

MEMORIA DE MÁSTER LINGÜÍSTICA APLICADA EN EELE

UNIVERSIDAD DE JAÉN

En colaboración con la Fundación Universitaria

Iberoamericana (FUNIBER)

EL USO DEL CORTOMETRAJE EN EL AULA DE ELE COMO HERRAMIENTA PARA EL APRENDIZAJE DEL LÉXICO

Autora: Cristina Vizcaíno Serrano

Tutor: José Luis Ramírez Luengo

Fecha: 18 de noviembre de 2010

A Isabel, Juan y Flora, víctimas dichosas de mis primeros balbuceos, culpables de las entrañables connotaciones que las palabras madre, padre y abuela tienen para mí.

A mi hermano Alberto, todo un artista de las expresiones idiomáticas.

A cada una de las personas con las que aprendo la polisemia infinita de la palabra amistad y que entretejen los hilos significativos de mi vida.

A mis alumnos, que cada día me enseñan algo nuevo y son la razón de mi pasión por esta profesión.

A todos, gracias de corazón.

**EL USO DEL CORTOMETRAJE EN EL AULA DE ELE COMO HERRAMIENTA
PARA EL APRENDIZAJE DEL LÉXICO**

1. INTRODUCCIÓN	3
2. EL LÉXICO EN EL AULA DE ELE	4
2.1. Algunas nociones básicas sobre el léxico	5
2.1.1. Definición de unidad léxica	5
2.1.2. La estructuración del léxico	6
2.2. ¿Qué unidades léxicas enseñar?	10
2.2.1. Selección y clasificación del léxico	10
2.2.2. La competencia léxica en el <i>MCER</i> y en el <i>PCIC</i>	11
2.3. ¿Cómo enseñar el léxico?	15
3. LOS CORTOMETRAJES EN EL AULA DE ELE	21
3.1. Ventajas e inconvenientes en el uso de cortometrajes	22
3.2. Selección del material	25
3.3. Propuestas didácticas más usuales en el aula de ELE con el material audiovisual.	29
3.3.1. Tipología de actividades	31
3.4. La enseñanza del léxico a través del material audiovisual	35
4. PROPUESTAS DIDÁCTICAS	41
4.1. Secuencia didáctica para el Nivel Inicial con el cortometraje <i>La mano (The hand)</i> de Carlos y Pelayo del Río Santamarina.	42
4.2. Secuencia didáctica para el Nivel Intermedio con el cortometraje <i>Ida y vuelta</i> de David Martín Porras.	47
4.3. Secuencia didáctica para el Nivel Superior con el cortometraje <i>Di me que yo</i> de Mateo Gil.	55
5. BIBLIOGRAFÍA	64
ANEXO	73

1.INTRODUCCIÓN

Si preguntamos a cualquier hablante de español si está de acuerdo con la famosa frase, “Una imagen vale más que mil palabras”, seguramente nos contestará que sí, más incluso si es profesor de español para extranjeros. De ahí que muchísimos de nosotros, cada vez que debemos explicar qué significa una palabra, recurramos a los gestos o los dibujos. Por este motivo, resulta más curioso aún el poco provecho que se obtiene de los recursos audiovisuales para el aprendizaje del léxico.

El objetivo de esta memoria es, por tanto, reflejar las oportunidades que nos puede ofrecer un tipo de material como el audiovisual a la hora de enseñar el léxico a nuestros alumnos.

En la primera parte de la memoria anotaremos algunos fundamentos básicos que hemos de tener en cuenta cuando enseñamos este componente de la lengua en el aula, tales como su estructuración en el lexicón mental del alumno o la selección del vocabulario que se tiene que ofrecer a los estudiantes, atendiendo a los dos documentos oficiales que, en relación con la enseñanza del Español como Lengua Extranjera, se deben considerar, el *Marco Común Europeo de Referencia* y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Por último, en este primer capítulo, analizaremos las distintas tipologías de actividades que existen con relación al aprendizaje de léxico y las consideraciones más importantes que se han de tener en cuenta en este sentido.

En el segundo apartado, afrontaremos el tema del uso del material audiovisual: sus ventajas e inconvenientes, así como una serie de apreciaciones recomendables a la hora de elegirlo. Se señalarán también distintas posibilidades de aprovechamiento que se observarán en las secuencias didácticas del último apartado. Por otra parte, en este último capítulo, anotaremos algunas de las actividades más comunes para explotar el léxico contando con el vídeo como material de apoyo para, finalmente, presentar una serie de propuestas en las que se pretenden aunar tanto los requisitos que se deben respetar para conseguir una propicia adquisición del léxico por parte del alumno, mejorando así su competencia léxica, como las distintas posibilidades de trabajo que lo audiovisual nos ofrece a la hora de desarrollar las otras competencias generales de nuestros estudiantes.

2. EL LÉXICO EN EL AULA DE ELE

Más de una vez habremos podido oír las siguientes frases en boca de nuestros estudiantes: “Es que me faltan las palabras”, “No sé cómo se dice”, sobre todo si se trata de niveles iniciales. Nuestros alumnos son conscientes, a veces más que nosotros mismos, de la importancia que tiene el aprendizaje del léxico en la adquisición de una segunda lengua. Más que nosotros mismos porque, como numerosos estudios reflejan, los profesores no prestamos la suficiente atención a la enseñanza del léxico en clase, en ocasiones porque pensamos que los alumnos terminarán aprendiéndolo con el tiempo, como indica Lourdes de Miguel García (2005) en su artículo sobre la metodología aplicada en el aula a la hora de enseñar el léxico del español como lengua extranjera. Sin embargo, no debemos olvidar que para referirnos a la realidad y comunicar aquello que queremos tenemos que conocer los términos adecuados.

Tal descuido por nuestra parte se puede deber, sin duda, a las dificultades que conlleva su enseñanza comparada con la de otros ámbitos lingüísticos, viéndose ésta relegada, en numerosas ocasiones, a la simple, y cómoda, facilitación de una lista de palabras que, como veremos, dificulta bastante la adquisición de tal léxico.

Una de las dificultades para su enseñanza es, sin duda, el carácter inconmensurable del léxico de una lengua. Parece como si nos enfrentáramos a un enorme cajón de sastre que, además, está completamente desordenado. Aquí encontraríamos no sólo palabras, sino también, expresiones idiomáticas, frases hechas o modismos, términos a los que nos referiremos, como veremos en el punto siguiente, con el concepto de unidad léxica. Si las primeras ya ofrecen dificultades a la hora de ser presentadas en la clase de ELE bajo unos parámetros determinados, las segundas, en la mente del profesor, se presentan como terribles bestias a las que enfrentarse y enfrentar a sus alumnos. Los docentes nos encontramos con que no sabemos muy bien cómo presentar todas esas expresiones de una manera coherente y organizada y aún más ardua nos parece la tarea de lograr que nuestros alumnos las asimilen, a pesar de la simpatía que ellos suelen mostrar hacia este tipo de unidades.

Sin embargo, deberíamos tener en cuenta una premisa importantísima. Cuando pensamos en un hablante nativo podemos asegurar, sin equivocarnos, que éste no conoce cada uno de los elementos que componen el cajón de sastre del que hablábamos antes. Así, el dominio del léxico, incluso de un nativo, tendrá mucho que ver con su nivel de estudios, el registro en el que se dé la situación lingüística concreta y la variante diatópica que se esté empleando, pues como sabemos, en español, ésta es importante y variadísima.

De acuerdo con esta idea, Cervero y Pichardo (2000: 9) reflexionan sobre la enseñanza del léxico en estos términos:

Nuestra tarea como profesores/ as consistirá en ofrecerles una selección o parcelación del léxico que les permita alcanzar objetivos comunicativos.

Lo principal, por tanto, será delimitar qué elementos léxicos debe aprender el alumno y cómo podemos capacitarles para ello.

2.1. Algunas nociones básicas sobre el léxico

2.1.1. Definición de unidad léxica

En el ámbito de la enseñanza se emplea cada vez más el término de unidad léxica frente al de palabra. Esta expresión haría referencia a:

[...] una secuencia con significado unitario que remite globalmente a un concepto, constituye un sistema arbitrario y puede estar integrada también por una o más palabras: expresiones prepositivas y conjuntivas, frases hechas, combinaciones sintagmáticas bimembres o trimembres y expresiones lexicalizadas. (Cervero y Pichardo: 2000, 44).

De esta manera, una unidad léxica puede comprender una o varias palabras, entendiéndose por este término una secuencia de letras y/ o sonidos limitados que tiene uno o varios significados. A la hora de formular un mensaje empleamos palabras, pero en nuestra mente lo que se almacena son unidades léxicas que, tras un proceso, lograrán combinarse en la lengua.

Así, por ejemplo, *capital* es una palabra y una unidad léxica con varios significados: población que destaca en algún aspecto, cantidad de dinero... Igualmente, el verbo *echar* se puede combinar de distintas maneras: con su significado propio, "hacer que algo vaya a parar a alguna parte, dándole impulso", o con otras unidades, *echar una mano*, *echar de menos*, que formarán un conjunto que podemos separar sintácticamente pero no semánticamente.

Es interesante notar el hecho de que en el *MCER* no se haga distinción entre palabra y unidad léxica, sino que se emplean los términos *elementos léxicos* y *elementos gramaticales*. Los primeros se refieren al conjunto léxico más abierto (incluyen expresiones idiomáticas, modismos, palabras polisémicas...), mientras que los segundos pertenecen a grupos cerrados y su función es principalmente sintáctica (artículos, pronombres, adverbios...).

A pesar de esta diferencia en la terminología, podemos observar que, en cualquier caso, en la actualidad se entiende que la adquisición de léxico no se basa únicamente en el hecho de asimilar palabras, sino que consiste en aprender las relaciones entre formas y significados.

2.1.2. La estructuración del léxico.

Como hemos venido diciendo, la adquisición del léxico es sumamente importante a la hora de aprender una nueva lengua. En ocasiones, sin embargo, se asume que éste se debe ir aprendiendo sin ninguna sistematización, según se va aprendiendo la gramática y van apareciendo los vocablos desconocidos. Quizá esto se deba al hecho de que es difícil determinar su estructura de manera tan precisa como ocurre, en cambio, con otros componentes de la lengua, como la fonología o la morfología. Ahora bien, como explica Ullman (en Fernández-Barrientos, 1991: 206): “en rigor, ningún lingüista argüiría en serio que el vocabulario es completamente amorfo, que carece de toda norma u organización”.

Según el propio Fernández-Barrientos expone, será el estructuralismo europeo el que entenderá la semántica estructural como ciencia del contenido. Así, uno de los primeros lingüistas en esbozar con más precisión el concepto de campo léxico será Trier, autor de *El tesoro lexicográfico en los campos semánticos de la mente* (1931). Según este estudioso:

Las palabras que constituyen el campo léxico conforman una especie de mosaico en el que las palabras están en mutua dependencia, adquiriendo cada una su determinación conceptual a partir de la estructura del todo y dependiendo el significado de cada una, de el de sus vecinas conceptuales. (Fernández- Barrientos, 1991: 206)

A partir de esta primera definición de Trier, Coseriu trabajó sistemáticamente en la elaboración de un método de análisis dentro de esta teoría. En su *Principios de semántica estructural* (1977) establece siete distinciones para poder hacer un análisis semántico estructural del léxico, a saber:

1. Entre la realidad extralingüística (las cosas) y el lenguaje (las palabras).
2. Entre lenguaje primario y metalenguaje.
3. Entre sincronía y diacronía.
4. Entre técnica del discurso y discurso repetido.
5. Entre arquitectura de la lengua y estructura de la lengua (lengua histórica y lengua funcional).
6. Entre tipo, sistema, norma y habla.
7. Entre significado y designación.

Desde estas distinciones, llega a la siguiente definición de campo léxico:

Puede definirse como paradigma constituido por unidades léxicas de contenido (lexemas) que se reparten una zona de significación continua común y se encuentran en oposición inmediata unas con otras. (en Fernández-Barrientos, 1991: 208)

Un campo léxico puede estar formado por las siguientes unidades:

- Lexema: Cada uno de los miembros del campo léxico.

- Archilexema: Corresponde al significado global del campo léxico. Representa como denominador común la base semántica de todos los miembros de un campo. No es necesario para que el campo exista como tal (por ejemplo, en el campo del estado civil no existiría archilexema).
- Dimensión: Es un punto de vista de articulación que actúa en un campo léxico y constituye la escala para las oposiciones entre determinados lexemas del campo.
- Archisemema: Sema o semas comunes a todas las unidades de un campo léxico.
- Sema: Rasgo de contenido mínimo distintivo, que suele extraerse de las distintas acepciones de los diccionarios.
- Semema: Conjunto de semas correspondientes a cada unidad.

El contraste entre las distintas unidades nos permitirá establecer varios tipos de oposiciones:

- Oposiciones privativas: Son aquellas en las que un miembro de la oposición está caracterizado por la existencia de un rasgo, y el otro, por la ausencia de éste. Se trata de una relación de inclusión, y en ella es posible la neutralización, es decir, podemos usar el término no marcado en lugar del marcado, pero no al contrario.
- Oposiciones graduales: Se dan cuando sus miembros están caracterizados por distintos grados de la misma propiedad.
- Oposiciones equipolentes: Aquellas cuyos dos miembros son lógicamente equivalentes, es decir, no pueden considerarse como dos grados de una propiedad, ni como la negación o la afirmación de la misma. No se trata de una relación de inclusión.
- Hiponimia e hiperonimia: Es una relación de inclusión en la que el hiperónimo es la palabra con significado más general. Se trata de una relación propia de las oposiciones privativas. Los cohipónimos mantienen una relación en la que los semas son distintos aunque tienen en común el archisema, que actúa también como hiperónimo. El archilexema de un campo funciona siempre como hiperónimo, del mismo modo que en una neutralización lo hace como término no marcado.

El campo léxico se presenta, de esta manera, como una alternativa para la enseñanza del vocabulario, ya que, por un lado, agrupa y presenta las palabras relacionadas entre sí por un campo semántico y, por otro, mediante el análisis componencial, se muestran los rasgos semánticos distintivos que constituyen diversa a cada unidad léxica que conforma el campo. Esta característica resulta muy útil para el aprendiente de ELE, pues da una definición más precisa del significado de la

palabra. Un cuadro como el siguiente ejemplifica de qué manera el campo léxico nos puede facilitar la enseñanza del léxico a nuestros alumnos (Higueras, 2007: 41):

	Tocar	Acariciar	Rascar	Arañar	Pulsar	Palpar
Tener contacto físico con la mano	+	+	+	+	+	+
Para buscar algo, cuando no hay luz						+
Con la palma de la mano y suavemente, para producir placer o expresar cariño		+				
Utilizando las uñas			+	+		
Intencionadamente, para aliviar un picor			+			
Haciendo daño con las uñas, sin querer				+		
Un instrumento: el piano, la guitarra...	+					
Apretar un botón de algún aparato					+	

Todos estos conocimientos estarían relacionados con la definición que da el *MCER* de competencia léxica, ya que el alumno no solo recibe información para reconocer la forma gramatical y fonética de una unidad léxica, de su significado y morfología, sino que, además, podrá conocer en qué registro se usa, qué relaciones de significado se establecen con otras palabras de la misma categoría y si existen términos equivalentes en su propia lengua. Si pensamos, por ejemplo, en el campo léxico de los verbos de habla, sería interesante que el alumno, usuario de un cierto nivel de lengua, conociera las diferencias y las relaciones existentes entre verbos como: *hablar* (articular, proferir palabras para darse a entender), *decir* (manifestar con palabras el pensamiento), *recitar* (referir, contar o decir en voz alta un discurso u oración), *rajar* (hablar mucho), *declamar* (hablar en público), etc.

Toda esta complicada terminología lingüística contrasta con la facilidad con la que los hablantes, nativos o no, reconocen las palabras, de una manera segura e intuitiva. Al fin, el conocimiento de una palabra sería:

una representación mental de gran complejidad, que integra diferentes aspectos y componentes cognitivos, algunos más automáticos e inconscientes y otros más conscientes, reflexivos y experienciales. Tal representación mental puede asemejarse a una red entretejida con diferentes hilos, cada uno de los cuales proporciona algún tipo de conexión. (Baralo, 2007: 41)

Por ese motivo, y según establece el *MCER*, la competencia léxica está íntimamente relacionada con la competencia semántica, pues ésta última comprende “la conciencia y el control de la organización del significado con el que cuenta el

alumno" (5.2.1.3). En concreto, en lo referente al significado de las palabras, el *MCER* establece que la semántica léxica trata asuntos relacionados con:

- Relación de las palabras con el contexto general:
 - referencia;
 - connotación;
 - exponencia de nociones específicas generales.
- Relaciones semánticas como, por ejemplo:
 - sinonimia y antonimia;
 - hiponimia e hiperonimia;
 - régimen semántico;
 - relaciones de la parte por el todo (metonimia);
 - análisis componencial;
 - equivalencia de traducción.

El primer tipo de relaciones tiene que ver con el conocimiento del mundo del hablante, con sus experiencias y el aprendizaje de su cultura, sus tradiciones, sus estudios enciclopédicos. Así, una palabra como *lluvia*, sería un exponente de las nociones específicas que se refieren a las condiciones atmosféricas, es la palabra con la que designamos al agua que cae de las nubes y, dependiendo de cada persona, tendrá unas connotaciones particulares: podrá simbolizar tristeza o melancolía para algunas, quizá, para otras, una necesidad (hablantes que provengan del mundo rural o de zonas con carestía de agua), o bien una fatalidad (si pensamos en hablantes que vivan en zonas donde se sufren continuas inundaciones).

El segundo tipo de relaciones, en cambio, se insertan en una red que las personas vamos entrelazando a lo largo de nuestra experiencia y aprendizaje, y que poseen equivalencias en todas las lenguas.

Según Marta Baralo, en la adquisición del léxico es interesante aprovechar todas estas relaciones que se dan entre las redes semánticas pues:

[...] son construcciones cognitivas que tienen lugar en el lexicón de todo hablante, dentro de su competencia plurilingüística, por lo que constituyen una motivación y una gran facilitación del aprendizaje léxico, tanto para el reconocimiento de una palabra en el *input* al que está expuesto, como para su recuperación en una situación de producción lingüística, *output*. (Baralo, 2007: 47)

Por último, cabe nombrar uno de los recursos estructurantes más beneficiosos, el del campo asociativo, mediante el cual una palabra puede evocarnos otra por una serie de asociaciones de otro tipo, infinitas y propias de cada cultura y de cada persona.

2.2. ¿Qué unidades léxicas enseñar?

2.2.1. Selección y clasificación del léxico

La apreciación de que el aprendizaje del léxico es fundamental a la hora de aprender una lengua parece que existe desde hace siglos. Así, los distintos comerciantes, mercaderes, peregrinos, juglares o soldados que debían atravesar la diversidad lingüística de Europa en aquellos tiempos remotos en los que los medios de transporte eran tremendamente primitivos y los caminos muy precarios, llevaban consigo glosarios plurilingües con las palabras de primera necesidad. De aquellos glosarios fueron herederos los *colloquia*, manuales empleados por viajeros entre los siglos XVI y XVII.

