivienda, salud, gobierno y política, y religión y filosofía.</p> <p>Contenidos culturales: conocimientos generales de países hispanos, acontecimientos y protagonistas del pasado, comportamientos y saberes.</p>
---	---

Por último, la evaluación de la propuesta será sumativa y continua, de forma que se evaluará tanto la tarea final como el proceso de creación. Con este propósito se utilizarán las rúbricas que aparecen en las páginas 29-31 del *A-Level Spanish: Specification* (2016) que aparecen también en el [Anexo 6.2](#) para poner nota a la tarea final, si bien el proceso quedará reflejado en el apartado de trabajo en clase. La nota otorgada a la tarea final formará parte de la calificación final de la asignatura junto con la de otras tareas. Además, cabe la posibilidad de que en el examen final de la evaluación aparezca algún ejercicio relacionado con los contenidos vistos durante estas sesiones.

6.4.2. SECUENCIA DE ACTIVIDADES

Las actividades de la propuesta se estructuran conforme a cuatro sesiones, de las cuales la última estará destinada enteramente a la realización de la tarea final.

Sesión 1		Sesión 2	
Introducción a Actividad 1	5'	Visionado de la película II	55'
Visionado de la película I	50'		

Sesión 3		Sesión 4	
Visionado de la película III	15'	Tarea final	55'
Completar actividad 1	10'		
Actividad 2	35'		

Antes de ver la película *Madres paralelas* (2021), y por lo tanto antes de llevar a cabo la propuesta, los alumnos deberán haber visto y trabajado la película *Volver* (2006), una de las obras que puede aparecer en los *A-Levels* según se estipula en las especificaciones del examen (2017:19). Durante la primera sesión, se introducirá la película a la par que se repartirá la tabla de la Actividad 1 (ver [Anexo 6.1](#)) para que así los alumnos comparen este segundo *film* con el clásico de Almodóvar de 2006. Se les recordará que pueden completar dicha tabla durante el visionado o después porque se dejará un tiempo para ultimarla en la tercera sesión. Hay que insistir en que con esta actividad se busca reforzar el espíritu crítico, la capacidad de comparación y el tratamiento de diversos temas de interés general relacionados con la adolescencia como los que aparecen en la tabla. El tema central, no obstante, será la identidad y cómo esta influye en la maternidad, la sexualidad, el pasado o la cultura en general.

La Actividad 2, de expresión oral, tendrá lugar inmediatamente después de completar la tabla anterior. Por parejas o grupos de tres, los estudiantes compararán la información que han añadido a sus tablas. Sería preferible crear una nueva tabla que contenga los datos aportados por todos los alumnos del grupo-clase, incluso en un archivo en *Google Drive* compartido. Con esta actividad se pretende practicar la expresión oral en forma de debate sobre temas con los que los participantes están familiarizados, y al mismo tiempo, reforzar el trabajo colaborativo gracias a la ayuda que obtendrán y aportarán a sus compañeros. En ningún momento se favorecerá la competitividad, sino que se instará a compartir contenidos y a ampliarlos con las ideas de sus pares.

La última actividad es en sí misma la Tarea final, imitación de la que podrían encontrar los alumnos en su examen de *A-Levels*. Esta tendrá una duración de una sesión completa debido a que la parte de expresión escrita de estos exámenes dura 2 horas durante las cuales deben realizar dos redacciones (*A-Level Spanish: Specification*, 2017: 23). Al tratarse de una sola redacción, bastará con dedicarle 55 minutos, pues ya han creado una

tabla con las ideas principales que deberán incluir en su ensayo. Así, esta redacción tendrá por objetivo que los alumnos comparen varios aspectos de las películas *Volver* y *Madres paralelas* de entre los incluidos en la tabla de la actividad 1, durante cuya elaboración dispondrán de medios como diccionarios o internet para que puedan buscar críticas de cine o artículos sobre cada película. Es recomendable facilitarles las críticas de *Madres paralelas* seleccionadas para el *Year 12* con el objeto de que completen la actividad (ver [Anexo 5.2](#)). Una vez finalizada, deberán entregar la redacción al docente, que la corregirá según los criterios del manual de especificaciones (2017: 27-28) que se recogen en el [Anexo 6.2](#) y que son referentes a la forma y al contenido, respectivamente.

7. CONCLUSIONES

El objetivo central del trabajo era la creación de una propuesta didáctica sobre *Madres paralelas*, planteando que es posible idear actividades de lengua y cultura con un mismo material cinematográfico para cualquier nivel o curso de ELE. La clave estaba en la selección de exponentes gramaticales y léxicos y, sobre todo, en el tipo de explotación didáctica que se llevaría a cabo con ese material. Como forma de ilustrarlo, se ha utilizado la misma película en cuatro cursos distintos con niveles muy dispares y objetivos didácticos múltiples, y se han creado propuestas de actividades que tratan temas muy diferentes.

Centrándonos en los objetivos secundarios que este TFM trataba de contemplar, los resultados del estudio prospectivo revelan una realidad que ya se venía prediciendo tras la revisión teórica: que el cine no tiene la presencia esperada en el aula, o al menos no de la forma más apropiada. Como se pudo observar, este apenas aparecía como contenido cultural o como forma de aprender aspectos lingüísticos, sino que simplemente se empleaba como recurso lúdico sin ningún tipo de actividad o tarea detrás. Nuevamente, nos encontramos ante un caso de baja explotación del recurso o de uso inapropiado, quizás derivada de la baja exigencia del currículo.

Ante esta situación, la percepción del alumnado encuestado sobre su consumo audiovisual y, específicamente, sobre el uso del cine en el aula de ELE, es que este está poco explotado en la mayoría de los casos. Los resultados muestran un consumo habitual fuera del aula y una demanda de mayor tratamiento de este elemento en clase por parte del alumnado adolescente británico, con contadas excepciones. Temáticas serias como el tratamiento de la sexualidad, la identidad y el pasado reciente o la maternidad, no parecen ajenas a un público tal vez más maduro, especialmente en *Year 12* y *13*, aunque se observa cómo en cursos inferiores no es tan común encontrar dichos temas. Algunos testimonios parecen conducentes a la necesidad de un cambio temático, el cual debería comenzar por los propios docentes, quienes a menudo consideran el cine como un elemento prácticamente extraescolar con el que no se debe perder el tiempo durante la clase, tal y como manifiesta el estudio prospectivo y más concretamente la observación de aula.

En relación con esa demanda y, respondiendo al segundo de los objetivos secundarios, ¿sería *Madres paralelas* un documento viable para conectar con el alumnado adolescente si se da el tratamiento apropiado del binomio lengua-cultura en el aula? La última película

de Almodóvar parece dar un paso más allá respecto a *films* como *Volver*, donde pueden apreciarse hilos temáticos comunes con nuestra trama: violencia sexual, búsqueda de identidad, peso de la familia o maternidades tempranas, como es el caso de Raimunda violada por su propio padre. No obstante, en el documento que nos ocupa la película seleccionada para la propuesta gana en actualidad a través del personaje ambiguo, urbano y adolescente de Ana: hallamos temática LGTB, denuncia ante el acoso sexual y una actitud más activa y de enfrentamiento ante las injusticias que la de Raimunda. Es probable que comportamientos como este sirvan a los alumnos de modelo e inspiren su percepción crítica de la realidad y del mundo actual.