Aunque esta anécdota nos pueda parecer lejana, si en la actualidad preguntáramos a cualquier persona, que debe emprender un viaje a un lugar donde se hable un idioma distinto del suyo, qué llevaría consigo, si una gramática o un diccionario, sabemos perfectamente cuál sería la respuesta. De este modo, aunque la gramática de una lengua no se domine del todo, la comunicación llegará a buen puerto si se conocen las palabras necesarias. En palabras de los autores de *Profesor en acción*:

Nuestra labor consiste básicamente en ir proporcionando los instrumentos de comunicación e ir construyendo a partir de ellos. El proceso de enseñanza y las diferentes posibilidades dentro del mismo implican una serie de decisiones [como se ha visto en las preguntas que abren este capítulo]. (Giovannini et al., 1996 B: 46)

Según estos autores, a la hora de enseñar vocabulario a nuestros alumnos debemos tener en cuenta determinados criterios (Giovannini et al., 1996 B: 46-48):

- **Rentabilidad/ utilidad.**

Aprendemos una palabra cuando creemos necesario utilizarla. Esto no implica solamente el hecho de incluirla en un mensaje, también el de reconocerla y comprenderla dentro del texto, ya sea oral o escrito, al que el alumno se enfrenta.

En este sentido, por tanto, no se trata de dar a conocer el mayor número posible de palabras sino de proporcionar al estudiante unas herramientas básicas para que a partir de éstas y con determinadas “palabras clave” pueda entender y generar mensajes. Así, por ejemplo, será más útil que nuestros alumnos conozcan la palabra *enfermedad* en lugar del nombre de diversas enfermedades más específicas.

- **Frecuencia.**

Muy a menudo se han tomado como punto de partida para determinar qué léxico enseñar las listas de frecuencia. Sin embargo, aunque esto pueda tener cierto sentido en determinados niveles, hay que considerar cuáles son las necesidades de nuestros alumnos y qué palabras, debido a tales necesidades o intereses, utilizarán

más. Evidentemente, si nos encontramos en un curso de español para fines específicos, el alumno valorará más aprender léxico relacionado con su especialidad que aprender los nombres de algunos alimentos.

- **Acepciones más frecuentes.**

En este caso también nos convendrá averiguar cuáles son los intereses de nuestros estudiantes, en qué registros deberán interactuar, con el fin de evaluar qué acepciones sería más provechoso que aprendieran. Así, un alumno que estudie español jurídico deberá conocer expresiones de uso específico y léxico muy concreto: como por ejemplo la acepción precisa de palabras como *enajenación* o *enjuiciar* dentro del ámbito del derecho.

- **Necesidades e intereses de los alumnos.**

Se trata de un criterio muy importante, como hemos podido percibir hasta ahora. Así, no necesitará aprender el mismo tipo de léxico un estudiante que realizará un curso de Erasmus que un especialista en medicina que tendrá relaciones con instituciones de habla española. Por tanto, ambos deberán aprender una serie de “palabras clave” o vocabulario base que irán enriqueciendo poco a poco dependiendo de sus propias necesidades.

2.2.2. La competencia lingüística en el MCER y el PCIC

El MCER, en el punto 5.2.1.1., define la competencia léxica como:

el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo, se compone de elementos léxicos y elementos gramaticales.

Los segundos pertenecen a las clases cerradas de palabras, por ejemplo el artículo, los demostrativos, los pronombres y conjunciones. Los elementos léxicos comprenden, por un lado, la polisemia de una unidad léxica, es decir, cuando una palabra puede tener varios sentidos distintos, y, por otro, determinadas expresiones hechas, compuestas por palabras que se utilizan y se aprenden como un todo (aquí se incluirían fórmulas fijas como refranes o proverbios; modismos; verbos con régimen preposicional; expresiones regidas semánticamente, compuestas por palabras que habitualmente se utilizan juntas; etc.). Gracias a la competencia léxica podremos, por tanto, distinguir los varios sentidos de una unidad léxica como *banco* dependiendo de su contexto de uso; sabremos también qué significa y en qué casos se puede emplear una fórmula fija como *Las que tú tienes* (como respuesta a *Gracias*), o bien que el verbo *cometer* generalmente se usa junto a las palabras *un crimen* o *un error*.

En palabras de Marta Baralo (2007: 41):

De forma resumida y a efectos prácticos, podemos describir la competencia léxica, como una subcompetencia transversal, que contiene información codificada correspondiente a la forma de las palabras (fonética, fonológica, ortográfica, ortoépica,

morfológica), a su función sintáctica (categoría y función), a su significado real o figurado (semántica), así como a su variación (sociolingüística) y a su valor intencional y comunicativo (pragmática).

En el punto anterior, determinamos algunos criterios que consideramos importantes a la hora de seleccionar el léxico que aprenderán nuestros alumnos. En general, en los diseños curriculares todos esos criterios se interrelacionan con las habilidades comunicativas, las funciones, los temas y las situaciones que se pretenden enseñar. En este sentido, las escalas para la gradación del conocimiento del vocabulario y para la capacidad de control de ese vocabulario descritas por el *MCER* son muy útiles, puesto que favorecen el trabajo de selección, la didáctica y la evaluación de la competencia léxica de nuestros alumnos.

RIQUEZA DE VOCABULARIO	
C2	Tiene un buen dominio de un repertorio léxico muy amplio que incluye expresiones idiomáticas y coloquiales; muestra que es capaz de apreciar los niveles connotativos del significado.
C1	Tiene un buen dominio de un amplio repertorio léxico que le permite superar con soltura sus deficiencias mediante circunloquios; apenas se le nota que busca expresiones o que utiliza estrategias de evitación. Buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales.
B2	Dispone de un amplio vocabulario sobre asuntos relativos a su especialidad y temas más generales. Varía la formulación para evitar la frecuente repetición, pero las deficiencias léxicas todavía pueden provocar vacilación y circunloquios.
B1	Tiene suficiente vocabulario para expresarse con algún circunloquio sobre la mayoría de los temas pertinentes para su vida diaria como, por ejemplo, familia, aficiones e intereses, trabajo, viajes y hechos de actualidad.
A2	Tiene suficiente vocabulario para desenvolverse en actividades habituales y en transacciones cotidianas que comprenden situaciones y temas conocidos.
	Tiene suficiente vocabulario para expresar necesidades comunicativas básicas. Tiene suficiente vocabulario para satisfacer necesidades sencillas de supervivencia
A1	Tiene un repertorio básico de palabras y frases aisladas relativas a situaciones concretas.

DOMINIO DEL VOCABULARIO	
C2	Utiliza con consistencia un vocabulario correcto y apropiado.
C1	Pequeños y esporádicos deslices, pero sin errores importantes de vocabulario.
B2	Su precisión léxica es generalmente alta, aunque tenga alguna confusión o cometa alguna incorrección al seleccionar las palabras, sin que ello obstaculice la comunicación.
B1	Manifiesta un buen dominio del vocabulario elemental, pero todavía comete errores importantes cuando expresa pensamientos más complejos o cuando aborda temas y situaciones poco frecuentes.
A2	Domina un limitado repertorio relativo a necesidades concretas y cotidianas.
A1	No hay descriptor disponible.

A su vez, el *PCIC* presenta dos inventarios, uno de *Nociones generales* y otro de *Nociones específicas*, con los constituyentes del componente nocional, donde se especifican los contenidos que tienen que ver, en sentido amplio, con el significado. Se parte de un enfoque nocional basado en un tipo de análisis de la lengua por el que se ha llegado a la conclusión, tras diversas investigaciones, de que un hablante cuenta, además de con unidades léxicas simples o palabras, con un número amplio de bloques semiconstruidos que puede combinar al hablar. Este enfoque nocio-funcional, consolidado a partir de documentos del *nivel umbral*, se basaba en la articulación de las funciones y las nociones (los conceptos a los que un hablante se refiere al realizar un acto de habla).

Así, en el inventario de las *Nociones generales* se presentan aquellas que un hablante puede necesitar en cualquier contexto en el que se dé un acto de comunicación. Hacen referencia, por tanto, a conceptos abstractos relacionales, mientras que las *Nociones específicas* tienen que ver más con conceptos concretos de la comunicación en el momento en que se desarrolla, de ahí que encontremos elementos que tienen que ver con las transacciones, interacciones y temas determinados (*PCIC*, Introducción general, 2006: 39).

Los contenidos se presentan, en el inventario de las *Nociones generales*, clasificados en una serie de categorías (nociones existenciales, espaciales, etc.) y subcategorías (por ejemplo, en el caso de las nociones espaciales: localización, posición, distancia, etc.), con los respectivos exponentes, ejemplificados en ocasiones.

El material se trata distinguiendo las construcciones de las unidades léxicas. En el primer caso, por ejemplo, una construcción como “en ~ [mes/ estación]”, que se refiere a una noción temporal, daría a entender que cualquier mes o estación del año se combina con la preposición *en*.

Las unidades léxicas aparecen agrupadas en series respondiendo a criterios semánticos (de sinonimia, antonimia, gradaciones, etc.), puesto que se trata de reflejar los tipos de relaciones que los hablantes establecemos entre las unidades léxicas en nuestro lexicón. El *PCIC* señala que se ha elegido uno entre tantos criterios válidos, pues lo importante era seleccionar determinado grupo de unidades, así como su distribución en los seis niveles. Así, las distintas posibilidades combinatorias de una palabra han favorecido su inclusión en uno u otro nivel para que, de este modo, se pueda profundizar, a lo largo de los niveles, en el tratamiento de palabras conocidas y que el aprendizaje del léxico no se entienda como la simple acumulación de nuevos exponentes. Encontraríamos, por ejemplo, una clasificación como la siguiente en las colocaciones de “verbo + nombre” para la palabra *duda*, en el punto 1.6. “Nociones existenciales: Certeza, incertidumbre”:

B1	B2	C1	C2
<ul style="list-style-type: none"> tener una duda 	<ul style="list-style-type: none"> tener dudas/ seguridad ~ la 	<ul style="list-style-type: none"> plantear/ resolver ~ una duda sembrar ~ dudas/ la duda 	<ul style="list-style-type: none"> albergar/ alimentar ~ una duda suscitar/ dudas/ la duda despejar ~ una incógnita/ un interrogante/ una duda

A pesar de todo, el *PCIC* advierte de que el inventario debe considerarse abierto al menos en tres sentidos: primero, porque ilustra solo parte de una combinatoria; segundo, porque precisa de una adaptación posterior el entorno de aprendizaje y a la variedad culta de la lengua donde se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje; tercero, porque siempre se podrían añadir nuevos elementos.

En cuanto al inventario de *Nociones específicas*, se han tenido en cuenta, también, los documentos del nivel umbral pero se ha optado por clasificar el material siguiendo unas nociones específicas seleccionadas (Individuo: dimensión física, Identidad personal, Alimentación, Trabajo, Servicios, etc.). Evidentemente, tal manera de clasificar el mundo es casual, de ahí que algunas unidades léxicas aparezcan en varios grupos. Con tal distribución se pretendía, simplemente, realizar una presentación que permitiese integrar los contenidos léxicos necesarios para cumplir los objetivos de los distintos niveles, tiene, sin embargo, un carácter orientativo, por lo que puede considerarse abierta.

Nos parece interesante señalar, como el mismo *PCIC* hace, que los exponentes de ambos inventarios responden a un criterio de selección basado en la variedad centro-norte peninsular y sólo en algunos casos se incluyen especificaciones sobre las variedades del español de América, debido a la inviabilidad que hubiera

supuesto intentar recoger todas las variantes cultas que pueden existir dentro del léxico panhispánico para referirse a determinados objetos. Por este motivo, se advierte al profesor de que deberá realizar las adaptaciones oportunas en el caso de que el proceso de enseñanza y aprendizaje se desarrolle en una zona geográfica donde se practique otra variante diatópica del español distinta a la citada anteriormente.

Estos documentos se erigen, por tanto, como piezas claves a la hora de seleccionar, enseñar y evaluar la competencia léxica de los estudiantes. Como el mismo *MCER* expone, los usuarios del mismo, deberán considerar y determinar qué unidades léxicas deberá aprender el alumno (lo que supone el reconocimiento y uso de las mismas), cómo se le capacitará para que consiga tal objetivo y qué se le exigirá al respecto.

2.3. ¿Cómo enseñar el léxico?

Hasta ahora hemos visto qué se entiende por unidad léxica, cómo se relacionan éstas en nuestra mente dando lugar a distintas redes semánticas, asociativas. Hemos reflexionado también sobre el léxico que se debe enseñar y sobre las distintas escalas establecidas por el *MCER* y el *PCIC*, que nos pueden servir de guía para determinar qué léxico han de conocer nuestros alumnos acorde con su nivel y cómo evaluar tales conocimientos llegado el caso. Tras todo esto, debemos considerar también cuáles serán los mejores modos para enseñarlo.

En primer lugar, deberíamos tener en cuenta cuál es el proceso de adquisición de unidades léxicas, que según Aitchinson (en Morante, 2005: 46) se compone de tres pasos :

- 1) La etiquetación o reconocimiento de la unidad léxica. En este paso el alumno retiene la grafía y empieza la retención entre forma y significado.
- 2) El empaquetado. Se descubren los posibles significados de la unidad léxica (denotativos, connotativos, figurativos, rasgos dialectales o de registro, etc.), así como sus posibilidades morfológicas y sintácticas.
- 3) La construcción de redes. La unidad léxica pasa a incluirse en el lexicón mental del alumno y a formar parte de su vocabulario pasivo a largo plazo, permitiendo la organización del léxico mediante redes semánticas y jerárquicas.

Cervero y Pichardo (2000: 97) añaden un paso más a este proceso: el uso de la unidad léxica, es decir, cuando ésta forma ya parte del vocabulario activo del alumno puesto que éste es capaz de recuperarla cuando lo necesita.

Todo esto, evidentemente, supone tener en cuenta una serie de premisas a la hora de diseñar las actividades que han de realizar los alumnos. Marta Baralo propone cinco implicaciones básicas (2000: 172-173):

- El vocabulario en contexto; es decir, proporcionar la mayor cantidad y calidad de información posible, para facilitar el establecimiento implícito de una asociación firme y certera entre la estructura fonológica y la estructura léxico-conceptual de la nueva pieza léxica.
- La selección del vocabulario atendiendo tanto al nivel de dificultad como a su relación con el conocimiento del mundo y del tema que tengan los alumnos.
 - La utilización de técnicas de descubrimiento e información referencial.
 - La importancia del uso de diferentes tipos de diccionarios.
- Tipología de actividades para promover y facilitar la adquisición del léxico, mediante la puesta en marcha de estrategias de asociación, formales y semánticas del tipo de: derivación y composición; hiponimia e hiperonimia; sinonimia y antonimia; polisemia; campos semánticos y asociativos; expresiones idiomáticas; cognados.

Giovannini et al. (1996 B: 61) establecen que a la hora de enseñar léxico es muy importante tener en cuenta que muchas veces éste remite a una realidad conocida ya por el estudiante. Por este motivo, es muy importante la fase de presentación del léxico, ya que así activaremos los esquemas de conocimiento del alumno y crearemos la necesidad de querer conocer la palabra que se está aprendiendo, estimulando el proceso de adquisición por parte del alumno.

En este sentido, estos autores plantean una cuestión muy importante: ¿las palabras clave habrá que presentarlas antes o después de exponer al alumno frente al input? Según ellos mismos, esto dependerá de los objetivos que se fijen a la hora de diseñar la actividad.

Por otro lado, tenemos que tener claro que no bastará con presentar el vocabulario una única vez, pues el aprendizaje del léxico, como ya hemos visto, se desarrolla de modo progresivo y gradual. Como indica Baralo, es fundamental tener conciencia de que:

En el aula necesitamos, por lo tanto, destinar tiempo para realizar tareas que ayuden a los alumnos a reciclar el léxico que ya conocen, por lo que el profesor necesita disponer de una tipología muy variada de tareas y de técnicas que faciliten ese reciclado del léxico y que eviten su desgaste o pérdida. (Baralo, 2007: 40)

Son numerosas las tipologías de actividades que se pueden usar para la enseñanza del léxico: desde las más formales, en las que se suelen relacionar determinadas palabras con sus correspondientes definiciones, hasta aquellas con un fuerte carácter lúdico, como pueden ser las adivinanzas, versiones de algunos juegos famosos como *Tabú*, ejercicios de escritura creativa, etc.

El objetivo de estas actividades siempre será propiciar la adquisición de léxico por parte de los alumnos pero de una manera más motivadora. Además, mediante el uso de actividades del último tipo favoreceremos el desarrollo de las distintas destrezas. Mediante ejercicios de escritura creativa mejorará la expresión escrita de

nuestros alumnos al mismo tiempo que les “obligamos” a procesar semánticamente el nuevo léxico que han aprendido. Los juegos, como los nombrados anteriormente, ponen en marcha diversas operaciones mentales: se facilita el acceso al lexicón mental, recuperando, indirecta y lúdicamente, el léxico almacenado, al mismo tiempo que se desarrolla la interacción oral y se entrenan en estrategias de comunicación y aprendizaje.

En este sentido, nos parece también importantísimo el papel que puede ejercer un material como el audiovisual en la adquisición del léxico. Como veremos más detenidamente en el próximo apartado, el material audiovisual, concretamente el cine, presenta la información sobre el contexto que, como venimos viendo, es fundamental para la comprensión. Además, aparecen otros elementos no lingüísticos que, sin embargo, son fundamentales en toda interacción, como son los gestos y las características suprasegmentales, entonación y acento.

Así, incorporando un medio como el cine, podremos ofrecer a nuestros alumnos unidades léxicas contextualizadas, e integraremos el factor de la motivación, pues el cine posee la característica de resultar interesante a casi todo el mundo. Estará en nuestras manos, evidentemente, mediante la creación de tareas significativas en las que se integre el nuevo léxico, el buen desarrollo del proceso de adquisición.

Roser Morante, en su artículo “Modelos de actividades didácticas para el desarrollo léxico” (2004), propone una serie de ejemplos cuyos objetivos generales responden en gran medida a las implicaciones sugeridas por Marta Baralo anteriormente nombradas. Así, encontramos ejemplos de actividades donde relacionar las unidades léxicas con sus respectivos sinónimos, antónimos, merónimos, etc., o bien en las que se tengan que construir mapas semánticos, de manera que se trabajen las relaciones entre las distintas unidades; otra tipología de ejercicios, que pretende trabajar con todos los sentidos de la unidad léxica sería la de seleccionar ocurrencias según la definición o bien la de seleccionar entre distintos sinónimos el más correcto según el contexto; se plantean, por último, diversas actividades para trabajar con expresiones idiomáticas y colocaciones.

Para una clasificación detallada de las diferentes tipologías de actividades, dependiendo de a qué nivel se quiera trabajar el vocabulario, o de qué competencias o estrategias se quieran desarrollar, recomendamos la tesis de Montserrat Varela (2006: 25-33), donde se realiza una investigación sobre la metodología de la enseñanza de vocabulario, así como de los métodos de selección de éste para alumnos principiantes, partiendo de la idea de que la mayoría de manuales de enseñanza se centra todavía en la variante peninsular, ignorando el carácter mundial del español y las necesidades de los alumnos. Son interesantes las actividades propuestas en la

última parte de la memoria, donde se toman seis campos semánticos en los que se han integrado variedades léxicas de América, demostrando la importancia de enseñar vocabulario panhispánico desde los niveles iniciales.

Además de todas las actividades y tareas que podamos presentar, el diccionario puede ser una de las herramientas más importantes en el aprendizaje de léxico. Será importante instruir al alumno en su manejo de manera previa, con el fin de que sepa cómo enfrentarse a toda la información que puede encontrar en él. Es también interesante reflexionar sobre qué tipo de diccionario será más adecuado que empleen nuestros alumnos, si monolingüe o bilingüe, prestando atención a sus necesidades. Aunque consideramos que se pueden utilizar los diccionarios bilingües en niveles iniciales, éstos no suelen aportar suficiente información para cada entrada, incluyendo, sólo en los mejores casos, algunos contextos de uso; de ahí que sea importante introducir el diccionario monolingüe ya desde estos niveles, pues la información es más completa y el alumno se familiariza mejor con la lengua de estudio. Por otro lado, cabe anotar que también en este tipo de diccionario podemos encontrar carencias: a veces ofrecen sinónimos de la entrada sin explicar las diferencias semánticas, pragmáticas o contextuales que se pueden dar entre los términos y que supondrán determinadas restricciones de uso. Por este motivo, repetimos, es fundamental que el profesor proponga al alumno actividades con uso del diccionario, y que avise al estudiante de que, aún siendo un instrumento extraordinario, hay que tener en cuenta siempre toda la información que envuelve a la palabra (sintáctica, morfológica, pragmática...)

La primera de las implicaciones que anota Baralo (2000: 172-173), como hemos visto, es la de presentar las palabras en su contexto. Hemos anotado también, en momentos anteriores, la importancia que tiene la semántica léxica dentro del aprendizaje de una lengua, el hecho de que nuestros alumnos sean capaces de reconocer los distintos significados de una palabra y las diferencias de uso dependiendo de los contextos, con el fin de que, ya no sólo la adquisición, sino también el posterior uso, sean lo más completos y acertados posible. Algo que nos parece prácticamente irrealizable de conseguir con herramientas tan difundidas como las listas de palabras, por ejemplo, que, sin embargo, aún están muy presentes en la enseñanza del léxico de una LE.

A pesar de que nuestros alumnos posean un verdadero interés por aprender las palabras que aparezcan en tales listas, está comprobado que la intención no garantiza un aprendizaje efectivo, y que, en cambio, los alumnos son capaces de retener mejor el nuevo input si se les involucra de manera activa en una tarea significativa, que incluya algún procesamiento semántico y proporcione un tema para organizar la información nueva.

Creemos, por tanto, que las actividades de vocabulario deben supeditarse a objetivos más globales, ser la respuesta a una necesidad concreta relacionada con un tema o con un *input* concreto.

Por último, nos parece también importante que las actividades planteadas proporcionen a los alumnos una serie de estrategias y técnicas que les ayuden ya no sólo a la hora de comprender y aprender, sino también en el momento de la comunicación, ya que esto facilitará en gran medida la adquisición del léxico pues, en cualquier caso, pueden favorecer cada uno de los pasos que, según Aitchinson (en Morante, 2005: 46), se dan en el proceso de aprendizaje del léxico.

Recogemos, a continuación, el cuadro propuesto por Rebecca Oxford (en Giovannini et al., 1996: 68), en el que se cataloga una serie de estrategias fomentadas mediante actividades concretas y que, creemos, es sumamente importante tener en cuenta:

Crear redes mentales	Agrupar	Agrupar el vocabulario por temas o tipos de palabras para poder memorizar mejor. Por ejemplo: palabras relacionadas con el tiempo: calor, frío, etc.
	Asociar	Asociar palabras, o la nueva información, a los conceptos que ya están memorizados. Dicha asociación ha de ser significativa para el alumno.
	Incorporar palabras en un contexto	Las nuevas palabras se vinculan al contexto, ya sea oracional o discursivo.
Aplicar imágenes y sonidos	Emplear imágenes	Las palabras nuevas se incorporan a imágenes o se relacionan con otras. Asociar una palabra abstracta a un dibujo concreto.
	Mapa semántico	A partir de una palabra clave, hacer un mapa con todas las palabras que están relacionadas con ésta.
	Usar palabras clave	Recordar una palabra usando claves, ya sean visuales o auditivas.
	Representar sonidos en la memoria	Recordar una palabra nueva por su sonido.
Revisar	Revisión estructurada	Repasar a intervalos temporales para poder ir reactivando la memoria. (Por la mañana, al cabo de dos horas, etc.)
Emplear la acción	Usar una respuesta física o una sensación	Representar físicamente la palabra o expresión que se ha aprendido.
	Emplear técnicas mecánicas	Por ejemplo, escribir las palabras en tarjetitas e ir revisándolas u organizándolas según la actividad memorística.

De lo expuesto en este cuadro, podemos observar la importancia que tienen la imagen y el sonido a la hora de adquirir el léxico, tanto en la incorporación y etiquetación de éste en el lexicón mental del alumno como en su posterior recuperación y uso. De este modo, como intentaremos mostrar más adelante en las propuestas didácticas, deberíamos aprovechar las facilidades que nos ofrece el material audiovisual en este sentido, ya que, desde un primer momento, el alumno podrá asociar las palabras que se le presentan a imágenes que ha visto y que, por tanto, de un modo u otro, pasarán a formar parte de su propia experiencia. Asimismo, se le ha ofrecido un contexto en el que se usan y aparecen tales palabras. Los medios audiovisuales, por tanto, acompañados de las actividades adecuadas, se presentan como un material que puede sólo reforzar y enriquecer los procesos de adquisición de léxico.

3. LOS CORTOS EN EL AULA DE ELE

En las últimas décadas se han desarrollado numerosas metodologías para mejorar la enseñanza en el aula de lenguas extranjeras. La evaluación de éstas ha supuesto, en los últimos años, un eclecticismo que conduce a elegir diversos enfoques con el fin de mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Este sincretismo se ve también reflejado en el uso de los materiales. Con el fin de exponer a los estudiantes a muestras de lengua reales, se han venido incorporando en el aula de ELE materiales obtenidos de las más variadas fuentes: revistas, folletos promocionales, periódicos, cómics, radio. Para esto, Internet, sin duda alguna, se ha convertido en una herramienta más del docente de idiomas. De la misma manera ha ocurrido con determinados materiales audiovisuales como películas, series de televisión, fragmentos de telediario o reportajes.

Por otro lado, se ha pretendido que el material ofrecido motivase al alumno y que éste pusiera en marcha distintas estrategias de aprendizaje al mismo tiempo que se practicaban todas las destrezas.

Seguramente, una de las herramientas que más ayuda a alcanzar tales objetivos es el uso de los materiales audiovisuales y, más concretamente, el cine. En un gran número de ocasiones, nuestros alumnos nos preguntan por la posibilidad de visionar películas en clase, en otras, se interesan por conocer títulos con el fin de hacerlo en casa y, finalmente, en los últimos años gracias a la buena salud de la que goza la industria española del cine, son cada vez más los estudiantes que conocen a directores y actores españoles.

Gracias a estas premisas, la introducción de tal medio en el aula será, en la mayoría de los casos, bienvenida y partiremos ya con un buen presupuesto: la motivación de nuestros alumnos por el tema.

Sin embargo, es evidente que no nos debemos conformar con esta buena fe de nuestros alumnos. Es deber del profesor elegir el material adecuado y, sobre todo, crear las actividades oportunas para que el proceso de aprendizaje sea satisfactorio y para que de este modo no se incurra en la pasividad, una de las razones que arguyen algunos autores como principal inconveniente en el uso de este tipo de material pero que, como veremos más adelante, puede salvarse con el trabajo adecuado.

En esta memoria valorizaremos el uso de estos instrumentos en el aula, en concreto para la enseñanza y el aprendizaje del léxico. Nos centraremos, además, en el uso de una tipología concreta de estos materiales: el cortometraje.

Antes nos referíamos a la típica pregunta de nuestros estudiantes sobre la posibilidad de ver una película en el aula y entendemos que una de las respuestas más comunes por parte del profesor es la falta de tiempo para llevar a cabo el programa didáctico. En este caso estamos totalmente de acuerdo con tal incumbencia

y creemos que sería mejor que el visionado se realizase en la casa particular, sin embargo, los cortometrajes, opinamos, nos proporcionan el mismo provecho que una película con la ventaja de su breve duración.

3.1. Ventajas en el uso de este tipo de material.

Son numerosos los escritos que se han realizado en relación con los pros y los contras que se encuentran en cuanto al uso de este tipo de materia en el aula de ELE.

Una de las primeras cuestiones se corresponde con el eterno debate de si es adecuado o no el uso del material real en el aula. Gracias a la difusión del método comunicativo parece que la balanza se haya decantado por el uso de tales materiales y vemos, así, cómo muchos manuales de ELE han introducido textos y comprensiones auditivas muestras de lengua real, adaptadas en ocasiones para adecuarlas al nivel, con el fin de favorecer el aprendizaje por parte del estudiante y para que, cuando éste se deba enfrentar a una situación de habla con nativos de la L2, el impacto sea el menor posible.

A pesar de que, en la teoría, la mayoría de los docentes estamos de acuerdo con estas ideas, en la práctica muchos se muestran reacios a utilizar material audiovisual en el aula porque opinan que los alumnos pueden encontrar numerosas dificultades lingüísticas por el nivel de lengua utilizado en estos instrumentos. Así, si el nivel de lengua no es el adecuado provocará la incompreensión, lo que desembocará en la desmotivación del alumnado. Sin embargo, creemos que basta tener en cuenta una serie de factores para que esto no suceda: por ejemplo, que la situación sea fácilmente reconocible por el alumno (lo que le ayudará a completar y comprender el contenido del mensaje, independientemente de que no haya podido entender todos los términos que configuraban el enunciado lingüístico); igualmente, si las imágenes que acompañan a la lengua son significativas, facilitarán la comprensión global.

Anteriormente, mostrábamos ya nuestro acuerdo con la dificultad de exponer películas enteras en clase por falta de tiempo. Trabajar con material audiovisual, como ocurre en otros muchos casos con la comprensión auditiva, supone repetir determinados fragmentos que aportan una información esencial para lograr la comprensión, o bien prestar atención a una parte en concreto porque nos interesa algún elemento con el que trabajar. Es evidente, por tanto, que para lograr que el visionado de una película sea eficiente necesitaremos mucho tiempo, algo que, seguramente, no es rentable dentro del aula. Por otra parte, debemos anotar también que las películas, a no ser que hayan sido preconcebidas como materiales destinados a la didáctica, normalmente se ven por el placer estético que producen o porque nos interesa su argumento, por poner algunos ejemplos. No tenemos sino que pensar en el fastidio que nos causa la publicidad cuando vemos una película en la televisión para

entender que las películas no están realizadas para un visionado que sufra constantes interrupciones. Evidentemente, tales paréntesis, unidos a dificultades de comprensión, pueden provocar la desmotivación en nuestros alumnos. En palabras de J.M. Bustos Gisbert (1997: 94):

[...] tendemos a utilizar mensajes de vídeo excesivamente largos. Tal uso tiene dos problemas potencialmente importantes. En primer lugar, los derivados de la falta de control del mensaje en el proceso de recepción: efectivamente, cuando escuchamos por vía diferida, como es el caso del vídeo, el destinatario no puede hacer uso de estrategias destinadas a controlar el mensaje que está recibiendo (tales como solicitar aclaraciones, repeticiones, comprobar su nivel de comprensión, pedir al interlocutor que se exprese más despacio, etcétera). Si el mensaje es muy extenso, esta falta de control puede llevar a que se bloquee la comunicación. En segundo lugar, pero no menos importante, hay que tener presentes los problemas de concentración: ante mensajes prolongados, es normal que el alumno deje de comprender simple y llanamente porque se cansa de prestar atención. Cuando estos dos factores se combinan, la recepción, y con ella la comprensión, termina.

Una de las razones, por tanto, para defender el uso de cortometrajes en el aula es su duración, que permite el revisionado a lo largo de la lección sin causar los efectos que podría ejercer el de una película: incompreensión, pérdida del interés, aburrimiento y desmotivación. Es importante, entonces, elegir bien el tipo de material que emplearemos, debemos tener en cuenta el grupo de alumnos al que va dirigido, que les interese la temática que trata, que el nivel de lengua sea adecuado y que su duración nos permita trabajar de una manera eficiente y rentable.

De igual manera, a partir del método comunicativo se ha revalorizado el papel de la pragmática y, por tanto, la importancia que tiene el contexto para comprender todo enunciado lingüístico. Dentro del aula se ha defendido el uso de una lengua que sea reflejo del habla que nuestros alumnos encontrarán después en sus posibles interacciones con nativos. A pesar de todos los intentos, es cierto que, en muchas ocasiones, es bastante inviable poder reflejar toda esta variedad existente. G. Brandimonte se plantea esta cuestión y piensa que la solución está en el uso del material audiovisual:

[Los alumnos] Necesitan conocer las variedades del español, más allá de la norma culta que suelen aprender en clase. Hay que proporcionar a los alumnos todo este tipo de información y de una forma lo más atractiva posible y, en mi opinión, el componente audiovisual en la clase de E/LE puede resultar de gran ayuda: todo aparece más real, más verídico, y representa el puente de unión ideal entre el aprendizaje tradicional en el aula y el momento de la práctica real, en vivo, en territorios de habla hispana. (Brandimonte, 2003: 871)

Podemos afirmar, además, que este intento de realidad y veracidad que presentan determinados materiales audiovisuales, justamente por tal motivo, puede

ayudar a los alumnos a completar, la mayoría de las veces, la información lingüística presentada pues, partiendo de su propio conocimiento del mundo, la imagen ayudará, a veces tanto como la misma lengua, a completar el significado del mensaje, lo que desarrollará, al mismo tiempo, diversas estrategias de comprensión.

Pensando, por otro lado, en el uso concreto de cortometrajes, éstos suelen presentar una única línea argumental, que, generalmente, es bastante fácil comprender, ya que suele presentarse una trama sencilla que avanza hasta el clímax narrativo. Debido a su breve duración, el objetivo de cualquier cortometraje es el de transmitir al espectador una idea que lo atrape en poco tiempo. Es muy recurrente, además, el factor sorpresa: en el clímax narrativo el espectador recibe una información que le hace reinterpretar todo lo que ha visto. Es por esto que poseen una fuerte capacidad sugestiva, algo que también debemos aprovechar.

Esther Gispert en su libro *Cine, ficción y educación* (2009: 89) afirma que:

Contrariamente a lo que muchas veces se ha dicho o pensado, el espectador no es un sujeto pasivo, sometido a los imperativos que le dictan los medios de comunicación y prisionero de los procesos de identificación con los personajes. El espectador es un ser activo que proyecta sus experiencias y realiza una elaboración de la información adquirida.

Así, la polisemia que presenta la imagen, junto con la actitud activa del espectador, deberán ser explotadas en la educación. La acción de interpretar, ya sea imágenes, ya palabras, o bien ambas, es sinónima de producción de significado, en palabras de Bordwell se trata de:

[...] un acto consciente de lectura [...] para buscar relaciones, conexiones culturales o estéticas y acabar estableciendo una serie de clasificaciones que nos permitan dilucidar los posibles significados ocultos o sus interconexiones con otros textos. En el transcurso del proceso interpretativo se pone en juego una actividad psicológica y social fundamentalmente análoga a otros procesos cognitivos. (en Gispert, 2009: 91)

La interpretación provocará una serie de sentimientos y opiniones en nuestros estudiantes que, mediante una serie de actividades, el profesor deberá encauzar con el fin de evitar la dispersión y, claramente, favorecer el proceso de adquisición y aprendizaje.

El estudiante recibirá nueva información con el visionado, que deberá sumar a la que ya conocía de este tema con anterioridad. De este modo, procuraremos un aprendizaje significativo para que el alumno pueda aplicar los conocimientos adquiridos en contextos diferentes de aquellos donde los ha aprendido. Según Gispert:

La capacidad motivadora del cine y la presentación de narraciones que tienen que ver con el mundo real, pueden facilitar la comprensión de determinados acontecimientos. [...] En el cine, el relato es real, siempre actúa como metáfora del mundo. Para

garantizar el aprendizaje significativo el profesorado debe propiciar que lo que proviene del cine sea trasladado hacia otros ámbitos. (Gispert, 2009: 86-87)

Puesto que el cine es una metáfora del mundo, éste nos permitirá, asimismo, presentar contenidos culturales y socioculturales en el aula. El cine ayudará a conocer (y a destruir) estereotipos de la cultura cuya lengua es estudio de aprendizaje; así, por ejemplo, con el visionado de determinadas películas podremos mostrar a los alumnos que los hombres españoles están bastante alejados de esa figura del “macho ibérico”, que forma parte del imaginario popular, o bien que no todas las mujeres españolas son pasionales, rasgo que a veces puede llevarlas hasta la locura. Pueden parecernos casos extremos y, muchas veces, pensamos que esos arquetipos están más que olvidados, pero, por desgracia, no es así. Una película como *Vicky Cristina Barcelona* (2007) de Woody Allen, pone de manifiesto como se sigue considerando a los españoles a nivel internacional. Muchos podrán anotar que se rodó en clave irónica pero, en general, la visión que se mantiene es la de los estereotipos que antes mencionábamos. El visionado de este tipo de material nos permitirá, además, la reflexión sobre las semejanzas y diferencias que existen con la cultura del alumno, etcétera, aspectos fundamentales ya que:

Hoy en día, resulta obvio que aprender a hablar una lengua es aprender cómo funciona la cultura de esa lengua en la comunicación entre sus hablantes. No existe ninguna duda pues, sobre el hecho de que no se puede enseñar una lengua desmarcada del componente cultural que la engloba, y el vídeo es uno de los soportes que mejor y de una manera más fidedigna lo puede transmitir. (Corpas Viñals, 2004: 791)

3.2. Selección del material

En el punto anterior veíamos las numerosas ventajas que implica el uso de este tipo de material en el aula, de hecho en las últimas décadas (a partir del *boom* del vídeo) aparecieron diversos programas didácticos que aprovechaban distintos materiales audiovisuales para la enseñanza de ELE, como por ejemplo *Bueno, Bonito y Barato* (1991), de la editorial Difusión, o *En español* (1986-87), editado por el Ministerio de Cultura, ambos realizados por Lourdes Miquel y Neus Sans, por citar algunos de los ejemplos más conocidos entre los docentes de ELE. La característica más interesante de estos materiales es que emplean muestras de lengua real (anuncios publicitarios y fragmentos de películas, en estos casos) e incorporan una guía de explotación didáctica que puede ser muy valiosa para el profesor, ya que en ella aparecen los objetivos que se persiguen y las actividades que hay que realizar para conseguirlos. Creemos que son materiales que todo profesor de español L2 debería conocer y estamos seguros de que, en un momento u otro de la preparación de sus clases, podría incorporar alguna de las secuencias didácticas que se proponen (nos queda alguna duda al respecto, no por la calidad del material sino porque éste,

como se puede ver por las fechas de publicación, se ha quedado, en nuestra opinión, obsoleto).