Asimismo, sería conveniente revisar los objetivos y contenidos relacionados con la cinematografía en documentos oficiales como el MCER, el PCIC y el Currículo inglés. Si bien el primero ya ha incluido la evaluación de la comprensión audiovisual y el PCIC incluye el cine como forma de cultura, este se ve relegado a una breve subsección en el apartado de cultura en la que tampoco se contemplan nuevas formas de creación de contenido similar, como las series. También cabe mencionar que la pobreza de especificación del Currículo inglés en cuanto a la asignatura de español como lengua extranjera hace muy improbable la inclusión del cine entre sus contenidos. Por otro lado, las directrices para los exámenes finales – *GCSE Spanish: Specification* y *A-Level Spanish: Specification* – sí incluyen contenidos de cine, especialmente esta última donde las películas son una parte esencial del examen. El problema con esta dinámica es que solo se introducen dichos contenidos en el último curso, cuando lo conveniente sería tener una primera toma de contacto con el cine hispano en años anteriores.

Llegamos así al último de nuestros objetivos secundarios: la viabilidad de la creación de una tabla de relación de contenidos y objetivos de los diferentes documentos, fruto de la revisión de todos ellos, que puede resultar de ayuda para la elaboración de nuevas propuestas didácticas. La información que ofrece esta tabla se puede aprovechar además para poner en evidencia la necesidad de un currículo de lenguas más específico y completo en el Reino Unido, pues las secciones de este documento son las más escuetas y a menudo incluso aparecen en blanco. Ampliar el Currículo inglés con aspectos procedentes del PCIC, del MCER o incluso de los manuales de especificaciones para *GCSE* y *A-Levels* ayudaría a la composición de programaciones didácticas en colegios e institutos de Inglaterra, y beneficiaría además un sistema menos ofuscado en los

resultados de las pruebas y más en mejorar las competencias comunicativas relacionadas con la lengua.

La propuesta didáctica que se plantea durante el trabajo buscaba mucho más que ser una propuesta más. Se trata de un intento de probar que el cine puede implementarse en la clase de ELE y adaptarse perfectamente a las necesidades del curso. El hecho de incluir en la propuesta numerosos cursos y contenidos tan diversos a partir de una misma película pretendía mostrar todas las posibilidades de este recurso, a menudo relegado a un material lúdico con el que apenas puede trabajarse la lengua. Hay que añadir que la mayoría de las actividades de la propuesta están diseñadas para ser extrapolables a multitud de grupos y cursos, incluso de diferentes países y para alumnos con distintas lenguas maternas. De ahí el uso de un enfoque por tareas a lo largo de varias sesiones que se pueden trabajar de forma independiente al resto de unidades didácticas o bien incluirse en una de ellas. Las tareas finales son, en cualquier caso, de producción, y en ellas entra también en juego la creatividad de los estudiantes, otro factor motivante y que muchas veces también se ve relegado en la clase de idiomas.

En definitiva, este trabajo y todo lo que él implica, no pretende solamente crear actividades sino reivindicar el cine como trasmisor de temáticas comunes, no solo a un público adulto supuestamente cinéfilo, sino a una audiencia como la adolescente para quienes el consumo audiovisual forma parte de su día a día fuera del aula. Vivimos en una sociedad cambiante y que se debe adaptar continuamente a las nuevas tecnologías, reinventarse y evolucionar, por lo que este trabajo engloba la necesidad de una transformación en el sistema educativo. No podemos anclarnos a viejos procedimientos e ignorar los medios de los que disponemos hoy en día, así como sus explotaciones educativas. Los docentes hemos de trabajar duro, en comunidad y de manera colegiada para conseguir que la enseñanza se adapte cada vez mejor a los nuevos tiempos y a los nuevos espectadores.

8. BIBLIOGRAFÍA

- Almodóvar, P. (Director) (2021). *Madres paralelas* [Película]. El Deseo.
- Amenós, J. (2003). Cine y literatura para la clase de ELE en *Revista del Instituto Cervantes en Italia*, 4, 115-136.
- AQA (2016). *GCSE Spanish (8698): Specification. For exams 2018 onwards. Version 1.3*. AQA Education.
- AQA (2017). *A-Level Spanish (7692): Specification. For exams 2018 onwards. Version 1.2*. AQA Education.
- Brandimonte, G. (2003). El soporte audiovisual en la clase de E/LE: el cine y la televisión. *XIV Congreso Internacional de ASELE*. Burgos, 870-881.
- Brandl, K. (2008). Principles of Communicative Language Teaching and Task-Based Instruction. *Communicative Language Teaching in Action: Putting Principles to Work*. Person Prentice Hall, 1-38.
- Brown, H. D. (2007). The Post-Method Era: Toward Informed Approaches. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Pearson Longman, 40-61.
- Burgos Rodríguez, E. (2021). 'Madres paralelas': tráiler, reparto, sinopsis y cuándo se estrena la nueva película de Almodóvar. *Tikitakas* [Revista digital]
https://as.com/tikitakas/2021/10/07/portada/1633618559_443517.html
- Cambra Giné, M. (1992). Les observacions de classes al servei de la didàctica de la llengua estrangera en *Temps d'Educació*, 8, 333-354.
- Centro Virtual Cervantes (1997-2022). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/
- Colomer Domínguez, V. (diciembre 2013). *Creación de materiales específicos para un contexto de aprendizaje de E/LE de no-inmersión* [Trabajo Fin de Máster]. Universitat de Barcelona.
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

- Consejo de Europa (2021). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa.
- Department for Education (2014). *The National Curriculum in England: Key stages 3 and 4 framework document*.
- Dobos, E. (2013). El uso del cine para desarrollar la competencia comunicativa e integrar la cultura en la clase de ELE. *Actas del I Congreso Internacional de Didáctica de Español como Lengua Extranjera del Instituto Cervantes de Budapest* (5 y 6 abril 2013). Instituto Cervantes, 124-128.
- Domínguez García, N., y González Plasencia, Y. (2015). Hacia una visión integradora de la pragmática intercultural en el aula de ELE en *Estudios Humanísticos*, 37, 23-49.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford Applied Linguistics.
- Estaire, S. (2009). *El aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula*. Edinumen, 2.
- González Sánchez, M. (2016). *Análisis metodológico de manuales de español para extranjeros: últimas aportaciones y perspectivas de futuro* [Trabajo Fin de Máster]. UNED.
- Llobera, M. (2016). Prólogo en Francisco Herrera (2020) (Ed.), *Enseñar español a niños y adolescentes. Enfoques y tendencias*. Difusión, 7-9.
- Long, M. (1985). A role for instruction in second language acquisition en K. Hyltenstam y M. Pienemann (Ed.) *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. (p. 89). Multilingual Matters.
- López Fernández, N. (2010). Cine e historia en la clase de E/LE: propuesta didáctica para Las Trece Rosas y Machuca en *RedELE* [Revista digital], 20.
- <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:b4b91685-e9fd-4ffb-8809-5f88b3a0f33a/2010-redele-20-03lopezfdez-pdf.pdf>

- Martínez, B., y Mateo, M. (1997). Adolescencia, transversales y aprendizaje del inglés, en Jiménez Catalán, R. (Coord.) *Los temas transversales en la clase de inglés* [Compilación de materiales]. Gobierno de Navarra, 41-53.
- Mena Delgado, M. I. (2005). Mar adentro: una propuesta didáctica en clase de ELE en *RedELE* [Revista digital], 4.
- https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2005_04/2005_redELE_4_10Mena.pdf?documentId=0901e72b80e00286
- Morgan, J. A. (2015). La dimensión afectiva en el aprendizaje de ELE. *Centro Virtual Cervantes*. Universidad de Sevilla, 14-19.
- Oliviero, C. (2005). El uso del cine en la clase de ELE: una propuesta didáctica. *I Encuentro de didáctica. I.C. Nápoles*, 43, 7.
- Santos Asensi, J. (2008). *Cine en español para el aula de idiomas*. Consejería de Educación en Australia y Nueva Zelanda.
- Vizcaíno, I. (2007). *Cine para la clase de E.L.E.: aprendizaje de español a partir de fragmentos cinematográficos* [Memoria de Máster]. Ministerio de Educación y F.P.