A pesar de todo, ya antes decíamos que preferíamos trabajar con cortometrajes, en lugar de largometrajes, y explicamos las razones de tal elección. Materiales como los anteriores, cuando emplean películas, eligen fragmentos de éstas con los que llevar a cabo las diversas actividades. Será el alumno, si le ha interesado el film, quien realizará un visionado completo del mismo. No lo consideramos una opción inadecuada, pero opinamos que es más interesante poder trabajar con la pieza completa. Esta posibilidad nos la otorga el cortometraje y defendemos fuertemente su uso ya que, en los últimos años, este tipo de industria está creciendo y nuestros *cortometrajistas* gozan de numerosos premios de prestigio internacional.

Es evidente que, como cualquier otro tipo de material, deberemos elegirlo bien. Quizá ésta sea una de las tareas más difíciles para el profesor, pero no tanto por la dificultad intrínseca del material como por la falta de costumbre. Cualquier profesor de español como lengua extranjera se ha acostumbrado a leer el periódico y encontrar noticias o artículos de opinión que poder llevar a las clases, escuchamos música y, si nos gusta la canción, buscamos el modo para crear una buena actividad con ella. Con los cortometrajes no es muy diferente, no suponen muchísima más dificultad que la que entraña escuchar una canción, sin el texto delante, de Sabina, por ejemplo. El problema fundamental es de otra índole y es que nosotros, profesores de ELE, como una buena parte de la población, no estamos familiarizados con la visión de cortos.

Pero poco a poco, como exponíamos, esta situación está cambiando y cada vez es más fácil encontrar este tipo de material, quizá no publicado en DVD, pero sí en Internet. Bastará con navegar un poco por la Web para descubrir verdaderas joyas que nos darán, sin duda, más de una posibilidad didáctica en nuestras clases. A continuación citamos algunas direcciones que nos parece fundamental conocer:

- www.notodofilmfest.com. Página de un festival, cuya primera edición remonta al año 2001, que apoya a jóvenes directores. La idea original nace del director Javier Fesser: un festival que pone Internet al servicio del cine para descubrir el nuevo talento, experimentar con un nuevo medio al alcance de todos y conseguir una muy amplia difusión. El jurado de las ediciones cuenta con nombres de reconocida fama mundial (Julio Medem, Guillermo del Toro, Juan José Campanella, David Trueba o Isabel Coixet, entre otros). En esta página, dentro de las diversas ediciones, se pueden ver miles de cortos de calidad, basta elegir bien, y, lo mejor de todo, se pueden descargar de manera gratuita, una ventaja añadida si no contamos con Internet en el aula.

- En el siguiente enlace <http://www.rtve.es/radio/concurso-cortos-2009/>, encontramos todos los cortos que participaron en el *I Concurso de cortos de RNE*. En

este caso encontramos piezas de mayor o menor calidad técnica, pero casi todas bastante interesantes. Recomendamos desechar aquellos cortos que tienen una baja calidad, independientemente de que pensemos en su potencial didáctico, puesto que este factor, aun siendo técnico, puede dificultar la comprensión de los alumnos.

- www.cortonlinefest.com. Se trata de otra plataforma donde podemos encontrar un gran número de cortos para ver on-line.

- Por último, anotamos la dirección de la televisión de cortos por Internet (donde se pueden encontrar piezas en distintos idiomas y no sólo en español): www.cortostv.com

Encontrar material interesante no será, por tanto, complicado, gracias a las nuevas tecnologías. Ahora bien, no todo lo que veamos será válido para llevarlo al aula. Debemos tener en cuenta una serie de criterios:

- Didácticos.
 - Intereses y gustos del grupo meta con el que estamos trabajando: tendremos en cuenta elementos como la edad, la personalidad de los alumnos y su contexto de aprendizaje, así como el cultural.
 - La motivación e interés que la historia puede despertar en nuestros alumnos.
 - La duración del cortometraje en relación con la de la clase, debemos tener en cuenta que, seguramente, es necesario visionarlo más de una vez.
- Lingüísticos.
 - Debemos considerar que tendremos que enfrentar al alumno con un input que esté de acuerdo con sus posibilidades. Dependiendo del nivel tenemos que tener en cuenta cuál es la carga de diálogos y estructuras lingüísticas que aparecen, así como la dificultad de las mismas. Sería recomendable que, al menos en niveles iniciales, el alumno se pudiera apoyar en las imágenes para comprender la historia.
- Temáticos.
 - Es aconsejable que el corto presente una serie de contenidos socioculturales acordes con el nivel de los alumnos. Asimismo, será interesante que éstos nos permitan trabajar para desarrollar la competencia intercultural, mediante la reflexión y la comparación de su propia sociedad con la sociedad cuya lengua es objeto de aprendizaje.

Nos parece muy interesante y útil el cuestionario que propone José Amenós (1999) para evaluar la adecuación de la película a los determinados niveles. En él se toman en cuenta diversos elementos que componen el cortometraje y que influyen en la comprensión del mismo. A mayor número de respuestas afirmativas, mayor facilidad presentará la película y podrá verse ya en niveles iniciales; en cambio, un mayor número de respuestas negativas supondrá más complejidad, con lo que se

recomienda trabajar con ese material en niveles superiores. El cuestionario es el siguiente (en Ontoria Peña, 2007: 4-5):

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

- Si se trata de un film completo, ¿abundan las secuencias sin (o casi sin) palabras? Si se trata de una secuencia, ¿se construye ésta sin (o casi sin) palabras?
- ¿Puede el espectador hacerse una idea aproximada de lo que pasa en la película (o en la secuencia) sin comprender las conversaciones?

Soporte material

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

3.3. Propuestas didácticas más usuales en el aula de ELE con el material audiovisual.

Decíamos antes que el visionado de una película despertará, casi de inmediato, el interés de nuestros alumnos. A veces, sin embargo, este mismo recurso puede ser (mal)entendido como un simple premio, como si se tratase de un modo para poder “relajarse” en el aula, puesto que, durante un tiempo -más o menos breve- nuestros alumnos podrán, sencillamente, sentarse frente a la pantalla para ver y escuchar lo que les presentamos. Esto no se debe al hecho de que tengamos en clase grandes pícaros que aprovechan la mínima oportunidad que se les ofrece para “echar una cabezadita”; al contrario, la sociedad en la que vivimos nos ha enseñado e inculcado esta apatía frente a este tipo de actividad:

El estudiante está acostumbrado, aún más, educado para ser pasivo. Sabe que el televisor es un aparato ante el cual no hay actividad, sino pura recepción (no percepción) de informaciones más o menos relevantes. La televisión atrae, pero también alimenta la indolencia. El riesgo es de origen social, ajeno al aula, pero no por ello hay que olvidarlo. (Bustos Gisbert, 1997: 94).

Por este motivo, para evitar percepciones y actitudes equivocadas, debemos tener claros cuáles serán los objetivos que perseguimos a la hora de ver una película y prestar suma atención a las actividades que realizaremos con este tipo de material con el fin de conseguir tales objetivos. Hay que considerar que:

El vídeo no es nada solo, es en la explotación que el profesor diseñe en donde está la clave de lo que se puede aprender, por eso no podría, aunque quisiera, matar a la estrella de la gramática, sólo debe complementarla aportando información, lingüística o no, que al libro de texto y al profesor les resulta difícil proporcionar de otro modo. (Ruiz Fajardo, 1995: 38)

Como expone esta autora en la cita anterior, el vídeo ayudará al profesor a presentar determinados elementos que, en caso contrario, sería difícil llevar al aula de una manera, cuanto menos, atractiva para el estudiante.

Veámos en este sentido, en el punto 3.1., que el uso del cine nos ofrece numerosas oportunidades para trabajar el componente sociocultural con nuestros alumnos. Así, a lo largo del visionado aparecerán distintos elementos que constituyen este tipo de competencia:

- Descripción de hábitos y costumbres, tradiciones, variedades regionales, etc.
- El contexto histórico y cultural en el que se ambienta la película nos puede ayudar mostrando acontecimientos sociales o políticos importantes.
- Pueden aparecer algunos de los temas de mayor interés para la sociedad actual cuya lengua es objeto de estudio.

Generalmente, cuando se trata de realizar un trabajo de este tipo, se tiende a trabajar con la película en su totalidad (aunque estemos hablando de largometrajes). El objetivo perseguido es la comprensión de la película pero, fundamentalmente, a partir de los datos culturales. Por este motivo, las actividades que se presenten estarán destinadas a trabajar con elementos culturales a partir de los cuales se logrará entender e interpretar la película. Se puede, por tanto, trabajar con otro tipo de material de apoyo, como artículos de periódicos o textos de carácter histórico, que aporten una visión más completa y general del tema tratado. Por lo que respecta al léxico, en este caso sería muy interesante prestar atención no solo a los modismos y las frases hechas, sino también a las posibles variantes de términos entre una época y otra (por ejemplo, el uso de los términos “tronco” y “tío” como vocativos con los que referirse a un amigo; el primero típico de la década de los años 80, mientras que el segundo se viene utilizando desde finales de los 90 hasta la actualidad), sin olvidar que se podría trabajar también con el léxico de un tema social específico.

Otra de las ventajas, ya mencionada, que nos puede proporcionar este tipo de material es la oportunidad de trabajar con muestras de lengua real. Por tanto, algunos de los aspectos que podremos trabajar serán los lingüísticos y gramaticales. En estos casos, cuando se trata de trabajar con un largometraje, se elegirán, generalmente, fragmentos del mismo en los que observar y practicar distintas funciones y contenidos gramaticales, así como el léxico que puede aparecer en las distintas escenas. En el caso de los cortometrajes, no será necesario elegir tales fragmentos, sino prestarles mayor atención, pudiendo realizarse el visionado completo del material.

3.3.1. Tipología de actividades.

Las posibilidades que nos ofrece el uso del material audiovisual en los casos mencionados anteriormente son, por tanto, infinitas, y, según el objetivo final que

queramos conseguir, deberemos elegir el tipo de actividad que creamos más conveniente.

En su libro *Vídeo y educación* (1992), Joan Ferrés expone un tipo de estructura para trabajar con el material audiovisual, advirtiéndolo antes que se trata simplemente de una orientación general que puede servir como guía, pero que no hay que considerar como intocable. Para Ferrés (1992: 103–125), esta estructura consta de cuatro partes:

1) Preparación previa.

En esta fase el docente deberá determinar cuáles son los objetivos que se persiguen con el visionado y qué tipología de actividades se llevarán a cabo para su consecución. Es muy importante tener en cuenta el grupo con el que se va a trabajar y avisar de que, aún teniendo la guía didáctica del material con el que trabajaremos, ésta se deberá adaptar en cualquier caso a cada grupo específico.

2) Antes del visionado.

Según el autor, la eficacia didáctica de nuestra secuencia de trabajo se verá fuertemente influida por las tareas que se hayan realizado de manera previa al visionado.

Esta introducción debe ser breve, nunca superará al tiempo que se empleará en el visionado, y en ella el profesor no adelantará información de lo que se va a ver. Lo que se debe hacer en esta fase de previsionado es ambientar, fomentar el clima adecuado, así como crear una serie de expectativas, intentando que el material conecte con los intereses de los alumnos, o destruyendo otras falsas, por ejemplo avisar a los alumnos de que será probable que no entiendan cada uno de los mensajes lingüísticos, pero que eso no debe preocuparles.

3) Durante el visionado.

En este punto Ferrés hace hincapié en la importancia que tiene la propia actitud del profesor. Durante el visionado lo más aconsejable es prestar atención a las reacciones de los alumnos: la implicación que muestran, su grado de interés y comprensión, etc. En caso contrario, si el profesor mostrase su propia pérdida de atención, provocará la merma de credibilidad por parte de los alumnos en lo que están viendo. Asimismo, es importante realizar, inmediatamente después del visionado, una ronda con impresiones, incluso dudas, para poner en común la información obtenida y no pasar a un segundo visionado simplemente porque se cree que los alumnos no han entendido el mensaje.

En lo referente a factores técnicos, Ferrés aconseja que el visionado y el posterior trabajo tengan lugar en la misma aula con el fin de evitar la dispersión y la falta de concentración.

4) Después del visionado.

Según el autor, si un programa es motivador, suscitará reacciones de distinta índole: intelectuales, estéticas, racionales, emotivas, ideológicas... El primer objetivo que se ha de perseguir es que nuestros alumnos expresen tales reacciones, se deben privilegiar los elementos afectivos más que los racionales.

Lo que quiere decir que la primera pregunta del profesor no debería ser del estilo: «¿Qué quería decir el programa?». O bien: «¿Cuál es el mensaje del programa?». Parecen más adecuadas preguntas del estilo:

- ¿Qué os ha parecido el programa? ¿Qué sensación os ha producido? ¿Qué habéis sentido al contemplarlo?
- ¿Qué es lo que más os ha gustado? ¿Y lo que menos?
- ¿Qué es lo que más os ha llamado la atención? ¿Qué imágenes o sonidos os han impactado más?
- ¿Qué reacciones han provocado en vosotros los personajes, las situaciones, los fenómenos mostrados por el programa?. (Ferrés, 1992: 113)

Todas las reacciones y comentarios serán la materia prima para el trabajo posterior. Además, el profesor podrá darse cuenta, de este modo, de qué contenidos se han retenido y cuáles han pasado desapercibidos, así como cuál es la actitud de los alumnos hacia el tema.

En una segunda fase, el profesor orientará toda esta serie de reacciones espontáneas y más emotivas hacia una reflexión crítica.

Por último, se podrán utilizar materiales complementarios con el fin de que los alumnos puedan investigar y ampliar conocimientos. A esta última fase corresponde también un trabajo de síntesis en el que se valorará lo que ha ofrecido el programa y se integrarán los elementos disgregados en su propio contexto significativo.

Esta estructura, evidentemente, es muy general y se puede variar dependiendo de nuestros objetivos, aunque sí es recomendable que existan, al menos, los pasos de introducción y posterior trabajo.

Ferrés propone, además, una serie de actividades para llevar a cabo en cualquiera de estas fases y cuyo objetivo es promover la participación de los alumnos, motivarlos para que se expresen y se facilite, de este modo, un aprendizaje activo. Entre todas las actividades citadas, recogemos aquí las que nos parecen más interesantes para poder llevar a cabo en el aula de lengua extranjera:

- Lluvia de ideas. A partir de una palabra clave o del título, por ejemplo, se pedirá que los alumnos expongan las palabras con las que relacionan la anterior. Realizando tal actividad al principio y al final del trabajo, podremos evaluar qué conocimientos se han adquirido.
- Fotolenguaje. Se pide a los alumnos que elijan, de forma individual o por parejas, la imagen de la película que, en su opinión, mejor refleja el tema tratado, o la que más les ha impactado... después deberán explicar su elección ante el resto de la clase.
- Palabras clave. Después del visionado se pide a los alumnos que escriban las palabras que resumen los contenidos más importantes del programa visto. Otra opción interesante es la de omitir el título de la película antes del visionado para que después sean los alumnos los que otorguen el que crean más adecuado.
- Resumen objetivo. Individualmente o en pequeños grupos los alumnos deben realizar un resumen objetivo con los contenidos, de este modo se podrá observar qué elementos se han advertido y cuáles no. Una variante de este ejercicio sería la de rehacer la historia, añadiendo los elementos pertinentes entre todo el grupo.
- Igualmente, como ejercicios productivos, nos parecen muy interesantes los siguientes: creación de un cómic (a partir de su valoración personal del programa); la redacción de una carta a uno de los personajes (si la temática y el argumento de la película lo permiten); por último, y siempre que la temática lo consienta, la elaboración de un dossier con distintos materiales que estén relacionados (o que de manera subjetiva relacionen los alumnos) con lo visto.
- Alterar el visionado de distintas maneras: realizar una primera visión sin sonido, interrumpirlo para realizar predicciones, o bien, realizarlo de manera invertida, comenzando desde la última escena, de manera que intenten adivinar qué ha sucedido hasta llegar a ese momento.

En lo que se refiere al uso concreto de este material para el aula de ELE, Bustos Gisbert (1997: 98-105) propone otra serie de ejercicios posibles, sin señalar en qué fase del visionado es más adecuado insertarlos, aunque él también defiende la estructura con tres pasos. Estaría en manos del profesor decidir en qué momento es más adecuado emplear los distintos ejercicios, dependiendo de los objetivos parciales que se persigan. El autor realiza la siguiente clasificación:

- Prácticas de detección.
Mediante este tipo de ejercicios comprobaremos el grado de conocimiento de los alumnos en determinados dominios. En estos casos, el estudiante debe

deducir información de las imágenes, por lo que la visualización se realizará sin sonido. Uno de los ejemplos ofrecidos por el autor es el de proporcionar un fragmento en el que se realice una tarea (por ejemplo, la preparación de una receta de cocina), los alumnos tomarán notas de las acciones que se realizan y, a partir de éstas, elaborarán el posible texto que acompaña a la imagen.

- Prácticas de comprensión.

Aparecen dos posibilidades: interpretar elementos no verbales, descifrar las pistas verbales.

En el primer caso nos centraremos en la comprensión de los componentes no verbales de la comunicación y a partir de tal observación se podrá trabajar, por ejemplo, con el tipo de conversación que mantienen los personajes, la descripción de éstos, etc. En el segundo visionado con audio podrán contrastar sus hipótesis.

En el segundo caso, la atención de los estudiantes deberá recaer sobre la comprensión de los elementos lingüísticos del mensaje. Se trata de actividades de comprensión auditiva como las que generalmente se realizan sólo con el audio, con la ventaja añadida de que se contextualizan los mensajes.

- Prácticas de expresión.

Aquí se incluirían actividades de predicción, dramatización y conversación (por ejemplo, un debate a partir del visionado de una película que trate un tema polémico), cuya finalidad sería el desarrollo de las destrezas productivas, tanto orales como escritas.

Por último, Julia Vivas Márquez (2009) propone una serie de actividades, ahora sí, para cada una de las tres fases de trabajo del alumno, advirtiendo, también ella, que la estructura puede ser variable:

- En la fase de previsionado podríamos llevar a cabo ejercicios como la “lluvia de ideas”; actividades sencillas relacionadas con la temática de la película para trabajar aspectos culturales o de vocabulario; presentar el “storyboard” para ordenarlo, de manera que se implica al estudiante imaginando diversas posibilidades de la historia.
- Actividades durante la visualización. Joan Ferrés aconsejaba que el primer visionado se realizase sin cortes, de modo que los alumnos no pierdan ninguna información relevante mientras hacen las actividades. En esta misma línea, Vivas explica que las siguientes actividades no son obligatorias y que si el cortometraje es breve son difíciles de llevar a cabo. En cualquier caso, las posibilidades serían: visualización por partes para realizar predicciones;

comprensión auditiva, recomendable sólo para niveles altos; trabajo con estructuras gramaticales y expresiones lingüísticas acordes con el nivel.

- Las actividades de postvisionado suelen ser las más elaboradas, siguiendo la línea propuesta por Ferrés. Podríamos realizar distintas tareas como: trabajo con el argumento; mediante actividades de opinión, profundizar en el tema que trate el vídeo; de nuevo, plantea la posibilidad de trabajar con estructuras gramaticales y expresiones lingüísticas; por último, dramatizaciones que podrían crear los alumnos a partir del corto.

Como se puede ver, las posibilidades son numerosísimas e incorporarán, en cualquier caso, una pizca de novedad a nuestras clases, motivando a nuestros estudiantes. Está claro, eso sí, que debemos ser conscientes de lo que se intenta conseguir, definiendo objetivos y eligiendo las actividades más adecuadas para alcanzarlos. Todo esto supondrá un esfuerzo mayor por parte del profesor en la preparación de la clase, pero será ésta la única manera de alcanzar resultados positivos en el aprendizaje al tiempo que se estimula a los estudiantes.

3.4. La enseñanza del léxico a través del material audiovisual

En este punto mostraremos y analizaremos algunos ejemplos de actividades empleadas para la enseñanza del léxico y que aparecen en materiales publicados con apoyo de audiovisuales. Hemos escogido sólo algunos títulos, de los numerosos que hay, pues no pretendemos realizar un análisis exhaustivo de la situación, sino más bien mostrar qué tipo de ejercicios son los más representativos o bien qué tácticas para la presentación, la recuperación o el uso del léxico son las más puestas en práctica cuando está involucrado en tal aprendizaje también lo audiovisual.

Así, del material editado disponible, hemos elegido sólo algunos títulos, aquellos que tienen una fecha de publicación relativamente reciente (a partir del año 2000) y que, por eso, creemos que son más empleados en este momento por los profesores dentro del aula de ELE. Para realizar el análisis de las actividades nos hemos basado en la guía didáctica y en el cuaderno de actividades que acompañan a los vídeos. Los títulos son los siguientes:

- Sans N. (2000): *Gente de la calle 1: documentos de la vida cotidiana. Guía didáctica*. Barcelona: Editorial Difusión. Los ejemplos que aparecerán en este trabajo están tomados de la reimpresión del año 2007.
- Sans N. (2001): *Gente de la calle 2: documentos de la vida cotidiana. Guía didáctica*. Barcelona: Editorial Difusión. Los ejemplos para este trabajo están tomados de la reimpresión del año 2003.
- Corpas J. (2000): *Un paseo por España 1. Guía didáctica*. Barcelona: Editorial Difusión.

- Corpas J. (2000): *Un paseo por España 2. Guía didáctica*. Barcelona: Editorial Difusión. Los ejemplos para este trabajo están tomados de la reimpresión del año 2007.
- Santos Gargallo I. y A. Santos Gargallo (2001): *De cine. Fragmentos cinematográficos para el aula E/LE. Cuaderno de actividades*. Madrid: SGEL.

Gente de la calle 1 y 2.

El proyecto, según la propia Neus Sans (2007: 5-6), nace de la necesidad de presentar a los alumnos material audiovisualmente “auténtico”, pero que hubiera sido rodado con fines didácticos. Por *auténtico*, la autora entiende que está planteado, tanto por el tema que trata como por la forma en que se aborda éste, de manera que pueda atraer el interés del espectador (en este caso el alumno) y motivarlo para comprender los aspectos lingüísticos y culturales que aparecerán a lo largo del visionado.

Así, cada uno de los vídeos que se proponen responde a un modelo típico de los programas que podemos encontrar en la televisión, por ejemplo reportajes, encuestas, series... Según la autora, se intentó que el tema fuera interesante para los alumnos y que pudiera acercarlos a la realidad española, así como ofrecer al profesor material con el que trabajar desde un punto de vista intercultural y que ayudara a reforzar la práctica lingüística. Igualmente, se siguieron una serie de criterios didácticos para que el nivel lingüístico fuera el apropiado y pudiera ser empleado ya desde niveles iniciales con principiantes.

Los vídeos están acompañados por unas guías didácticas que pretenden facilitar la tarea del profesor, proporcionándole el material adecuado para obtener el mayor rendimiento posible de los primeros: transcripciones de las locuciones, notas explicativas de carácter sociocultural y diversas propuestas de actividades, una general que se puede llevar a cabo con todos los programas y otra específica para cada capítulo y adaptada a las necesidades concretas del fragmento con el que se trabaja y que se puede fotocopiar para entregar a los alumnos.

Así, en ese apartado general encontramos dos actividades que sirven para trabajar el léxico de manera específica. Con la propuesta “Una imagen vale más que mil palabras” (Ver anexo, documento 1) se posibilita la recuperación y el repaso del léxico de una manera sencilla mediante la descripción de una imagen de vídeo congelada. En el mismo sentido, pero para facilitar la fijación del vocabulario que se acaba de presentar, aparece la actividad “La lista”, en la que de una manera lúdica (se plantea como un concurso) se pide a los alumnos que elaboren un elenco con léxico aparecido en una de las secuencias o durante todo el programa (Ver anexo, documento 2).

Se puede observar, por tanto, que una de las actividades más explotadas didácticamente es la creación de listas de palabras, bien para favorecer el repaso del léxico conocido (ver anexo, documento 3), o bien para presentar el nuevo vocabulario que aparecerá a lo largo del visionado (ver anexo, documento 4).

Anteriormente ya habíamos comentado nuestras reticencias a la hora de usar estas listas, sin embargo creemos que en este caso el acierto es indudable por dos razones: en primer lugar porque la lista no se ofrece sin más, sino que es el alumno quien debe crearla o reflexionar sobre las palabras que aparecen en ella y, en segundo lugar, porque se proponen tareas que promueven y facilitan un uso significativo del léxico, como elaborar su propia lista de la compra o elegir los regalos más adecuados para los propios compañeros entre las posibilidades que aparecen a lo largo del visionado.

Otra variante interesante es la de ofrecer a los alumnos una lista con determinados elementos, que aparecerán a lo largo del programa, y pedirles que los identifiquen cuando aparezcan en la pantalla (ver anexo, documento 5), de modo que se promueve el repaso del léxico mediante una actividad lúdica o, en cualquier caso, que pretende que el alumno mantenga su atención durante el visionado.

Además de las listas, otro de los recursos más utilizados es la creación de asociogramas, con el fin de activar las diferentes relaciones asociativas que se dan en la mente del alumno y recuperar el léxico que forma parte de su lexicón mental (ver anexo, documento 6).

Encontramos variantes en las que se debe realizar un asociograma incluyendo términos que han aparecido a lo largo del documental, para que así el léxico sea reutilizado inmediatamente por los alumnos y, mediante la escritura, se favorecerá, además, la memorización (ver anexo, documento 7).

Un paseo por España 1 y 2

Los vídeos que componen este material se elaboraron a partir de material cedido por los Departamentos de Turismo de las distintas comunidades autónomas. A la hora de seleccionar y montar los reportajes se tuvieron en cuenta sus posibilidades didácticas, como explica el mismo Jaime Corpas (2001: 4). Con este tipo de material se pretenden trabajar diversos aspectos culturales de la realidad española y, según aconseja el autor, por estas razones, al mismo tiempo que por la calidad de sus imágenes, son muy útiles para cursos específicos de cultura y civilización españolas.

Las guías que acompañan a los vídeos, como en el caso de Gente de la calle, están pensadas para facilitar la explotación didáctica de cada uno de los capítulos. Al igual que en el material anterior, encontramos una serie de actividades que se pueden

llevar a cabo con todos los vídeo y otra propuesta didáctica específica para cada comunidad autónoma.

Encontramos, igualmente, actividades que pretenden activar las distintas asociaciones mentales de cada alumno. Así, por ejemplo, en una de las actividades pensadas para emplear con cualquiera de las distintas comunidades, los alumnos deberán anotar, por cada término que se les ofrece, distintas palabras inspiradas con las que lo relacionan. En una puesta en común se podrán comparar las diferencias o coincidencias en la interpretación y las asociaciones creadas, al mismo tiempo que se ayuda a fijar el léxico (ver anexo, documento 8).

Aparecen también actividades para trabajar diferentes tipos de relaciones léxicas entre palabras y se aprovechan las imágenes que aparecen durante el vídeo para que los alumnos establezcan nuevas correlaciones (ver anexo, documento 9).

Por último, otra de las actividades propuestas para explotar el léxico presenta distintos términos con los que el alumno deberá completar un texto que luego podrá escuchar a lo largo del visionado y así comprobar sus respuestas (ver anexo, documento 10). En este caso, por tanto, se ofrecen distintas unidades léxicas contextualizadas, premisa que, como venimos viendo, es fundamental a la hora del aprendizaje.

De cine. Fragmentos cinematográficos para el aula E/LE.

Este manual está dirigido a alumnos de nivel intermedio/ avanzado y su objetivo, según los mismos autores, es acercar al estudiante al uso del lenguaje en situaciones reales de comunicación, aprovechando el interés que el material cinematográfico despierta en los alumnos.

Estructurado en diez unidades didácticas donde se trabaja con un fragmento de una película diversa, que pretende mostrar la forma de interactuar de los hablantes nativos. Antes de la primera unidad propiamente dicha, aparece una preliminar cuyo fin es familiarizar a los alumnos con el mundo del cine español. Así, aparecen distintas actividades de presentación de léxico relacionado con el cine, la sinópsis de las películas con cuyos fragmentos se trabajará y, por último, aparecen algunos de los actores y las actrices más importantes del panorama cinematográfico actual y que los alumnos verán en varias de las secuencias de trabajo. Cada una de las unidades presenta los siguientes contenidos: funcionales, gramaticales, léxicos y culturales.

Como decíamos, en la unidad preliminar de introducción aparecen unos ejercicios de presentación de léxico relacionado con el cine. Considerando que se trata de un manual de aprendizaje del español a través del séptimo arte, nos parece bastante adecuado que se facilite a los alumnos este tipo de léxico que, posteriormente, les servirá.

Así, por ejemplo, en un primer ejercicio de presentación, los alumnos deberán definir, en grupos, las distintas profesiones relacionadas con el cine que se les presentan y realizar un organigrama con tales términos (ver anexo, documento 11). Con este procedimiento, se está proporcionando a los alumnos una de las técnicas de memorización existentes para el aprendizaje del léxico: la definición de la unidad léxica que acaban de conocer.

En otro de los ejercicios de introducción aparecen una serie de términos para designar los diferentes tipos de películas y esto sirve como input para que los alumnos hablen de sus gustos cinematográficos de modo que se trabaja también la destreza de la expresión oral y el léxico recién presentado se emplea de una manera significativa (ver anexo, documento 12).

En cada una de las unidades del libro, el alumno conocerá unos contenidos léxicos determinados, que siempre son descritos al comienzo de cada unidad: desde adjetivos para la descripción de personas hasta numerosos modismos y expresiones hechas que aparecen en las escenas con las que se trabaja.

Encontramos en todas las unidades actividades donde los alumnos deben relacionar las expresiones con su definición correspondiente, ayudándose del contexto en el que las han escuchado anteriormente (ver anexo, documentos 13 y 14). Para realizar este tipo de trabajo, nos ha parecido muy interesante una actividad en la que se les ofrece a los alumnos la unidad léxica, siempre contextualizada para reconocer en qué situaciones emplearla, y además, en un segundo momento, deben averiguar otras expresiones que se puedan utilizar en el mismo contexto (ver anexo, documento 15). En esta segunda parte, discrepamos con cómo se lleva a cabo, pues preferiríamos que fuera el alumno quien, por otro medio, lograra encontrar las expresiones sinónimas, en lugar de que sea el profesor el que se las dé directamente. Creemos que, por ejemplo, incorporándolas en frases donde su uso por el contexto sea claro (como se hace en el primer ejercicio), la tarea no resultaría demasiado extensa y, sin embargo, ayudaría a fomentar la autonomía en el aprendizaje por parte de los alumnos. Además, serían éstos mismos los que deberían pensar en la opción más correcta, algo que nos parece más rentable en términos de aprendizaje que copiar, simplemente, lo que dice el profesor.

También se ofrecen numerosas listas de palabras, siendo recurrente, en este sentido, el trabajo con adjetivos de descripción. Se ofrece al alumno, por ejemplo, un elenco y este debe caracterizar a los personajes que aparecían en la escena usando aquellos términos que crea más oportunos (ver anexo, documento 16).

En este sentido, nos ha parecido interesante una variante, en la que el estudiante, después de asignar los adjetivos al personaje de ficción, tiene que imaginar que acude a la consulta de un psicólogo para contarle cuáles son sus

principales rasgos (ver anexo, documento 17). De este modo, se practica la expresión y la interacción oral al mismo tiempo que el alumno pone en práctica el léxico que, o bien ha recuperado, o bien ha aprendido en la actividad anterior.

Encontramos otra tipología de ejercicios en este manual que sirve para la recuperación y la fijación del léxico ya conocido por los estudiantes: éstos deben recomponer un texto con la ayuda de unos iconos y por el contexto (ver anexo, documento 18). La corrección de las hipótesis se hace por medio del visionado de la escena, con lo cual se practica la comprensión auditiva.

Uno de los modos para presentar el léxico más recurrentes es a partir de la transcripción de algún diálogo que aparece en la escena vista por los estudiantes. Generalmente se propone la dramatización de tal fragmento y, para facilitar la comprensión del mismo, aparece un glosario con los términos que, seguramente, el alumno no conoce, generalmente de uso coloquial o vulgar, en este último caso aparecen marcados con un asterisco como advertencia para el estudiante (ver anexo, documento 19).

En general, aunque el léxico aparece como elemento lingüístico que se puede aprender a través de material audiovisual como apoyo para la clase de ELE, muchas veces, por desgracia, tal aprendizaje se reduce sólo a la entrega de una lista de palabras con su significado correspondiente, o bien para que se las relacione con el mismo. En muchos casos no se llegan a realizar, sin embargo, actividades en las que haya un uso significativo de las unidades léxicas, lo que les permitiría a los alumnos poder retenerlas de manera más efectiva y eficaz.

4. PROPUESTAS DIDÁCTICAS

Para llevar a cabo las propuestas didácticas que a continuación se presentan, se han tenido en cuenta los niveles comunes del *MCER*, prestando atención a los descriptores de la escala global. Asimismo, a la hora de seleccionar el léxico adecuado para cada una de las franjas se han considerado tanto los descriptores de la competencia léxica aportados por el *MCER* como la selección de unidades léxicas que aparece en los inventarios de *Nociones generales* y *específicas* del *PCIC*.

A la hora de escoger los cortometrajes que se emplearán en cada una de las secuencias didácticas se han observado las indicaciones descritas en el cuestionario de Ontorio Peña citado en el apartado 3.2. y, por otro lado, se ha tenido en cuenta el tema del cortometraje de modo que presentase un argumento atractivo para los alumnos, o bien que permitiese, por la originalidad con la que muestra el asunto que trata, que los alumnos realicen a posteriori diversas actividades que les permitan desarrollar un uso creativo de la lengua.

Cabe señalar que, aunque el objetivo fundamental de las propuestas es mostrar las distintas posibilidades que nos ofrece el material audiovisual, en este caso concreto, a la hora de enseñar el léxico, se ha intentado fomentar, a partir de las distintas actividades, la expresión e interacción oral de los alumnos, sin menospreciar por ello el resto de destrezas.

Evidentemente, cada una de estas secuencias pretende ser, simplemente, una muestra de cómo se podría trabajar el léxico apoyándose en el visionado de un cortometraje, pero creemos importante anotar que todas ellas pueden, y deberían, ser evaluadas por el profesor en el caso de que quisiera llevarlas al aula y trabajarlas con sus alumnos, ya que cada grupo presentará unas necesidades e intereses concretos y, dependiendo de éstos, será el profesor quien deba decidir qué tipología de actividades es la más adecuada para conseguirlos. Como explicábamos antes, en estas secuencias se ha intentado que predominen las destrezas de producción oral, aunque los alumnos tendrán también que leer y escribir en algunas actividades (y por supuesto, escuchar), puesto que hemos pensado en destinatarios que no se encuentran en un ambiente de inmersión lingüística y que, por tanto, difícilmente pueden practicar tales habilidades fuera del aula, de ahí que prevalezca la ejercitación de las mismas, ya que, al mismo tiempo, es una de las necesidades y de los intereses indicados por los propios alumnos.

Por todos estos motivos, se ha intentado crear actividades donde el léxico que se presenta o recupera sea empleado de manera significativa y a través, fundamentalmente, de la práctica oral.

Anotadas estas premisas, pasamos a describir las distintas propuestas.

4.1. Secuencia didáctica para el Nivel Inicial con el cortometraje *La mano (The hand)* de Carlos y Pelayo del Río Santamarina.

Descripción del nivel.

Un usuario de Nivel Inicial, atendiendo a la escala global del MCER, será capaz de comprender y utilizar frases y expresiones sencillas relacionadas con las actividades de la vida cotidiana y que tratan cuestiones vinculadas con su entorno y que le son familiares. En cuanto al vocabulario, el usuario conoce palabras o expresiones en relación con las necesidades comunicativas básicas que le permiten hablar de situaciones cotidianas y desenvolverse en las mismas.

Objetivos.

Fomentar en el alumno la capacidad de desarrollar asociaciones léxicas que le permitirán aprender y recuperar posteriormente el léxico aprendido, así como aprovechar la rentabilidad que ofrece la asociación de imágenes en el aprendizaje de vocabulario.

Contenidos.

Contenidos funcionales:

- Hablar de horarios.
- Hablar de hábitos y su frecuencia.
- Pedir y dar información sobre hábitos y acciones habituales propias y de otros.

Contenidos gramaticales:

- Sistematización de verbos referidos a actividades cotidianas.
- Presente de indicativo de verbos regulares e irregulares.
- Usos del presente.

Contenidos léxicos:

- Léxico relacionado con las acciones cotidianas.
- Léxico relacionado con las partes del cuerpo.

Contenidos culturales:

- Horarios de las actividades diarias.
- Hábitos diarios de los españoles.

Desarrollo de la secuencia.

Durante la fase de previsionado se plantea a los alumnos una actividad a modo de “lluvia de ideas” con la palabra mano, con el fin de activar las relaciones asociativas que se dan en su lexicón mental. Pensamos que, aunque se puede dar al alumno – si se retiene oportuno – algo de tiempo para que lleve a cabo la actividad, lo más aconsejable sería hacer una posterior puesta en común, de manera que surja el mayor número de términos posible. Con esta actividad, además de estimular la recuperación del léxico que forma parte del lexicón mental del alumno, se fomentará la autonomía en el aprendizaje, ya que son los propios estudiantes los que presentan el léxico que

recuerdan o el nuevo que quieran incluir, si les ofrecemos la oportunidad de emplear el diccionario para buscar los términos que necesiten y que no sepan o recuerden (al tratarse de un Nivel Inicial, creemos que podrían utilizar el diccionario bilingüe para averiguar cómo se dicen los nuevos vocablos).

En la fase de visionado planteamos una actividad sencilla, que no interfiera demasiado mientras los alumnos ven las imágenes, puesto que se trata de un corto de brevísima duración y en el que toda la información que se ofrece es visual. De hecho, creemos que la actividad podría incluso llevarse a cabo inmediatamente después de haber visto el cortometraje.

En esta ocasión, presentamos a los alumnos distintas acciones relacionadas con las actividades de la vida cotidiana. Durante el visionado aparecen escenas que las reproducen insertándolas en un contexto temporal que, al mismo tiempo, nos permitirá trabajar con los estudiantes contenidos culturales como pueden ser los hábitos diarios y los horarios.