9. ANEXOS

Anexo 1. Relación de objetivos y contenidos de la propuesta con el MCER (2021), PCIC (1997-2022), el Currículo inglés y las especificaciones de GCSE/A-Levels

Nivel	Objetivos de la propuesta didáctica	MCER (2021)	<i>The National Curriculum in England (2014: 99-100)</i>
B1	<p>Comprensión escrita</p> <p><u>Year 10</u></p> <p>a) Comprender la descripción de un personaje de una película.</p> <p>b) Identificar palabras relacionadas con el físico y la personalidad.</p> <p>c) Relacionar el texto de la descripción del personaje con el personaje y extraer ideas para una futura producción textual.</p> <p><u>Year 11</u></p> <p>a) Entender y diferenciar las ideas principales y secundarias del resumen de una película.</p> <p>b) Comprender palabras nuevas a base de usar la intuición y de relacionarlas con sus sinónimos.</p>	<p>Lee textos sencillos de carácter fáctico que abordan temas relacionados con su área de interés, con un nivel de comprensión satisfactorio.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • read and show comprehension of original and adapted materials from a range of different sources, understanding the purpose, important ideas and details, and provide an accurate English translation of short, suitable material • read literary texts in the language [such as stories, songs, poems and letters], to stimulate ideas, develop creative expression and expand understanding of the language and culture • identify and use tenses or other structures which convey the present, past, and future as appropriate to the language being studied
	<p>Comprensión oral y audiovisual</p> <p><u>Year 10</u></p> <p>a) Identificar palabras y expresiones concretas de una escena de una película.</p> <p>b) Completar la transcripción de un texto con palabras relacionadas con la cocina y con adjetivos valorativos.</p> <p><u>Year 11</u></p> <p>a) Comprender la idea principal de un fragmento audiovisual.</p> <p>b) Entender algunas ideas secundarias de un fragmento audiovisual.</p> <p>c) Identificar palabras y expresiones concretas de una escena de una película.</p>	<p>Comprende información sencilla de carácter fáctico relativa a temas cotidianos o al trabajo e identifica tanto el mensaje general como los detalles específicos, siempre que las personas articulen con claridad y empleen una variedad lingüística bastante conocida.</p> <p>Comprende muchas películas donde los elementos visuales y la acción conducen gran parte del argumento y que se articulan con claridad y con un nivel de lengua sencillo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • listen to a variety of forms of spoken language to obtain information and respond appropriately • transcribe words and short sentences that they hear with increasing accuracy • identify and use tenses or other structures which convey the present, past, and future as appropriate to the language being studied
	<p>Expresión escrita</p> <p><u>Year 10</u></p> <p>a) Escribir un párrafo breve utilizando el tiempo presente y/o el imperfecto.</p> <p>b) Describir un personaje de una película utilizando adjetivos valorativos</p> <p><u>Year 11</u></p> <p>a) Escribir un texto breve usando el futuro simple.</p> <p>b) Imaginar y escribir sobre acontecimientos futuros.</p>	<p>Elabora textos sencillos y cohesionados sobre una variedad de temas conocidos dentro de su área de interés enlazando una serie de elementos breves y concretos en una secuencia lineal.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • express and develop ideas clearly and with increasing accuracy, both orally and in writing • write prose using an increasingly wide range of grammar and vocabulary, write creatively to express their own ideas and opinions, and translate short written text accurately into the foreign language. • develop and use a wide-ranging and deepening vocabulary that goes beyond their immediate needs and interests, allowing them to give and justify opinions and take part in discussion about wider issues • use accurate grammar, spelling and punctuation.

	<p>Expresión e interacción oral</p> <p><u>Year 10</u></p> <p>a) Expresar su opinión de por qué un personaje es su favorito. b) Razonar los motivos por los que prefieren a este personaje utilizando la descripción física y psicológica.</p> <p><u>Year 11</u></p> <p>a) Describir un fotograma de una película. b) Formular preguntas a su compañero sobre la comprensión de la película. c) Responder a las preguntas de su compañero de forma coherente y concisa.</p>	<p>Lleva a cabo, con razonable fluidez, una descripción sencilla de una variedad de temas de su área de interés, presentándolos como una secuencia lineal de elementos.</p> <p>Se comunica con cierta seguridad en asuntos conocidos, habituales o no, relacionados con sus intereses personales y su especialidad. Intercambia, comprueba y confirma información, se enfrenta a situaciones menos habituales y explica el motivo de un problema. Se expresa sobre temas más abstractos y culturales como pueden ser películas, libros, música, etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • initiate and develop conversations, coping with unfamiliar language and unexpected responses, making use of important social conventions such as formal modes of address • express and develop ideas clearly and with increasing accuracy, both orally and in writing • speak coherently and confidently, with increasingly accurate pronunciation and intonation • use and manipulate a variety of key grammatical structures and patterns, including voices and moods, as appropriate • develop and use a wide-ranging and deepening vocabulary that goes beyond their immediate needs and interests, allowing them to give and justify opinions and take part in discussion about wider issues
Nivel	Objetivos de la propuesta didáctica	MCER (2021)	A-Level Spanish: Specification (2017: 20)
B2	<p>Comprensión escrita</p> <p><u>Year 12</u></p> <p>a) Leer y comprender las ideas principales de una crítica de cine. b) Entender el significado de algunos términos relacionados con el cine.</p> <p><u>Year 13</u></p> <p>a) Leer y comprender críticas de cine y textos informativos acerca de las películas seleccionadas. b) Desarrollar el pensamiento crítico mediante la comprensión de aspectos del lenguaje, la cultura y la sociedad españoles. c) Aprender acerca del pasado y el presente de España.</p>	<p>Lee con un alto grado de independencia, adaptando el estilo y la velocidad de lectura a distintos textos y finalidades y utilizando fuentes de referencia apropiadas de forma selectiva. Tiene un amplio vocabulario activo de lectura, pero puede tener alguna dificultad con modismos poco frecuentes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • enhance their linguistic skills and promote and develop their capacity for critical thinking on the basis of their knowledge and understanding of the language, culture and society of the country or countries where the language is spoken • develop language learning skills and strategies, including communication strategies to sustain communication and build fluency and confidence • develop knowledge about matters central to the society and culture, past and present, of the country or countries where the language is spoken
	<p>Comprensión oral y audiovisual</p> <p><u>Year 12</u></p> <p>a) Entender gran parte de una película en lengua estándar. b) Desarrollar un pensamiento crítico hacia el largometraje y los elementos tanto técnicos como ideológicos que aparecen en él.</p> <p><u>Year 13</u></p> <p>a) Entender la mayor parte de una película en lengua estándar. b) Desarrollar el pensamiento crítico mediante la comprensión de aspectos del lenguaje, la cultura y la sociedad españoles. c) Aprender acerca del pasado y el presente de España.</p>	<p>Comprende documentales, entrevistas en directo, programas de debate, obras de teatro y la mayoría de las películas en lengua estándar o en una variedad lingüística conocida.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • enhance their linguistic skills and promote and develop their capacity for critical thinking on the basis of their knowledge and understanding of the language, culture and society of the country or countries where the language is spoken • develop language learning skills and strategies, including communication strategies to sustain communication and build fluency and confidence • develop knowledge about matters central to the society and culture, past and present, of the country or countries where the language is spoken