Nos ha parecido interesante emplear este cortometraje, pues gracias a él podemos desarrollar una de las estrategias más beneficiosas a la hora de aprender el léxico, como es la de incorporar imágenes a las nuevas palabras que se presentan. Así, por ejemplo, el mismo alumno podría verse reflejado en las acciones que el corto muestra, como la preparación del desayuno o el uso del ordenador durante una jornada laboral.

Por otro lado, como en la misma sinopsis del corto se explica, el objetivo del mismo es reflejar el protagonismo que tiene una parte concreta de nuestro cuerpo en cada una de las acciones cotidianas que realizamos. De esta manera, se plantean otra serie de asociaciones léxicas y mentales relacionadas con la palabra *mano*, diversas y de las que en muchos casos, quizá, no somos conscientes y que, sin embargo, se pueden aprovechar a la hora de enseñar este tipo de vocabulario en el aula, aprovechando un input atractivo para el estudiante y sin caer en las típicas actividades que normalmente se emplean en el momento de presentar este tema, como puede ser la lectura del día normal de una persona. En este caso, al alumno no se le ofrecen, sin más, los verbos que designan tales acciones, sino que él mismo las ve y puede, incluso, sentirse reflejado en las imágenes o bien acumularlas junto a aquellas procedentes de su propia experiencia.

Durante la fase de postvisionado, en una primera actividad se pide al alumno que, de manera sistemática, compare su propia cotidianeidad con la del personaje del vídeo y que piense en otras acciones que realiza a lo largo de un día normal y en las que su mano sea "protagonista". En la segunda parte, deberá intercambiar información con su compañero, de modo que se pueda desarrollar la expresión oral: los alumnos tendrán que hablar sobre sus hábitos personales comentando detalles, es decir,

simulando una conversación de la vida real y ofreciendo, en cualquier caso, una respuesta libre y abierta, de manera que se favorezcan procesos como la negociación del significado y de la forma. Después, los alumnos han de cambiar de compañero para contarle al nuevo lo que saben del anterior. Así, se practicará también el uso de la tercera persona singular del presente y, dependiendo del nivel (si se trata de un A2 puede proponerse), podríamos solicitar a los alumnos que comparasen sus usos diarios o que decidiesen, al final de la interacción, quién es el más trabajador del grupo, o el más madrugador, quién fuma más, etcétera.

Por último, en la tercera actividad, los alumnos tendrán que llevar a cabo, de nuevo, un trabajo de asociación. Hemos creído conveniente que se realice en parejas para, así, fomentar la negociación del significado y de la forma a lo largo de la actividad, al mismo tiempo que, ahora directamente ellos mismos, aplican imágenes a una palabra con el fin de favorecer su aprendizaje, lo que supone aplicar una estrategia de adquisición de léxico. Por otro lado, al ser ellos quienes elegirán las ilustraciones que han de mostrar, la asociación será significativa, otro de los requisitos básicos para que se dé el aprendizaje de unidades léxicas.

A la hora de la presentación grupal, hemos elegido una fórmula intermedia, como la presentación en PowerPoint, porque consideramos que no es un programa demasiado complicado de utilizar, incluso si se decide añadir música. Sería, por tanto, bastante rentable, pues realizar la actividad no exigiría demasiado tiempo y, por otro lado, incorporamos el uso de las nuevas tecnologías al aula, recurso que, además de ofrecernos mil posibilidades, promueve un papel más activo por parte del alumno, quien desarrolla su propia autonomía y aptitudes cada vez más presentes en la sociedad actual como el uso de las TICs.

En cualquier caso, dependiendo de los medios técnicos de los que se disponga en clase, se puede, incluso, proponer la realización de un breve cortometraje a los alumnos, donde ellos mismos sean los protagonistas (en este caso, una determinada parte de su cuerpo) que realizan las actividades y que, posteriormente, se podrá visionar en el aula. Con el uso de programas como Movie Maker y una cámara digital – incluso solo fotográfica –, la realización de un vídeo casero es bastante accesible. En el caso contrario, si no disponemos de medios suficientes o si creemos que nuestro grupo es reacio al uso de las nuevas tecnologías, siempre se puede proponer la representación de las acciones que hayan elegido mediante la mímica, una más de las estrategias de adquisición de léxico existentes.

SECUENCIA DIDÁCTICA PARA EL NIVEL INICIAL

PREVISIONADO

* Vamos a ver un cortometraje que se llama “La mano (The hand)” (disponible en la siguiente dirección <http://www.rtve.es/mediateca/videos/20100519/ii-concurso-cortos-rne-mano-the-hand/776321.shtml>).

¿Con qué palabras relacionas esta parte del cuerpo?



* Compara tus palabras con las de tu compañero, ¿los dos habéis escrito las mismas?

DURANTE EL VISIONADO

* Ahora vamos a ver el corto. Señala en qué momento del día se realizan las acciones que aparecen en el vídeo. Antes asegúrate de que sabes qué significan.

- Por la mañana (M)
- El resto del día (D)
- Por la noche (N)



POSTVISIONADO

* Y tú, ¿haces las mismas cosas que el personaje del corto? Piensa en otras acciones que realizas en un día cualquiera y en las que tu mano es “protagonista”. Si no recuerdas alguna palabra, puedes preguntarle a tu compañero o buscarla en el diccionario. Completa primero la tabla con tus respuestas y después coméntala con tu compañero. Haced las preguntas necesarias para averiguar todos los detalles posibles sobre el día normal del compañero porque los vais a necesitar para la siguiente actividad, por ejemplo: ¿a qué hora va a trabajar?, ¿cómo va?, ¿qué desayuna?, ¿dónde?...

Acción	Personaje del corto	Yo	Mi compañero
Llavarse			
Preparar el desayuno			
Desayunar			
Llavarse los dientes			
Conducir			
Aparcar el coche			
Usar el ordenador			
Hablar por teléfono			
Encender un cigarrillo			
Fumar			
Tocarse la cabeza			
Abrir una lata			
Beber			
Apagar la televisión			
... ..			
... ..			

* Seguro que ahora conoces un poquito más a tu compañero porque sabes qué hace durante un día normal. Vas a cambiar de pareja y a contarle al nuevo compañero qué hace normalmente la persona con la que has trabajado en la actividad anterior, intenta darle toda la información que sabes.

- > Gianni se levanta todos los días muy pronto porque antes del trabajo va a la piscina. Le gusta mucho nadar y es muy deportista...
- > Pues, María, en cambio, se levanta todos los días tarde porque empieza las clases a las 12 de la mañana...

* Esta es la sinopsis del corto:

En tu monotonía diaria, ¿sabes cuántas veces es tu mano la protagonista? Eso es lo que narra el cortometraje 'La mano (The hand)', un mundo de vidas paralelas entre una mano y su dueño.



Como ves, trata de mostrar el protagonismo de una parte de nuestro cuerpo a lo largo de un día normal.

* Junto a un compañero, elegid otra parte del cuerpo. Después pensad en qué acciones diarias esa parte es "protagonista".

Por último, vais a hacer una puesta en común ante el resto de la clase. Podéis buscar imágenes que representen tales acciones y hacer también una presentación, por ejemplo, en power point.

4.2. Secuencia didáctica para el Nivel Intermedio con el cortometraje *Ida y vuelta* de David Martín Porras.

Descripción del nivel.

Según la escala global del *MCER*, un usuario de Nivel Intermedio podrá interactuar con hablantes nativos sin demasiados problemas, en cualquiera de las situaciones comunicativas que se puedan dar durante su estancia en el país de la lengua meta (en el caso del nivel B2, además, lo podrá hacer con naturalidad). Un hablante de nivel B2 será capaz de entender textos complejos si se tratan de su especialización, así como escribir textos claros y detallados sobre temas concretos. En el caso del usuario de nivel B1, éste podrá comprender input que aparezca en una lengua estándar y, asimismo, producir textos sencillos sobre temas que le son familiares o de su propio interés personal.

En cuanto al léxico, un hablante de nivel intermedio posee un vocabulario lo suficientemente amplio como para expresarse de forma correcta en situaciones familiares, aunque puede necesitar el empleo de circunloquios cuando se trata de temas o situaciones que le son poco frecuentes.

Evidentemente, las diferencias entre una franja y otra dentro del mismo nivel son notables. Por este motivo, hemos elegido un cortometraje que emplea un lenguaje estándar y que presenta una situación ligada, ahora sí, a un contexto concreto, pero que, al tratar un tema de actualidad, es bastante familiar para el alumno.

A continuación describiremos los contenidos que creemos que se pueden trabajar a partir de las actividades propuestas, pero debe quedar claro que los exponentes para trabajarlos variarán dependiendo del nivel, puesto que, como hemos visto, las diferencias entre las franjas B1 y B2 son bastante importantes.

Objetivos.

Favorecer el empleo del léxico mediante actividades significativas para el alumno derivadas del visionado de escenas en contextos representativos.

Contenidos.

Contenidos funcionales:

- Expresar opinión.
- Mostrar acuerdo o desacuerdo con una opinión.
- Organizar un discurso.
- Posicionarse a favor o en contra de un argumento. Presentar un contraargumento.
- Expresar aprobación o desaprobación.
- Valorar.
- Expresar posibilidad, certeza e incertidumbre. Mostrar escepticismo.

Contenidos gramaticales:

Dependiendo de si se trata de un nivel B1 o B2, el profesor deberá escoger los exponentes más adecuados para cada franja de acuerdo con las funciones anteriores. Recomendamos tener en cuenta los descriptores del *PCIC* para cada nivel.

Contenidos léxicos:

- Repaso del léxico relacionado con los viajes en avión.
- Léxico relacionado con las enfermedades.

Contenidos culturales:

- Relaciones familiares.
- Acciones institucionales encaminadas a reducir riesgos y a prevenir enfermedades.
- Restricciones internacionales a la hora de viajar.

Desarrollo de la secuencia.

Se plantean, en general, una serie de actividades para realizar con el corto con el fin de trabajar el léxico que aparece íntimamente ligado a las secuencias que se muestran. Entendemos, sin embargo, que el nivel de lengua exigido a los alumnos a la hora de realizar las actividades, ha de depender de la franja en la que éstos se encuentren. Por tanto, en cada uno de los ejercicios que a continuación se describen, deberá ser el profesor quien decida, teniendo en cuenta los intereses y necesidades de su grupo y el nivel de éste, qué exponentes podrá trabajar en función de los contenidos antes mencionados.

Al tratarse de un cortometraje de mayor duración que el anterior, hemos creído adecuado realizar un trabajo más detallado durante la fase de visionado, con interrupciones a lo largo de ésta, con el fin de facilitar la comprensión final del mismo a lo largo de las distintas actividades, a la vez que se presta atención al léxico que se pretende que aprenda el alumno.

Durante la fase de previsionado, a partir del título del cortometraje, se solicita a los alumnos que realicen hipótesis sobre el argumento del mismo. Es bastante evidente que, ante tal título, una de las opciones más razonables será la del viaje, así que podemos plantearles, a posteriori, la cuestión de si creen que se tratará de un viaje corto o largo, se les puede pedir que comenten sus propias experiencias (un viaje que recuerden) y gustos: cómo prefieren viajar, si lo hacen a menudo, etcétera.

La primera actividad de la fase de visionado se realizará después de haber visto los primeros treinta segundos del corto, donde aparecen los protagonistas recogiendo sus maletas. A continuación se preguntará a los alumnos qué hacían los personajes y dónde estaban, intentando que empleen en sus respuestas léxico concreto relacionado con los viajes en avión: aeropuerto, aterrizaje, recogida del equipaje, etcétera. De este modo comprobaremos sus conocimientos en este campo léxico concreto.

En cualquier caso, en la siguiente actividad se ofrecen distintos términos relacionados con las actividades de los viajes en avión. Los estudiantes deberán relacionar los elementos de las tres columnas de manera que, en la puesta en común a la hora de corregir, podremos trabajar las selecciones léxicas y sintácticas que realiza uno u otro verbo. Así, por ejemplo, sería interesante comentarles que el verbo *subir* nos permite emplear las preposiciones *a* y *en*; que con los verbos *despegar* y *aterrizar* no haría falta establecer la relación *aterrizar/ despegar el avión*, ya que el sujeto se sobreentiende; incluso, que éstos mismos verbos pueden tener un significado diferente si su sujeto es una persona (*aterrizar*, ‘caerse’, ‘dicho de una persona: aparecer o presentarse inopinadamente en alguna parte’; *despegar*, ‘iniciar una actividad después de mucho esfuerzo’). A partir de los verbos que se presentan se podría trabajar, si se quiere, la derivación, y pedir a los alumnos que, con la ayuda del diccionario, indicasen cuáles son sus sustantivos correspondientes: embarque, aterrizaje, despegue, inspección, etcétera.

Por último, se presenta una serie de iconos con los que se deben relacionar las expresiones del punto anterior, de manera que la palabra se asocia a una imagen significativa para el alumno, que seguramente la ha visto en sus viajes por lo que forma parte de su propia experiencia personal.

En la actividad posterior, los alumnos pueden leer la sinopsis del corto y, a partir de la información obtenida, deberán enumerar distintas razones por las que se pueden tener problemas con el equipaje (por ejemplo las restricciones actuales en el equipaje de mano) y realizar hipótesis sobre lo que lleva el protagonista. En el caso de que sólo anotaran motivos aplicados al equipaje de cabina, es importante hacerles notar que el protagonista había facturado su maleta para que las propuestas sean más variadas. Por último, con el fin de desarrollar la interacción oral, se pide a los alumnos que cuenten alguna anécdota personal, de modo que se trabaje, al mismo tiempo que se usa de manera significativa el léxico recién visto, contenidos funcionales como relatar, valorar experiencias y reaccionar ante las mismas.

A continuación pasaremos al visionado de la siguiente secuencia para que los alumnos puedan comprobar sus hipótesis y conocer la verdadera razón por la que el protagonista no puede entrar en EE.UU., ser seropositivo. Aquí sería interesante preguntar a los alumnos si conocen la diferencia entre poseer el virus del VIH y tener SIDA. Después se comentará en grupo si conocían estas restricciones y se les puede proporcionar la siguiente dirección de Internet <http://www.hivtravel.org/>, con el fin de ampliar sus conocimientos sobre el tema. Por último, tendrán que realizar un asociograma en el que anoten otras palabras que relacionan con la palabra seropositivo y compararlo con el de su compañero, para que puedan ampliar los términos que habían señalado, si es que así lo desean. Durante el tiempo en que los

alumnos realicen la actividad, el profesor debe observar qué palabras están anotando con el objetivo de dirigir tal trabajo, puesto que el léxico que aparezca en este momento será reutilizado en una actividad posterior. Se puede también indicar antes que intenten incluir verbos, sentimientos, causas o consecuencias relacionadas con el hecho de “ser seropositivo”, de manera que surjan términos como *transmitir*, *contagio*, *miedo*, *droga*, *transfusión*, etcétera. El papel del profesor no es el de proporcionar las palabras sin más o el de influir en las asociaciones mentales de los alumnos sino, simplemente, el de coordinar la tarea que se está llevando a cabo, favoreciendo el trabajo del alumno, pues es bastante acertado pensar que, al menos en su propia lengua, los estudiantes asocien seropositivo con transmisión, por ejemplo. Para esta actividad, se podrían emplear tanto un diccionario monolingüe como uno de ideas afines; éste último, principalmente, en el caso de que la lengua del alumno estuviese muy apartada del español

Después, los alumnos verán la siguiente escena del cortometraje, tras la que se propone otra actividad de interacción en la que deberán valorar la relación entre los dos protagonistas. Este comentario facilitará el trabajo de la siguiente actividad, en la que se tiene que reconstruir el diálogo de la escena a partir de las imágenes, puesto que simplificará la interpretación de los gestos y las expresiones de los personajes durante el visionado sin sonido.

En la última actividad del visionado, los alumnos deberán recomponer la escena que verán después. Si fuera necesario se pasará dos veces, con el fin de que puedan realizar una interpretación de lo que creen que ocurre a partir de la información que poseen. En esta ocasión trabajarán primero en grupos pequeños, con el fin de negociar tanto significado como forma a la hora de redactar los diálogos, y posteriormente se pondrán los resultados en grupo. Sería aconsejable que los alumnos leyeran su propuesta dándole la entonación que consideren más adecuada. Después compararán sus hipótesis, tanto las referidas al diálogo como al tono de éste.

Para la fase de postvisionado se plantea como actividad un debate entre toda la clase, pues creemos que el tema tratado en el cortometraje es lo bastante interesante, polémico y de actualidad, como para favorecer que se produzca la discusión y el intercambio de opiniones de un modo real. Por otra parte, será la mejor opción para que los alumnos puedan emplear de una manera significativa y contextualizada el léxico que habían trabajado anteriormente. Se incorpora, asimismo, el artículo del diario *El País* que acompañaba al cortometraje y se proporcionan unas líneas generales de debate. Se han anotado también, como recordatorio, algunos términos que o bien aparecían a lo largo del corto (como es el caso de *salud pública* o *asistencia médica*), o bien habrán surgido a lo largo de la actividad del asociograma.

SECUENCIA DIDÁCTICA PARA EL NIVEL INTERMEDIO

PREVISIONADO

* El cortometraje que vamos a ver se llama "Ida y vuelta" (lo podéis encontrar en el siguiente enlace: <http://www.elpais.com/videos/cultura/Ida/vuelta/David/Martin/Porras/elpepusoc/20091130elpepucul_3/Ves/>, ¿de qué creéis que puede tratar? Comentadlo con vuestros compañeros.



VISIONADO

Minuto 0:00 – 0:30. La llegada

* Ahora vamos a ver la primera escena del corto y así podréis comprobar vuestras hipótesis. ¿Dónde están los personajes? ¿Qué están haciendo?

* Si unís los términos de las siguientes columnas, obtendréis expresiones referentes a las actividades que solemos realizar cuando viajamos en avión. Después, relacionad los iconos del letrero con la expresión adecuada.

Facturar		
Embarcar		la documentación (DNI/ pasaporte)
Subir		el control policial
Encontrarse		escala
Recoger	a	el avión
Aterrizar	de	la tarjeta de embarque
Pasar	∅	la aduana
Hacer	en	el punto de información
Inspeccionar		el equipaje/ la maleta
Llegar		la terminal
Despegar		∅
Entregar		
Obtener		
Bajar		



- a.
- b.
- c.
- d.
- e.
- f.
- g.
- h.
- i.



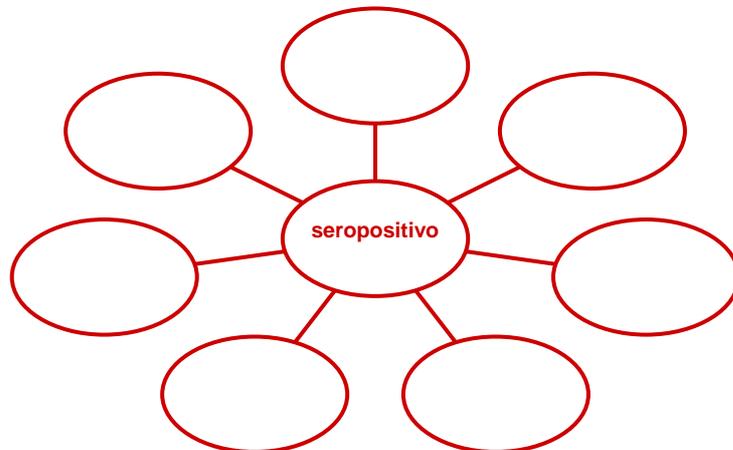
La aduana de un aeropuerto estadounidense coloca a una madre y su hijo ante una situación límite cuando su equipaje es inspeccionado. Atrapados en un pasado de medias verdades, ha llegado el momento de confesarse.