<p>Expresión escrita</p> <p><u>Year 12</u></p> <p>a) Elaborar un resumen de una crítica de cine, mediando un texto extenso. b) Escribir una crítica de cine atendiendo a aspectos técnicos e ideológicos.</p> <p><u>Year 13</u></p> <p>a) Elaborar una redacción donde se demuestre su sentido crítico. b) Desarrollar estrategias de transmisión de la información que les faciliten el acceso a un estudio superior del tema elegido.</p>	<p>Elabora textos claros y detallados sobre una variedad de temas relacionados con su área de interés, sintetizando y evaluando información y argumentos procedentes de varias fuentes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • develop control of the language system to convey meaning, using spoken and written skills, including an extended range of vocabulary, for both practical and intellectual purposes as increasingly confident, accurate and independent users of the language • mediate between cultures and between speakers of the language and speakers of English • equip themselves with transferable skills such as autonomy, resourcefulness, creativity, critical thinking, and linguistic, cultural and cognitive flexibility that will enable them to proceed to further study or to employment
<p>Expresión e interacción oral</p> <p><u>Year 12</u></p> <p>a) Expresar su opinión acerca de diversos aspectos de una película y justificarla. b) Interactuar con su interlocutor de manera espontánea, mostrando acuerdo y desacuerdo.</p> <p><u>Year 13</u></p> <p>a) Hablar sobre aspectos críticos y diversos temas de dos películas, así como compararlos entre sí. b) Participar en una conversación crítica demostrando fluidez y eficacia de manera espontánea. c) Desarrollar estrategias de transmisión de la información que les faciliten el acceso a un estudio superior del tema elegido.</p>	<p>Realiza descripciones y presentaciones claras y desarrolladas de forma sistemática, resaltando adecuadamente los aspectos importantes y con información complementaria relevante, sobre una amplia variedad de asuntos relacionados con su área de interés.</p> <p>Hace un uso de la lengua con fluidez, precisión y eficacia sobre una amplia variedad de temas. Se comunica espontáneamente y posee un buen control gramatical.</p> <p>Participa en conversaciones con un grado de fluidez y espontaneidad que hace posible interactuar de forma habitual y relacionarse con usuarios de la lengua meta sin producir posiblemente tensión alguna para ninguna de las dos partes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • develop control of the language system to convey meaning, using spoken and written skills, including an extended range of vocabulary, for both practical and intellectual purposes as increasingly confident, accurate and independent users of the language • develop their ability to interact effectively with users of the language in speech and in writing, including through online media • develop language learning skills and strategies, including communication strategies to sustain communication and build fluency and confidence • mediate between cultures and between speakers of the language and speakers of English • equip themselves with transferable skills such as autonomy, resourcefulness, creativity, critical thinking, and linguistic, cultural and cognitive flexibility that will enable them to proceed to further study or to employment

Nivel	Contenidos de la propuesta	PCIC (1997-2022)	GCSE Spanish: Specification (2016: 10-80) y A-Level Spanish: Specification (2017: 10-19)
Year 10 (B1)	Gramática	APARTADO 2 1. El sustantivo. Clases de sustantivos: nombres propios y comunes. Género y número 2. El adjetivo. Clases de adjetivos: adjetivos calificativos 5. Los posesivos 7. El pronombre. Pronombre personal 9. El verbo. Tiempos verbales: presente, pretérito imperfecto, pretérito indefinido	3.3. Grammar Nouns: gender, singular and plural forms Articles: definite and indefinite Adjectives: agreement, position, possessive short form (<i>mi</i>) Pronouns: subject Verbs: regular and irregular verbs; present indicative, preterite, imperfect
	Pronunciación y ortografía	APARTADOS 3 Y 4 2. Entonación. Segmentación del discurso. 3. Sílabas y acento. Reconocimiento y producción del acento (<i>país, fácil</i>). 4. Ritmo, pausas y tiempo. 5. Fonemas. Fonemas consonánticos (diferenciar sonidos más complicados para hablantes de inglés, como [X], [r], [ɲ] y [ʎ]) y vocálicos. Ortografía. Ortografía de las palabras: expresiones de cifras y números.	NO CONSTA
	Funciones y estrategias pragmáticas	APARTADOS 5 Y 6 1. Dar y pedir información. Identificar, describir 2. Expresar opiniones, actitudes y conocimientos. Dar una opinión, valorar 5. Relacionarse socialmente. Dirigirse a alguien 6. Estructurar el discurso. Establecer la comunicación y reaccionar Estrategias: construcción e interpretación del discurso (marcadores del discurso), modalización (intensificación, valores modales de entonación) conducta interaccional (cortesía verbal)	3.4. Communication strategies - Strategies for understanding: ignoring words which are not needed, using the visual and verbal context, making use of the social and cultural context, using cognates and near-cognates (<i>familia, madre</i>) - Strategies for production: non-verbal strategies (gestures), verbal strategies (description of physical properties, paraphrase, simplification)
	Vocabulario	APARTADO 9 1. Individuo: dimensión física (<i>rubio, alto, guapo</i>) 2. Individuo: dimensión perceptiva y anímica (<i>triste, vago, hablador</i>) 4. Relaciones personales. Relaciones familiares (<i>madre soltera</i>) 5. Alimentación. Alimentos (<i>tortilla</i>), utensilios de cocina (<i>cuchillo</i>) 7. Trabajo. Profesiones y cargos (<i>fotógrafo</i>) 10. Vivienda. Actividades domésticas (<i>cuidar</i>).	3.5. Vocabulary General: prepositions, important verbs (<i>ser, estar, tener</i>), opinions (<i>agradable, aburrido, feo, seguro, útil, preferir</i>). Theme-based: identity and culture (familia: <i>abuelo, madre, mamá, casarse, feliz, novio</i> ; descripción: <i>pelo, reírse, guapo, ojo, rubio, parecer, opinar</i>),
	Cultura	APARTADOS 10 Y 11 Conocimientos generales de los países hispanos. Literatura y pensamiento, música, cine, artes plásticas (teatro, poesía, canciones, fotografía, revueltas feministas) Saberes y comportamientos socioculturales. Cocina y alimentos (<i>tortilla</i>), establecimientos (<i>bares</i>), hábitos (<i>cuidar</i>).	3.1.1 Theme 1: Identity and culture Topic 1: Me, my family and friends. Relationships with family and friends, marriage/partnership Topic 3: Free-time activities. Music, cinema and TV, food and eating out, sport Topic 4: Customs and festivals in Spanish-speaking countries/communities
Year 11 (B1)	Gramática	APARTADO 2 1. El sustantivo. Clases de sustantivos: nombres propios y comunes. Género y número 2. El adjetivo. Clases de adjetivos: adjetivos calificativos 4. Los demostrativos (<i>este, ese, aquel...</i>) 5. Los posesivos. Posesivos tónicos 7. El pronombre. Pronombre personal 8. El adverbio. Adverbios nucleares o de predicado 9. El verbo. Tiempos verbales: presente, pretérito imperfecto, pretérito indefinido, futuro imperfecto	3.3. Grammar Nouns: gender, singular and plural forms Articles: definite and indefinite Adjectives: agreement, position, possessive short form (<i>mi</i>) and long form (<i>mío</i>) Quantifiers (<i>muy, bastante, poco</i>) Pronouns: subject, object Verbs: regular and irregular verbs; present indicative, preterite, present continuous, future

	Pronunciación y ortografía	<p>APARTADOS 3 Y 4</p> <p>2. Entonación. Segmentación del discurso, identificación de patrones melódicos enunciativos, interrogativos y exclamativos.</p> <p>3. Sílabas y acento. Reconocimiento y producción del acento (<i>país, fácil</i>).</p> <p>4. Ritmo, pausas y tiempo.</p> <p>5. Fonemas. Relajación de vocales, diptongos (<i>bueno</i>), fonemas consonánticos (diferenciar sonidos más complicados para hablantes de inglés, como [X], [r], [ɲ] y [ʎ] y vocálicos).</p>	NO CONSTA
	Funciones y estrategias pragmáticas	<p>APARTADOS 5 Y 6</p> <p>1. Dar y pedir información. Identificar, describir, narrar</p> <p>2. Expresar opiniones, actitudes y conocimientos. Valorar, expresar conocimiento</p> <p>6. Estructurar el discurso. Establecer la comunicación y reaccionar</p> <p>Estrategias: construcción e interpretación del discurso (mantenimiento del referente y del hilo discursivo, marcadores del discurso, deixis)</p>	<p>3.4. Communication strategies</p> <p>- Strategies for understanding: ignoring words which are not needed, using the visual and verbal context, making use of the social and cultural context, using cognates and near-cognates (<i>familia, madre</i>)</p> <p>- Strategies for production: non-verbal strategies (gestures), verbal strategies (description of physical properties, paraphrase, simplification)</p>
	Vocabulario	<p>APARTADO 9</p> <p>1. Individuo: dimensión física (<i>postura, estar moreno, estar embarazada</i>)</p> <p>2. Individuo: dimensión perceptiva y anímica (<i>tener mal carácter, aburrirse</i>)</p> <p>4. Relaciones personales. Relaciones familiares (<i>madre soltera, adoptar un niño</i>)</p> <p>7. Trabajo. Profesiones y cargos (<i>director</i>), derechos laborales (<i>contrato</i>)</p> <p>10. Vivienda. Actividades domésticas (<i>fregar los platos</i>), objetos domésticos (<i>alfombra, cuna, mesilla, horno</i>)</p> <p>20. Geografía y naturaleza. Espacios urbanos o rústicos (<i>afueras, camino, huerta</i>)</p>	<p>3.5. Vocabulary</p> <p>General: connectives (<i>además, sin duda, por un lado</i>), prepositions, negatives (<i>nadie, tampoco</i>), important verbs (<i>ser, estar, tener, deber, decidir, empezar, hacer, saber, volver a</i>), expressions of time (<i>entonces, dentro de</i>)</p> <p>Theme-based: identity and culture (familia: <i>abuelo, madre, mamá, casarse, feliz, novio</i>; descripción: <i>pelo, reírse, guapo, ojo</i>), areas of interest (<i>habitación, armario, blusa, espacio, pantalón, parque</i>)</p>
	Cultura	<p>APARTADOS 10 Y 11</p> <p>Conocimientos generales de los países hispanos. Gobierno y política (partidos de izquierdas, de derechas), medios de comunicación (memoria histórica).</p> <p>Productos y creaciones culturales. Literatura y pensamiento, música, cine, artes plásticas (teatro, poesía, canciones, fotografía, revueltas feministas)</p> <p>Saberes y comportamientos socioculturales. Nombres y apellidos, cocina y alimentos (<i>tortilla</i>), establecimientos (<i>bares</i>), hábitos, medios, salud, etc.</p>	<p>3.1.1 Theme 1: Identity and culture</p> <p>Topic 1: Me, my family and friends. Relationships with family and friends, marriage/partnership</p> <p>Topic 3: Free-time activities. Music, cinema and TV, food and eating out, sport</p> <p>Topic 4: Customs and festivals in Spanish-speaking countries/communities</p>
Year 12 (B2)	Gramática	<p>APARTADO 2</p> <p>1. El sustantivo. El género de los sustantivos.</p> <p>2. El adjetivo. Clases de adjetivos: adjetivos calificativos.</p> <p>8. El adverbio. Adverbios de <i>modus</i>.</p> <p>9. El verbo. Presente, indefinido.</p> <p>14. Oraciones compuestas por coordinación.</p> <p>15. Oraciones compuestas por subordinación. Oraciones subordinadas adverbiales. De tiempo, causales.</p>	<p>3.3. Grammar</p> <p>Nouns: gender</p> <p>Adjectives: agreement, apocopation (<i>gran, buen</i>)</p> <p>Quantifiers (<i>muy, poco, bastante</i>)</p> <p>Verbs: present, preterite.</p> <p>Conjunctions: cause (<i>porque</i>), time (<i>cuando</i>)</p> <p>Discourse markers (<i>por ejemplo</i>)</p>
	Pronunciación y ortografía	<p>APARTADOS 3 Y 4</p> <p>2. Entonación. Segmentación del discurso, identificación de patrones melódicos enunciativos, interrogativos y exclamativos.</p> <p>3. Sílabas y acento. Reconocimiento y producción del acento (<i>país, fácil</i>).</p> <p>4. Ritmo, pausas y tiempo.</p> <p>5. Fonemas. Relajación de vocales, diptongos (<i>bueno</i>), fonemas consonánticos (diferenciar sonidos más complicados para hablantes de inglés, como [X], [r], [ɲ] y [ʎ] y vocálicos).</p>	NO CONSTA