Como sabéis, algunos países tienen restricciones muy estrictas sobre lo que se puede llevar en el equipaje, ¿qué objetos nos pueden causar problemas? ¿Habéis tenido alguna vez un problema con vuestro equipaje durante un viaje? ¿Qué creéis que puede llevar Enrique, el protagonista, para que la situación llegue al límite? Comentadlo con los compañeros.

* Como habéis visto, al protagonista le deniegan la entrada a Estados Unidos porque es seropositivo, ¿sabéis qué significa esta palabra?, ¿qué tipo de enfermedad padecen las personas a las que se designa con tal adjetivo?, ¿conocíais la existencia de

restricciones como ésta?

Completad la siguiente figura, indicando palabras o expresiones con las que asociéis el término "seropositivo". Después, comparad vuestras respuestas con las de un compañero, ¿habéis incluido los mismos términos?



Minuto 4:31 – 7:15. En la sala de espera

* Después de ver esta escena, comentad con vuestro compañero las siguientes cuestiones:

- ¿Qué relación creéis que existe entre Enrique y su madre?

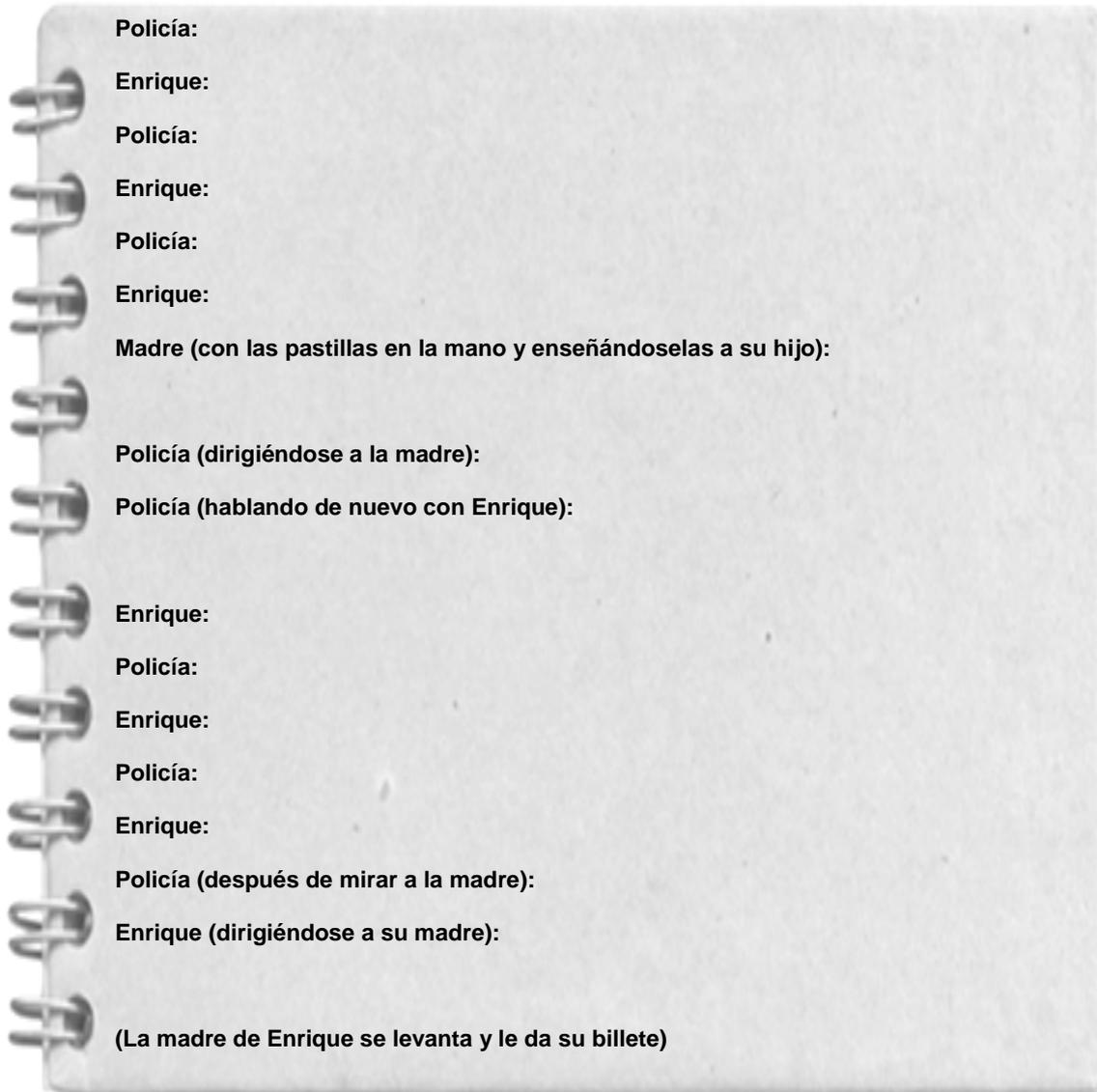
- Enrique le dice a su madre que son esteroides que le han dado en el gimnasio, ¿por qué creéis que prefiere decirle eso, que en cierta manera sería como declarar que se droga, antes que contarle que tiene una enfermedad?



Minuto 7: 16 – final. La declaración

* Vamos a ver la última escena del corto sin sonido. Prestad atención a los gestos y expresiones de los personajes para comprender todo lo que ocurre. Después, con la información que ya conocéis, vais a escribir, en grupos, los diálogos que acompañan esta escena, entre paréntesis aparece cierta información que os puede ayudar en la reconstrucción del diálogo.

Una vez escritos, los leeremos al resto de la clase, intentad darle la entonación adecuada. ¿Habéis redactado cosas parecidas? ¿Qué versión os ha gustado más?



* Ahora vamos a ver esta última secuencia con sonido, ¿qué diálogo se acerca más al original?
¿Qué opináis de la reacción de la madre de Enrique? ¿Creéis que ha entendido lo que le pasa a su hijo?
¿Qué imagináis que podría suceder en la siguiente escena del cortometraje si existiera?

POSTVISIONADO

* Leed el siguiente artículo, publicado en el periódico *El País* junto con el cortometraje que estamos viendo.

30 países expulsan a las personas con VIH

EE UU saldrá en enero de la lista

E. DE B. - Madrid - 30/11/2009

Hasta una treintena de países tienen legislaciones que prevén la expulsión de extranjeros si se descubre que tienen VIH o sida. La lista fue elaborada por la Asociación Internacional de Lesbianas y Gays (ILGA), y presentada el año pasado en la Conferencia Mundial sobre la enfermedad que se celebró en México. En la lista figura todavía EE.UU., aunque el país saldrá de ella el año que viene, según ha anunciado el presidente Barack Obama. La lista, en la que están Hungría y Rusia, no quiere decir que siempre se expulse a los seropositivos, sino que hay requisitos al respecto para estancias de larga duración o conseguir permisos de trabajo. Como indican los autores, Karl Lemmen y Peter Wiessner, para los turistas no suele haber tanto inconveniente.

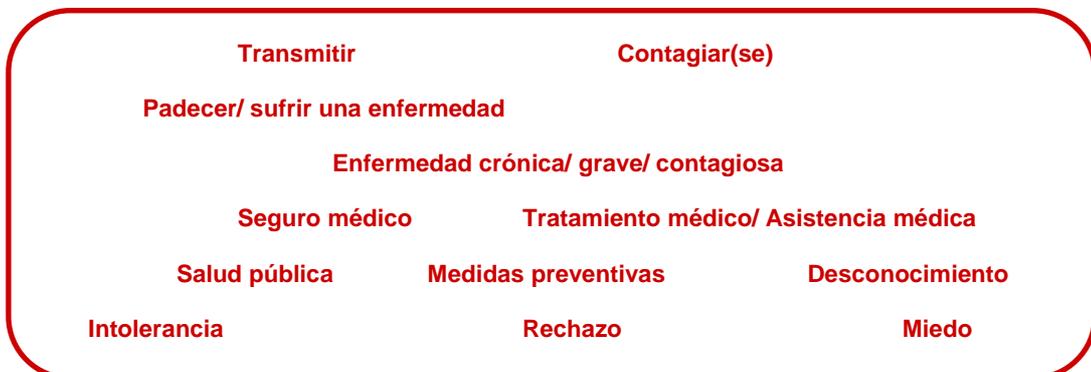
La decisión del país norteamericano (el único del continente con esta medida) fue tomada hace 22 años por el presidente Ronald Reagan, con un doble motivo. El primero, impedir la expansión de la enfermedad. Este argumento ha sido seriamente contestado por todas las organizaciones internacionales ya que se da la ironía de que se considera que la propagación de la epidemia en el mundo occidental empezó en ese país (al menos, es donde fueron identificados los primeros casos en 1980, y desde donde viajó a Europa).

La otra causa, que se recoge en el vídeo *Ida y vuelta*, es el supuesto temor de las autoridades estadounidenses de que las personas infectadas intenten aprovecharse del sistema sanitario estadounidense (un argumento cuando menos curioso ya que la cobertura sanitaria del país no es ni universal ni gratuita).

* ¿Qué os parece si debatimos y reflexionamos un poco acerca de lo que hemos visto? Comentad vuestra opinión sobre:

- las razones que puede haber, además de las que anota el artículo, para denegar la entrada a un país a las personas seropositivas
- pros y contras que encontráis en este tipo de medidas
- la posición de vuestro país frente a un tema como éste
- la realidad de las personas que padecen este tipo de enfermedad

Tened en cuenta los siguientes términos, seguramente os puede ayudar en vuestras intervenciones:



4.3. Secuencia didáctica para el Nivel Superior con el cortometraje *Di me que yo de Mateo Gil*

Descripción del nivel.

El Nivel Superior del *MCER* se corresponde con el que presenta un usuario competente de la lengua. Como en los casos anteriores, el *MCER* lo divide en dos franjas. Según la escala global del Marco, un usuario de nivel C puede comprender con facilidad todo lo que oye o lee en diversos registros de la lengua meta y expresarse también con fluidez y de forma efectiva, según el contexto. Además, en el caso del nivel C2, el usuario posee un mayor grado de precisión que le permite anotar distintos matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.

En cuanto a lo que se refiere a la competencia léxica, los usuarios de este nivel poseen un repertorio de vocabulario amplio y conocen, además, distintas expresiones idiomáticas y coloquiales, sabiendo utilizarlas de manera apropiada según el contexto.

Objetivos.

Fomentar la reflexión crítica sobre tópicos culturales a partir del visionado de un cortometraje y del uso estereotipado de adjetivos de descripción.

Contenidos.

Contenidos funcionales:

- Expresar opinión, actitudes y conocimientos.
- Mostrar acuerdo o desacuerdo con una opinión.
- Organizar un discurso.
- Posicionarse a favor o en contra de un argumento. Presentar un contraargumento.
- Expresar aprobación o desaprobación.
- Valorar.
- Expresar posibilidad, certeza y evidencia. Mostrar escepticismo.
- Expresa gustos y preferencias.
- Describir estados anímicos y personas.

Contenidos gramaticales:

Dependiendo de si se trata de un nivel C1 o C2, el profesor deberá escoger los exponentes más adecuados para cada franja de acuerdo con las funciones anteriores. Recomendamos tener en cuenta los descriptores del *PCIC* para cada nivel.

Contenidos léxicos:

- Adjetivos para la descripción del carácter.
- Vocabulario relacionado con los estados anímicos.
- Expresiones idiomáticas.

Contenidos culturales:

- Relaciones personales de pareja.
- Estereotipos culturales asociados a la mujer y al hombre.

Desarrollo de la secuencia.

Antes de ver el cortometraje se llevarán a cabo unas actividades de previsionado que persiguen conseguir distintos objetivos. En primer lugar se realizará un repaso del léxico de adjetivos para la descripción, de modo que se ofrecerá a los alumnos una lista con distintos términos, muchos de ellos contrarios entre sí, que deben, por tanto, relacionar, siempre que se pueda, mediante el criterio de antonimia. Aparecen adjetivos que, en algunas ocasiones, se emplean como sinónimos, si bien, como se sabe, la sinonimia completa no existe. En estos casos, sería interesante trabajar con los alumnos las diferencias semánticas que existen entre un adjetivo y otro con el fin de que éstos adquieran una definición más precisa del significado de cada unidad léxica.

Tras este trabajo, se propone a los alumnos que clasifiquen el léxico anterior atendiendo a los estereotipos que existen sobre los hombres y las mujeres. De este modo, incorporaremos el tema sobre el que versará el cortometraje y el léxico será agrupado y asociado de una manera significativa, y personal, por los estudiantes, pasando a formar parte de redes mentales que, muy probablemente, ya poseen.

Evidentemente, si el grupo de estudiantes con los que trabajaremos es mixto, compuesto por hombres y mujeres, esto nos permitirá, a la hora de la puesta en común, iniciar ya el debate que más tarde se muestra a lo largo del visionado, con lo que prepararemos el terreno de trabajo. Además, los estudiantes podrán ofrecer su opinión y las razones sobre las clasificaciones que han llevado a cabo. Para que haya un uso significativo del léxico, pedimos al estudiante que reflexione sobre su propio carácter para indicar si encaja con los arquetipos culturales que se habían establecido en la fase anterior. Asimismo, se promueve la reflexión sobre tales estereotipos y se trabajan aspectos culturales; por ejemplo, en un grupo con alumnos de distintas nacionalidades sería interesante observar las diferencias que existen en tal clasificación, mientras que en un grupo con alumnos de la misma nacionalidad pero de distintas edades, sería provechoso reflexionar acerca de cómo han cambiado los arquetipos.

A continuación, los alumnos deberán leer un texto de Rosa Montero en el que se tratan las diferencias entre hombres y mujeres. Aunque en este caso lo hemos incluido como actividad inmediatamente anterior al visionado, para introducir el tema del que tratará el cortometraje, si la sesión de clase no dura más de dos horas (tiempo que estimamos necesario para el desarrollo de las diversas actividades sin la lectura), creemos que tal artículo se debería proporcionar a los estudiantes el día anterior, con el fin de que lo lean en casa y en el aula se comente directamente.

El visionado del cortometraje se ha planteado dividiendo el mismo en distintas escenas puesto que su duración lo permite y además podremos trabajar mejor

distintos elementos que fomentarán el uso del léxico que se debe tratar, así como la comprensión general y, en algunos casos, más particular del vídeo.

En primer lugar, se aportan una serie de frases que forman parte de la última escena y que el alumno debe asignar al personaje masculino o al femenino. Tales enunciados están íntimamente ligados a los clichés que se suelen atribuir a hombres y mujeres. Así, por ejemplo, “Dime que eres virgen” es una frase que dirá el chico y que responde a uno de los lugares comunes existentes sobre la mujer, el hecho de que ésta sea inocente, pura e ingenua. Con esta actividad relacionamos directamente el tema del cortometraje con el que se ha trabajado en las actividades anteriores, de este modo establecemos una continuidad entre las distintas tareas, de manera que lo visto en pasos anteriores sea reutilizado posteriormente de manera significativa, facilitando así la adquisición de los contenidos. Las hipótesis realizadas por los estudiantes se comprobarán con el visionado de la secuencia.

Después se pasará a ver el cortometraje ya de manera lineal. Para la siguiente actividad, se dividirá la clase en dos grupos, uno de ellos visionará las imágenes sin audio, mientras que el otro podrá escuchar los diálogos sin ver las escenas. Así crearemos una situación de comunicación a partir de un vacío de comunicación, de manera que los alumnos deberán completar la escena a partir de la información que cada uno de ellos posee, de manera que se promoverá la negociación del significado durante el desarrollo de la actividad. En el caso de los alumnos que tienen que tomar nota de lo que dicen los personajes, el profesor debe dejar bien claro antes que no se pretende que traten de copiar todo aquello que enuncien los actores, sino que bastará con comprender lo que sucede y anotar cuáles creen que son las actitudes de los personajes ante la situación, así como alguna frase que consideren particularmente significativa. El otro grupo, en cambio, deberá prestar atención a la comunicación no verbal de la escena: la proxémica, los gestos y expresiones de los personajes, que les ayudarán, igualmente, a comprender lo que ocurre. Así, fomentamos el desarrollo de distintas estrategias de comprensión en los alumnos, que deben tener en cuenta siempre (incluso tratándose de un nivel superior) cómo los gestos o expresiones nos pueden ayudar a comprender un mensaje, independientemente de que no se haya entendido todo el mensaje lingüístico o, como sucede en este caso, de que falte el mismo en sí.

La siguiente actividad permitirá volver a emplear algunos de los adjetivos de los que aparecían en la fase de previsionado, así como hablar de estados anímicos, de modo que los alumnos podrán recuperar léxico de este ámbito. A continuación, se plantea una práctica de interacción oral en la que el alumno comentará con su compañero si alguna vez se ha sentido como los personajes y cuál fue el motivo.

Las actividades que se insertan en la parte denominada “La pareja ideal” buscan que el alumno continúe trabajando de manera significativa con los adjetivos que aparecían al principio de la secuencia. Así, en un primer momento, se deberá completar un texto con los términos que se consideren más adecuados de la primera actividad. Aunque muchos de los vocablos que empleará el protagonista no aparecían en ese ejercicio, creemos que lo importante es que sea el alumno quien elija las unidades léxicas a partir del contexto, y si éstas son oportunas, la labor del profesor será únicamente la de anotar que estas elecciones eran igualmente válidas. Así, por ejemplo, en la frase “Queréis que sean pero que el físico no importe”, seguramente los alumnos completarán el espacio con el término *atractivo*, puesto que se trata de uno de los adjetivos vistos primero; durante la audición escucharán la palabra *guapo*, sin embargo es importante que se les confirme que, en este caso, una u otra palabras son válidas. Sería un buen momento para trabajar las posibles diferencias que existen entre los términos que hayan empleado ellos y los que dé el protagonista, como las que se dan, por ejemplo, entre los vocablos ya mencionados, *atractivo* y *guapo*.

A partir del diálogo del chico se trabajarán también diversas expresiones idiomáticas de registro coloquial e, incluso, vulgar, pidiendo al alumno que, por el contexto, intente explicarlas.

Las dos últimas actividades de esta sección se plantean después del visionado de la escena correspondiente. Así, los alumnos, tras la comprensión audiovisual, deberán anotar cuáles son las preferencias de la chica y el chico.

Finalmente se volverá a visionar la última secuencia, ahora sí en orden cronológico, para presentar la historia de manera lineal y completa, tal y como fue pensada. Los alumnos tienen que inventar un título para el cortometraje, motivo por el que hasta ahora no se había indicado, y razonar sobre cuál creen que es la idea que expone el film.