	Funciones	APARTADO 5 1. Dar y pedir información. Identificar, dar y pedir información, describir, narrar. 2. Expresar opiniones, actitudes y conocimientos. Pedir y dar opinión, valorar, expresar acuerdo y expresar desacuerdo.	NO CONSTA
	Vocabulario	APARTADO 9 2. Individuo: dimensión perceptiva y anímica. Carácter y personalidad (<i>ternura, miedoso</i>) 4. Relaciones personales. Relaciones familiares (<i>madre adoptiva, perder un hijo</i>). Relaciones sociales (<i>amigo íntimo, relación amorosa/amistosa</i>). 18. Actividades artísticas. Cine y teatro (<i>productor, largometraje, argumento, tema, iluminación, decorado, banda sonora, actuación, interpretar, guion</i>).	NO CONSTA
	Cultura	APARTADOS 10 Y 11 Conocimientos generales de los países hispanos. Productos y creaciones culturales: cine y artes escénicas (<i>Premios Goya, Festival de San Sebastián, personalidades representativas del cine</i>) Saberes y comportamientos socioculturales. Actividades de ocio. Espectáculos (<i>tipos de salas de cine, exhibir las películas dobladas o en versión original</i>)	3.1. Social issues and trends 3.1.1. Aspects of Hispanic society. Cyberspace: la influencia de internet 3.2. Political and artistic culture 3.2.1. Artistic culture in the Hispanic world. Modern day idols: estrellas de televisión y cine.
Year 13 (B2)	Gramática	APARTADO 2 1. El sustantivo. Sustantivos femeninos. 2. El adjetivo. Sustantivación mediante el neutro <i>lo</i> . Grados del adjetivo. 8. El adverbio. Adverbios de <i>modus</i> . 9. El verbo. Presente, pretérito imperfecto, pretérito indefinido, futuro imperfecto, condicional simple. 15. Oraciones compuestas por subordinación. De infinitivo, flexionadas. De relativo.	3.3. Grammar Nouns: affective suffixes Articles: lo + adjective Adjectives and adverbs: comparative and superlative Verbs: present, preterite, imperfect, future, conditional, verbal paraphrases Conjunctions: cause (<i>porque</i>), purpose (<i>para</i>), time (<i>cuando</i>), concession (<i>aunque</i>). Relative clauses
	Pronunciación y ortografía	APARTADOS 3 Y 4 2. Entonación. Segmentación del discurso, identificación de patrones melódicos enunciativos, interrogativos y exclamativos. 3. Sílabas y acento. Reconocimiento y producción del acento (<i>país, fácil</i>). 4. Ritmo, pausas y tiempo. 5. Fonemas. Relajación de vocales, diptongos (<i>bueno</i>), fonemas consonánticos (diferenciar sonidos más complicados para hablantes de inglés, como [X], [r], [ɲ] y [ʎ] y vocálicos.	NO CONSTA
	Funciones	APARTADO 5 1. Dar y pedir información. Identificar, dar y pedir información, describir y narrar. 2. Expresar opiniones, actitudes y conocimientos. Pedir y dar una opinión, valorar, expresar acuerdo y expresar desacuerdo. 4. Influir en el interlocutor. Proponer y sugerir.	NO CONSTA
	Vocabulario	APARTADO 9 1. Individuo: ciclo de la vida (<i>maternidad, dar a luz, fallecer, enterrar</i>) 2. Individuo: dimensión perceptiva y anímica. Carácter y personalidad (<i>ambicioso, arrogancia</i>), sentimientos y estados de ánimo (<i>adorar, ponerse furioso</i>). 3. Identidad personal. Datos personales (<i>niñez, adolescencia, madurar, envejecer</i>). 4. Relaciones personales. Relaciones familiares (<i>madre adoptiva, pelearse, bisabuelo, educar, perder un hijo</i>). Relaciones sociales (<i>tener un lío/un romance, relación amorosa/amistosa, hacer una visita, darle dos besos</i>). 9. Información y medios de comunicación (<i>rumor, conocer un dato, portada, periódico, noticias de actualidad</i>) 10. Vivienda. Actividades domésticas (<i>arreglar la casa</i>).	NO CONSTA

	<p>13. Salud y enfermedades (<i>enfermedad mental, enfermedad grave, padecer</i>).</p> <p>17. Gobierno, política y sociedad. Sociedad (<i>desigualdad, clase social, derechos humanos</i>). Política y gobierno (<i>fascismo, socialismo, pertenecer a un partido político</i>). Ley y justicia (<i>inocente, justicia, asesinato</i>), ejército (<i>disparar, fusil</i>).</p> <p>20. Religión y filosofía (<i>catolicismo, ateísmo, reflexionar</i>).</p>	
Cultura	<p>APARTADOS 10 Y 11</p> <p>Conocimientos generales de los países hispanos. Gobierno y política (partidos de izquierdas, de derechas), medios de comunicación (periódicos españoles, memoria histórica), religión (celebración de Todos los Santos).</p> <p>Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente (Guerra Civil, franquismo, presidentes).</p> <p>Productos y creaciones culturales. Literatura y pensamiento, música, cine, artes plásticas (teatro, poesía, canciones, fotografía, revueltas feministas)</p> <p>Saberes y comportamientos socioculturales. Nombres y apellidos, cocina y alimentos (<i>tortilla, pata de jamón</i>), establecimientos (<i>bares</i>), hábitos, medios, salud, etc.</p>	<p>3.1. Social issues and trends</p> <p>3.1.1. Aspects of Hispanic society. Modern and traditional values: los cambios en la familia, la Iglesia. Equal rights: la mujer en el mercado laboral, el feminismo</p> <p>3.1.2. Multiculturalism in Hispanic society. Integration: la convivencia de culturas</p> <p>3.2. Political and artistic culture</p> <p>3.2.1. Artistic culture in the Hispanic world. Spanish regional identity: tradiciones y costumbres, gastronomía, lenguas. Cultural heritage: arte y arquitectura, patrimonio musical.</p> <p>3.2.2. Aspects of political life in the Hispanic world. Monarchies and dictatorships: la dictadura de Franco.</p>

*Anexo 2. Encuesta destinada a los alumnos***QUESTION OF THE SURVEY**

1. Do you watch series or movies during your free time?
 - a. Yes, everyday
 - b. Yes, very often
 - c. Yes, from time to time
 - d. Hardly ever

2. Do you usually watch Spanish films or series in your free time? If you do, please answer:
 - a. I watch them in OV without subtitles
 - b. I watch them in OV with subtitles in Spanish
 - c. I watch them in OV with subtitles in English
 - d. I watch them dubbed to my language

3. Do you work with cinema during your Spanish lessons?
 - a. Yes, regularly
 - b. Yes, sometimes
 - c. Hardly ever
 - d. Never

4. Which of these materials do you usually find in the Spanish classroom? You can select more than one.
 - a. Films
 - b. Film fragments or trailers
 - c. Series
 - d. TV programmes
 - e. Videos
 - f. Other

5. How important do you consider cinema when learning a language? [Students had to choose from 1 to 5, 1 being "Not important" and 5 being "Very important"]

6. How important do you consider cinema when learning about other cultures? [Students had to choose from 1 to 5, 1 being "Not important" and 5 being "Very important"]

7. I would like to use cinema in foreign language lessons to... (You can select more than one).
 - a. Work on grammar
 - b. Learn new words
 - c. Know more about Spanish culture
 - d. Discuss important topics
 - e. Other
8. Have you watched any films or movies in Spanish lately? Name some of them. If not, please answer 'None'. (Open answer)
9. Do you know Pedro Almodóvar?
 - a. Yes, I have watched some of his films
 - b. Yes, but I have never watched any of his films
 - c. The name sounds familiar but I don't know who he is
 - d. I don't know who he is and have never heard of him
10. Which movie genres do you prefer? You can select more than one.
 - a. Drama
 - b. Romance
 - c. Horror
 - d. Action
 - e. Other
11. Which topics would you like to appear in movies during foreign language lessons? (Open answer)
12. ¿Would you like to work with cinema more often during the Spanish lessons or do you think it is enough as it is right now? Why? (Open and optional answer)

Enlace a la encuesta en *Google Forms*: <https://forms.gle/rash85maPRSQNYFf7>

TRADUCCIÓN DE LA ENCUESTA AL ESPAÑOL

1. ¿Eres consumidor/a de series y películas en tu vida diaria?
 - a. Sí, todos los días.
 - b. Sí, a menudo.
 - c. Sí, de vez en cuando.
 - d. Nunca o casi nunca.

2. ¿Sueles ver películas o series españolas fuera de clase? Si tu respuesta es sí, contesta:
 - e. Las veo en VO sin subtítulos
 - f. Las veo en VO con subtítulos en español
 - g. Las veo en VO con subtítulos en inglés u otra lengua
 - h. Las veo en versión doblada a mi idioma

3. ¿Soléis trabajar con cine en clase de español?
 - e. Sí, mucho
 - f. Sí, a veces
 - g. Casi nunca
 - h. Nunca

4. ¿Con qué materiales audiovisuales sueles trabajar en clase? Puedes marcar varios.
 - g. Películas
 - h. Escenas de películas o tráileres
 - i. Series
 - j. Programas de televisión
 - k. Vídeos
 - l. Otros

5. ¿Cómo de importante consideras el cine para aprender la lengua? (Elección en escala del 1 al 5, siendo 1 muy poco importante y 5 muy importante)

6. ¿Cómo de importante consideras el cine para aprender sobre cultura? (Elección en escala del 1 al 5, siendo 1 muy poco importante y 5 muy importante)

7. Me gustaría usar el cine en clase para... (Puedes marcar más de una)
 - f. Tratar cuestiones gramaticales
 - g. Aprender nuevas palabras
 - h. Conocer la cultura española
 - i. Hablar de temas importantes
 - j. Otra razón
8. ¿Has visto películas o series en español recientemente? Nombra algunas de ellas. Si no es así, contesta "No". (Respuesta abierta)
9. ¿Conoces a Pedro Almodóvar?
 - e. Sí, he visto algunas de sus películas
 - f. Sí, pero no he visto ninguna de sus películas
 - g. Me suena el nombre pero no sé quién es
 - h. No sé quién es y nunca he oído hablar de él
10. ¿Qué géneros de películas prefieres? Puedes seleccionar varios.
 - a. Drama
 - b. Románticas
 - c. Terror
 - d. Aventuras
 - e. Otras
11. ¿Qué temas te gustaría que trataran las películas en clase? (Ejemplos: la adolescencia, el amor, la maternidad...). (Respuesta abierta)
12. ¿Te gustaría que se incluyera más cine en tus clases o estás contento/a con el material que tenéis? ¿Por qué? (Respuesta abierta y opcional)

*Anexo 3. Actividades de la propuesta didáctica para Year 10**Anexo 3.1. Actividad 2*

Completa el diálogo con la palabra que entiendas.

Ana: Soy Ana.

Janis: Hola.

A: Hola, ¿qué tal?

J: Pues estoy haciendo una _____ de patatas. ¿Me ayudas?

A: Claro. ¿Y la niña?

J: Uf, la acabo de dormir. Luego te la enseño. Oye, ¿tú has pelado _____ alguna vez?

A: No. He pelado naranjas, _____...

J: Bueno, no es lo mismo. Mira, coge ese y fíjate en mí. ¿Ves? Así.

A: Ah, es _____.

J: Muy fácil. Ahora las lavas, a ver, lávalas tú. Haces así, muévelas. Le quitas la arenilla. Y lo más importante es cómo las cortas. Mira, coge ese _____ rosa. Lo importante es el grosor de cada trozo.

A: El grosor.

J: ¿Sabes? Mira.

A: Así, como finas.

J: Así, sin cortarte. ¿Cuánto te pagan en el bar?

A: _____ euros más las propinas.

J: Estaba pensando que Dolores me va a dejar un día de estos porque su marido está muy malo. Y si quiero seguir trabajando voy a tener que buscar a alguien. Yo podría darte _____ euros. Sin propinas, pero con casa y comida.

A: ¿Me estás ofreciendo que trabaje aquí?

J: Sí.

A: ¿Y qué tengo que hacer?

J: Pues _____ de Cecilia y de la casa. Llevarla y recogerla de la madre de día. Ocuparte de ella por la noche porque estoy muy, muy _____. Luego ya te echaré una mano cuando esté libre, claro.

A: Pues claro que sí, Janis, trato hecho, por supuesto.

J: Piénsatelo, no es ningún chollo. Más bien es un abuso por mi parte.

A: Qué va, no necesito pensar, de verdad. Es que... me hace mucha ilusión.

J: ¡Mira qué _____!

Anexo 3.2. Actividad 3

Mi personaje preferido de la película es una mujer. Ella es mayor, tiene cerca de 50 años y tiene una hija. Ella trabaja en el teatro y tiene muchos problemas porque le falta tiempo para su familia. Es alta y delgada, tiene el pelo corto y pelirrojo. Viste con ropa elegante y atrevida. Ella es cariñosa y dulce, aunque a veces es un poco mandona y discute con su hija. Es apolítica y está divorciada, tiene una mentalidad abierta y quiere mucho a su hija y a su nieta.

Respuesta: La madre de Ana

Anexo 3.3. Tarea final

Creo que			atrevido/a, hermoso/a
Pienso que	el/la mejor personaje es...	porque es	ingenioso/a, cariñoso/a
Opino que			valiente, dulce

Anexo 4. Actividades de la propuesta didáctica para Year 11

Anexo 4.1. Actividad 1

LECTURA

'Madres paralelas': tráiler, reparto, sinopsis y cuándo se estrena la nueva película de Almodóvar

Pedro Almodóvar ha sido y sigue siendo uno de los cineastas del panorama nacional más influyentes de la historia. Su nueva película, '*Madres paralelas*', llegará a los cines de todo el país el próximo **viernes 8 de octubre** tras haber tenido su premier en el Festival de Cannes y en el Festival de Venecia, donde **Penélope Cruz se llevó la Copa Volpi a mejor actriz**. Sin embargo, no será el film que represente a España en la Gala de los Oscar's 2022.

Sinopsis de '*Madres paralelas*'

La sinopsis de '*Madres paralelas*' gira entorno a la historia de dos mujeres embarazadas que coinciden en el hospital donde van a dar a luz. Las dos están solteras y se quedaron embarazadas simultáneamente por accidente. La más mayor, Janis, no se arrepiente y está con ganas de que nazca su criatura. La otra, Ana, una adolescente, está asustada, arrepentida y traumatizada. Janis intentará animar a Ana mientras estén juntas dando vueltas por el hospital. El poco tiempo que pasan juntas esperando al momento de dar a luz será decisivo para sus vidas, cambiándolas radicalmente, pero quedarán unidas por el azar, siguiendo caminos paralelos.

Reparto

Penélope Cruz (Janis) es una de las protagonistas de esta última película de Almodóvar. La ganadora de un Oscar se llevó la Copa Volpi a la mejor actriz de reparto, por lo que nos podemos hacer la pregunta de si estamos ante una de las mejores de su generación. Junto a la oscarizada actriz encontramos a la debutante con el cineasta machego, **Milena Smith** (Ana), la co-protagonista de la película. El reparto lo completan **Aitana Sánchez-Gijón, Israel Elejalde, Julieta Serrano, Rossy de Palma y Daniela Santiago**.

Fuente: https://as.com/tikitakas/2021/10/07/portada/1633618559_443517.html

Indica si estas frases sobre el artículo son verdaderas o falsas:

- La película nunca se ha proyectado antes del 8 de octubre. ____
- España será representada por *Madres paralelas* en los Oscar's. ____

- c. Ninguna de las dos protagonistas de la película está casada. ____
- d. Janis está más feliz que Ana al principio de la película. ____
- e. Las escenas del hospital son muy importantes para la trama. ____
- f. Penélope Cruz nunca ha ganado un Oscar. ____

Anexo 4.2. Actividad 2

Escucha la siguiente escena de la película y elige la respuesta correcta:

1. Cecilia, la hija de Ana, está enfadada porque...
 - a. tiene hambre.
 - b. no le gusta viajar en coche.
 - c. tiene sueño.
2. Los operarios tardarán en excavar la fosa...
 - a. un día.
 - b. más de una semana.
 - c. menos de una semana.
3. Elena y Janis están...
 - a. emocionadas.
 - b. enfadadas.
 - c. sorprendidas.
4. ¿Qué le sucede a Janis?
 - a. Está enferma.
 - b. Se va a casar con Arturo.
 - c. Está embarazada.
5. ¿Qué estaba haciendo Antonio, el bisabuelo de Janis, cuando se lo llevaron?

6. ¿Por qué Antonio no huyó del pueblo? Da al menos un motivo.

Anexo 4.3. Tarea final*Anexo 4.4. Preguntas de la tarea final*

- ¿Cómo se siente la gente del pueblo?
- ¿Por qué se enfada Ana con Janis durante la película?
- ¿Quiere Ana tener a su bebé al principio?
- ¿Crees que Janis tendrá un niño o una niña?
- ¿Qué hará Ana en el futuro?
- ¿Te ha gustado la película? ¿Por qué?

*Anexo 5. Actividades de la propuesta didáctica para Year 12**Anexo 5.1. Actividad 1*

PUESTA EN ESCENA / HISTORIA / PERSONAJES / TEMAS / GUIÓN / PLANOS DE CÁMARA	
✓	C
✓	C
✓	C
✓	C
✓	C
✓	C
✓	C

Anexo 5.2. Críticas para la Actividad 3

OPCIÓN 1: “5 razones para ver ‘Madres paralelas’ con Pedro Almodóvar y con Penélope Cruz, en Netflix”

Enlace:

<https://www.elmundo.es/metropoli/cine/2021/10/09/615adb74fc6c8338408b45e3.html>

OPCIÓN 2: “Crítica de ‘Madres paralelas’: Pedro Almodóvar, del deseo a la verdad”

Enlace:

<https://www.fotogramas.es/festival-de-venecia/a37453618/madres-paralelas-critica-almodovar/>

OPCIÓN 3: “Crítica de ‘Madres paralelas’ (Pedro Almodóvar, 2021), Pedro, de verdad...”

Enlace:

<https://www.magazinema.es/critica-de-madres-paralelas-pedro-almodovar-2021-pedro-de-verdad/>

OPCIÓN 4: “‘Madres paralelas’: un sentido melodrama con alma de thriller de Pedro Almodóvar donde brilla Penélope Cruz”

Enlace:

<https://www.espinof.com/criticas/madres-paralelas-sentido-melodrama-alma-thriller-pedro-almodovar-brilla-penelope-cruz>

Cuestiones sobre la crítica para elaborar el resumen:

- ¿Es una crítica positiva o negativa?
- ¿Qué palabras o expresiones te llevan a pensarlo?
- ¿Qué aspectos se valoran en la crítica)?

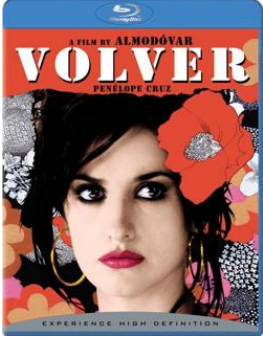

Anexo 5.3. Rúbrica de corrección para la Tarea final

Extraído de *A-Levels: Spanish Specification* (2016: 26)

Mark	Description
5	The language produced is mainly accurate with only occasional minor errors. The student shows a consistently secure grasp of grammar and is able to manipulate complex language accurately where required by the task.
4	The language produced is generally accurate, but there are some minor errors. The student shows a generally good grasp of grammar and is often able to manipulate complex language accurately where required by the task.
3	The language produced is reasonably accurate, but there are a few serious errors. The student shows a reasonable grasp of grammar and is sometimes able to manipulate complex language accurately where required by the task.
2	The language produced contains many errors. The student shows some grasp of grammar and is occasionally able to manipulate complex language accurately where required by the task.
1	The language produced contains many errors of a basic nature. The student shows little grasp of grammar and is rarely able to manipulate complex language accurately where required by the task.
0	The student produces nothing worthy of credit.

Anexo 6. Actividades de la propuesta didáctica para Year 13

Anexo 6.1. Actividad 1

		
maternidad		
feminismo		
sexualidad		
memoria histórica		
clases sociales		

salud mental		
política		
la muerte		
otros		

*Anexo 6.2. Rúbrica para corregir la Tarea final*Extraído de *A-Levels: Spanish Specification* (2016: 27-28)

Mark	Description
17–20	The language produced is mainly accurate with only occasional minor errors. The student shows a consistently secure grasp of grammar and is able to manipulate complex language accurately. The student uses a wide range of vocabulary appropriate to the context and the task.
13–16	The language produced is generally accurate, but there are some minor errors. The student shows a generally good grasp of grammar and is often able to manipulate complex language accurately. The student uses a good range of vocabulary appropriate to the context and the task.
9–12	The language produced is reasonably accurate, but there are a few serious errors. The student shows a reasonable grasp of grammar and is sometimes able to manipulate complex language accurately. The student uses a reasonable range of vocabulary appropriate to the context and the task.
5–8	The language produced contains many errors. The student shows some grasp of grammar and is occasionally able to manipulate complex language accurately. The student uses a limited range of vocabulary appropriate to the context and the task.
1–4	The language produced contains many errors of a basic nature. The student shows little grasp of grammar and is rarely able to manipulate complex language accurately. The student uses a very limited range of vocabulary appropriate to the context and the task.
0	The student produces nothing worthy of credit.

Mark	Descriptors
17–20	Excellent critical and analytical response to the question set. Knowledge of the text or film is consistently accurate and detailed. Opinions, views and conclusions are consistently supported by relevant and appropriate evidence from the text or film. The essay demonstrates excellent evaluation of the issues, themes and the cultural and social contexts of the text or film studied.
13–16	Good critical and analytical response to the question set. Knowledge of the text or film is usually accurate and detailed. Opinions, views and conclusions are usually supported by relevant and appropriate evidence from the text or film. The essay demonstrates good evaluation of the issues, themes and the cultural and social contexts of the text or film studied.
9–12	Reasonable critical and analytical response to the question set. Knowledge of the text or film is sometimes accurate and detailed. Opinions, views and conclusions are sometimes supported by relevant and appropriate evidence from the text or film. The essay demonstrates reasonable evaluation of the issues, themes and the cultural and social contexts of the text or film studied.
5–8	Limited critical and analytical response to the question set. Some knowledge of the text or film is demonstrated. Opinions, views and conclusions are occasionally supported by relevant and appropriate evidence from the text or film. The essay demonstrates limited evaluation of the issues, themes and the cultural and social contexts of the text or film studied.
1–4	Very limited critical and analytical response to the question set. A little knowledge of the text or film is demonstrated. Opinions, views and conclusions are rarely supported by relevant and appropriate evidence from the text or film. The essay demonstrates very limited evaluation of the issues, themes and the cultural and social contexts of the text or film studied .
0	The student produces nothing worthy of credit in response to the question.