Es importante también que reflexionen sobre las diferencias o similitudes que existen entre su sociedad y la de la lengua meta, con el fin de promover el desarrollo de un pensamiento multicultural.

En la fase de postvisionado se sugiere un debate, relacionando dos frases del cortometraje con una del artículo de Rosa Montero que muestran dos ideas antagónicas sobre lo que supone el amor y las relaciones de pareja. De este modo, los alumnos podrán expresar su opinión y debatir sobre un tema siempre actual, empleando la L2 de manera libre y abierta y como lo harían en una situación real.

Por último, para practicar la expresión escrita se propone la posibilidad de escribir el guión de la siguiente escena del cortometraje, puesto que éste posee un final abierto que podría dar lugar a diversas interpretaciones.

SECUENCIA DIDÁCTICA PARA EL NIVEL SUPERIOR

PREVISIONADO

* Antes de ver el cortometraje, vamos a repasar un poco de léxico. A continuación os presento una serie de adjetivos en orden alfabético, cuando se pueda, intentad relacionar cada adjetivo con su antónimo correspondiente (no con todos los adjetivos podréis hacerlo). Si tenéis dudas, podéis consultar un diccionario normal o el de sinónimos y antónimos.

agresivo/a	astuto/a		
atractivo/a	calculador/a		
cariñoso/a	cerebral	cobarde	
comprensivo/a	conciliador/a	coqueto/a	
creativo/a	delicado/a	descuidado/a	
despegado/a	detallista	discreto/a	dócil
dominante	emocional	emprendedor/a	
envidioso/a	✓ estable	expresivo/a	
falso/a	fiel	frío/a	
frívolo/a	fuerte	generoso/a	
gracioso/a	grosero/a	hablador/a	
✓ histérico/a	impaciente	imprudente	
independiente	indiscreto/a	infiel	
ingenuo/a	malicioso/a	nervioso/a	
paciente	pasional	perspicaz	pesimista
realista	sensato/a	sensible	
serio/a	sincero/a	sumiso/a	
tierno/a	valiente	vanidoso/a	
✓ voluble	vulnerable		

estable	voluble
histérico, ...	

* Ahora pensad en cuáles de los adjetivos anteriores se suelen emplear para describir a los hombres y a las mujeres y agrupadlos de esa manera.



Comparad vuestras listas, ¿hay muchas diferencias entre la distribución de los chicos y la de las chicas?

¿En qué cosas coincidís y en cuáles no? ¿Qué opináis de la clasificación que habéis hecho?

* Y vosotros, ¿cómo sois? ¿Encajáis dentro del estereotipo de mujer u hombre "típicos"?

*Leed el siguiente artículo de Rosa Montero aparecido en *El País Semanal* el 7 de noviembre de 1993.

He tardado muchos años de mi vida en llegar a comprender que si me gustan los hombres es precisamente porque no les entiendo. Porque son unos marcianos para mí, criaturas raras y como desconectadas por dentro, de manera que sus procesos mentales no tienen que ver con sus sentimientos; su lógica, con sus emociones; sus deseos, con su voluntad; sus palabras, con sus sueños.

Se habrían dado cuenta de que esto mismo es lo que siempre han dicho los hombres de nosotras: que las mujeres somos seres extraños e imprevisibles. Definidas socialmente así durante siglos por la voz del varón, que era la única voz pública, las mujeres hemos acarreado el sambenito de ser incoherentes e incomprensibles, mientras que los hombres se aprecian como el más luminoso colmo de la claridad y la coherencia. Pues bien, de eso nada: "ellos" son desconcertantes, calamitosos y rarísimos. O al menos lo son para nosotras, del mismo modo que nosotras somos un misterio para ellos. Y es que poseemos, hombres y mujeres, concepciones del mundo diferentes, y somos, las unas para los otros, polos opuestos que al mismo tiempo se atraen y se repelen.

No sé bien qué es ser mujer, de la misma manera que no sé qué es ser hombre. Sin duda, somos identidades en perpetua mutación, complejas y cambiantes. Es obvio que gran parte de las llamadas características femeninas o masculinas son producto de una educación determinada, es decir, de la tradición, de la cultura. Pero es de suponer que la biología también debe influir en nuestras diferencias. El problema radica en saber por dónde pasa la raya, la frontera; qué es lo aprendido y qué lo innato. Es la vieja y no resuelta discusión entre ambiente y herencia.

Sea como fuere, lo cierto es que hoy parece existir una cierta mirada de mujer sobre el mundo, así como una cierta mirada de varón. Y así, miro a los hombres con mis ojos femeninos y me dejan pasmada. Me asombran, me divierten, en ocasiones me admiran, a menudo me irritan y me desesperan, como irrita y desespera lo que parece absurdo. A ellos, lo sé, les sucede lo mismo. Leí en una ocasión un ingenioso artículo de Julián Barnes, uno de los jóvenes, (ya no tan jóvenes) escritores británicos, en el que, tras hablar de lo raras que somos las chicas, hacía un decálogo de misterios para irresolubles en torno al alma femenina. He olvidado los demás, pero recuerdo uno de esos enigmas: ¿Por qué las mujeres al conducir mueven todo el cuerpo hacia un lado o hacia el otro cuando toman las curvas? Que es el mismo tipo de pregunta que la del entomólogo que se cuestiona: ¿Por qué ese bonito escarabajo pelotero frota sus patitas de atrás por las mañanas?. O sea, que así de remotos permanecemos los unos frente a las otras, como una ballena de un batracio, o como un escarabajo de un profesor de ciencias naturales.

A veces se diría que no pertenecemos a la misma especie y que carecemos de un lenguaje común. El lenguaje, sobre todo el lenguaje, he aquí el abismo fundamental que nos separa. Porque nosotras hablamos demasiado y ellos hablan muy poco. Porque ellos jamás dicen lo que nosotras queremos oír, y lo que nosotras decimos les abruma. Porque nosotras necesitamos poner en palabra nuestros sentimientos y ellos no saben nombrar nunca lo que sienten. Porque a ellos les aterra hablar de sus emociones verbalmente. Porque lo que ellos dicen no es lo que nosotras escuchamos, y lo que ellos escuchan no es lo que nosotras hemos dicho. Por todos esos malentendidos y muchos otros, la comunicación entre los sexos es un perpetuo desencuentro. Y de esa incomunicación surge el deseo.

Siempre creí que a lo que yo aspiraba era a la comunicación perfecta con un hombre, con ese príncipe azul de los sueños de infancia, un ser que sabrá adivinarme hasta los más menudos pliegues interiores. Ahora he aprendido no solo que esa fusión es imposible, sino además es probablemente indeseable. Porque de la distancia y de la diferencia, del esfuerzo por saltar abismos y conquistar al otro o a la otra, del afán por comprenderle y descifrarle, nace la pasión. ¿Qué es el amor, sino esa gustosa enajenación; al salirte de ti para entrar en el otro o en la otra, para navegar por una galaxia distante de la tuya?

De manera que ahora, cada vez que un hombre me exaspera y me irrita, tiendo a pensar que esa extraña criatura es un visitante, pongamos, de Júpiter, al que se debe tratar con paciencia científica y con curiosidad y atención antropológicas. Hombres, seres extraordinarios y disparatados, capaces de todo tipo de heroicidades y bajezas. Esos hombres ásperos y dulces, amantes y enemigos; espíritus ajenos que, al ser lo otro, ponen las fronteras a nuestra identidad como mujeres y nos definen.

Los porqués. Minuto 1:26 – 5:25

* Como habéis visto, los dos protagonistas se encuentran tras haber roto con sus respectivas parejas y, por este mismo motivo, empiezan a hablar. Aunque se encuentran en la misma situación, el estado de ánimo de uno y otro es bien distinto, ¿qué sentimientos y actitudes podríais asociar a cada uno de ellos?





* Explicadle a vuestro compañero si habéis experimentado alguna vez sentimientos de este tipo y debido a qué razón.

La pareja ideal. Minuto 5:26 – 11:59

Lo que quieren ellas. Minuto 5:26 – 9:00

* La última frase que hemos escuchado ha sido la pregunta del chico: “¿Qué queréis, las mujeres? ¿Qué queréis?”. En la siguiente escena, veréis que él se adelanta a la respuesta de ella, “pretendiendo adivinar” su respuesta. A continuación tenéis la transcripción de lo que dice el chico, intentad completar los huecos que faltan con las palabras que creáis más adecuadas, se refieren todas a la personalidad. Después, durante el visionado, podréis comprobar las respuestas.

“Queréis putos supermanes. Queréis tíos fuertes pero que tengan tipín, que tengan pinta de atormentados pero que sean, los queréis poetas pero un poco Queréis que sean pero que sepan sorprender, que sean pero que conserven el misterio, que estén locos por vosotras pero pasen de vuestro culo. Queréis que sean pero que el físico no importe, queréis que tengan un buen rabo pero que el tamaño dé igual... ¡Joder, queréis superhéroes del equilibrio! Queréis que tengan la capacidad de abrir el cielo en un momento, pero que lo hagan sólo para vosotras. Queréis que no tengan secretos pero también que sean como cada vez para que podáis sentir las putas hormiguitas en el estómago... ¡Lo queréis todo, coño, todo!”

* Fijaos en las siguientes expresiones que dice el chico e intentad explicarlas por el contexto:

- Tener tipín:
- Tener pinta de:
- Pasar del culo de alguien (vulgar):
- Tener un buen rabo (vulgar):
- Sentir las hormiguitas en el estómago:

* La chica afirma que quiere épica, es decir, algo grandioso, extraordinario. Efectivamente, los protagonistas de los poemas épicos eran caballeros que debían enfrentarse a mil peligros para lograr su objetivo, desde un punto de vista más actual serían, como dice el chico, superhéroes. ¿Cómo debe ser este superhéroe, entonces, según la chica? ¿Coincide con la descripción que había hecho el chico antes?

Lo que quieren ellos. Minuto 9:01 – 11:59

* Ahora es el turno del chico, ¿qué es lo que le gustaba de su ex novia? ¿Qué le recrimina la chica? Comentad con vuestro compañero quién os parece que es más egoísta y por qué.

* Comentad con el resto de la clase cómo tendría que ser vuestra pareja ideal. ¿Coincide con la descrita por los dos jóvenes protagonistas?

Las promesas. Minuto 12:00 – final

* Ahora ya habéis visto todo el cortometraje, incluyendo la escena que vimos en primer lugar y que es la última del corto, ¿cuál creéis que es la idea fundamental que se presenta a lo largo de la cinta? Proponed también un título para el corto que acabamos de ver.

* Estos son el cartel y la sinopsis del cortometraje.

ÉL y ELLA se conocen justo en el momento en que rompen con sus respectivas parejas, ÉL siendo abandonado por su novia y ELLA abandonando a su novio... ¿Pueden dos desconocidos iniciar una conversación llena de mutuos reproches, discutir hasta gritarse y finalmente reconciliarse apasionadamente como si fueran una pareja?

En vuestra opinión qué razones llevan hasta este final, ¿os parecen posibles en la realidad? ¿Creéis que en vuestra cultura se podría dar una situación similar?



POSTVISIONADO

* Lee las siguientes frases, ¿recordáis quién las dice durante el corto?

Ya nos hemos descubierto el uno al otro, ¿no?, ya nos hemos quitado las máscaras... Muy bien, pues seamos unos egoístas, los más egoístas... ¡pero juntos! ¡¡Compartamos nuestro egoísmo!!

Viva el egoísmo. Sin egoísmo no habría ni relaciones, ¿no crees? No nos acercáramos unos a otros, de tanta pereza.

* La premisa, por tanto, de la que surge el corto es que el amor es egoísta, es decir que los seres humanos nos emparejamos por nuestro propio interés, sin tener en cuenta a los demás. Esta idea es totalmente opuesta a la que exponía Rosa Montero en su artículo, por la que el amor es “esa gustosa enajenación; al salirte de ti para entrar en el otro o en la otra, para navegar por una galaxia distante de la tuya”. ¿Con cuál de los dos planteamientos estáis más de acuerdo?

* El cortometraje tiene un final abierto: los dos protagonistas se van juntos, mientras el ex novio de ella ve cómo se alejan. ¿Cómo creéis que sería la siguiente escena del corto si existiera? Escribid el guión de la misma imaginando lo que ocurriría en ella. Tened en cuenta dónde se desarrollaría, cuál sería la actitud de los personajes y qué se dirían el uno al otro.

5. BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA ESPECÍFICA SOBRE LÉXICO

- Aguilar, L. (s.f.): "La enseñanza del léxico en español: qué y cómo enseñar". Neuquén: Escuela Superior de Idiomas, Universidad Nacional del Comahue. [En línea: <<http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/050.pdf>>] (Última consulta: 31/ 10/ 2010)
- Alvar Ezquerro, M. (2003), *La enseñanza del léxico y el uso del diccionario*. Madrid: Arco-Libros.
- Artigas Guillamón, M. C. (1998): "Propuestas metodológicas para el estudio del léxico", en *Estudios Románicos*, volumen 10. [En línea: <<http://revistas.um.es/estudiosromanicos/article/view/79411>>] (Última consulta: 31/ 10/ 2010)
- Atienza, E. (2005): "El tratamiento de la cultura en los diccionarios de aprendizaje", en *RedELE*, núm. 5. [En línea: <<http://www.educacion.es/redele/revista5/pdfs5/atienza.pdf>>] (Última consulta: 31/ 10/ 2010)
- Baralo, M. (2000): "La construcción del lexicón en español/ LE: transferencia y construcción creativa", en *¿Qué Español Enseñar? Norma y Variación Lingüísticas en la Enseñanza del Español a Extranjeros. Actas del XI Congreso Internacional de ASELE*. Zaragoza. Págs. 165 – 174 [En línea: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0165.pdf>] (Última consulta: 31/ 10/ 2010).
- Baralo, M. (2001): "El lexicón no nativo y las reglas de gramática", en S. Pastor y V. Salazar (eds.), *Estudios de Lingüística. Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*. Alicante: Universidad de Alicante. [En línea: <http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6689/1/EL_Anexo1_02.pdf>] (Última consulta: 31/ 10/ 2010)
- Baralo, M. (2007): "Adquisición de palabras: Redes semánticas y léxicas", en *Actas del Programa de formación para profesorado de español como lengua extranjera*. Munich: Instituto Cervantes de Munich. [En línea: <http://www.cervantes-muenchen.de/es/05_lehrerfortb/Actas06-07/3MBaralo.pdf>] (Última consulta: 31/ 10/ 2010)
- Cervero M^a J. y F. Pichardo (2000): *Aprender y enseñar vocabulario*. Madrid: Edelsa.
- Consejo de Europa (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones, y Grupo Anaya, S.A.

- Cote González, M. y C. Tejedor Martínez (1998): "La enseñanza de vocabulario y el uso del diccionario", en *Encuentro. Revista de Investigación e Innovación en la clase de idiomas*, núm. 10. [En línea: <http://www.encuentrojournal.org/textos/La_Ense_anza_de_Vocabulario_y_el_Uso_del_Diccionario.pdf>] (Última consulta: 31/ 10/ 2010)
- Fernández López, M. (2004): "Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos", en: J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.): *Vademécum para la formación de profesores*. Alcobendas: SGEL. Págs. 715 – 734.
- Fernández-Barrientos Martín, J. (1991): "El español como L2. Introducción a los modelos de estudio del léxico", en *El español como lengua extranjera: de la Teoría al Aula. Actas del III Congreso Nacional de ASELE*. Málaga. Págs. 201 – 214 [En línea:<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/03/03_0199.pdf>] (Última consulta: 31/ 10/ 2010)
- Giovannini, A. et al. (1996B): "Vocabulario", en *Profesor en acción 2*. Madrid: Edelsa. Págs. 43 – 70.
- Higuera, M. (1996): "Aprender y enseñar léxico", en L. Miquel y N. Sans (coords.): *Didáctica del español como lengua extranjera. Cuadernos del Tiempo Libre, volumen 3*. Madrid: Fundación Actilibre – Colección Expolingua. Págs. 111 – 126.
- Higuera, M. (2004): "Claves prácticas para la enseñanza del léxico", en *Carabela*, núm. 56. Madrid: SGEL. Págs. 5 – 25.
- Higuera, M. (2007): "Técnicas para la enseñanza del léxico" en *Mosaico*, núm. 20. Bruselas: Subdirección General de Información y Publicaciones Consejería de Educación de las Embajadas de España en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo. Págs. 37 – 42, [En línea:<<http://www.educacion.es/sqci/be/es/publicaciones/mosaico/mosaico20/mos20.pdf>>] (Última consulta: 31/ 10/ 2010)
- Higuera, M. (2008): "Nuevas técnicas para enseñar léxico", en *V Encuentro Práctico de Profesores de ELE, Wurzburg. Organizado por International House Barcelona y Editorial Difusión*. [En línea: <<http://www.encuentro-practico.com/pdfw08/lexico.pdf>>] (Última consulta: 31/ 10/ 2010)
- Martín Peris, E. (Coord.) (1997-2008): "Lexicón mental", en *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: Instituto Cervantes. [En línea: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lexiconmental.htm>] (Última consulta: 31/ 10/ 2010)
- Miguel García, M. L. (2005): "La enseñanza del léxico del español como lengua extranjera. Resultados de una encuesta sobre la metodología aplicada en el aula", en *MarcoELE*, núm.1. [En línea:

- <http://www.marcoele.com/num/1/0218f59790102bf17/lexico_lourdes_de_miguel.pdf>] (Última consulta: 31/ 10/ 2010)
- Mora Sánchez, M.A. (2007): "La enseñanza del léxico en E/LE", en *RedELE*, núm. 7. [En línea: <http://www.educacion.es/redele/revista7/miguelangelmora.pdf>] (Última consulta: 31/ 10/ 2010)
 - Morante, R. (2004): "Modelos de actividades didácticas para el desarrollo léxico", en *RedELE*, núm. 4. [En línea: <http://www.educacion.es/redele/revista4/pdf4/morante.pdf>] (Última consulta: 31/ 10/ 2010)
 - Morante, R. (2005), *El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas*, Madrid, Arco/Libros.
 - Moreno Ramos, J. (2004): "Enseñar lengua desde un enfoque léxico", en *Glosas Didácticas*, núm. 11. [En línea: <http://www.um.es/glosasdidacticas/docs/11COMPLETO.pdf>] (Última consulta: 31/ 10/ 2010)
 - Siles Artés, J. (1994): "La enseñanza del léxico, unos granos de sal y pimienta", en *Tendencias Actuales en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Actas del V Congreso Internacional de ASELE*. Santander. Págs. 159 – 164. [En línea: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/05/05_0157.pdf] (Última consulta: 31/ 10/ 2010)
 - Siles Artés, J. (1995): "La enseñanza del léxico", en *Didáctica (Lengua y Literatura)*, núm. 7. Madrid: Servicio de publicaciones Universidad Complutense. Págs. 149 – 154.
 - Slagter, P.J. (2004): "Para una generación de diccionarios de alumno", en *RedELE*, núm. 0 [En línea: <http://www.educacion.es/redele/revista/pdf/slagter.pdf>] (Última consulta: 31/ 10/ 2010)
 - Varela Navarro, M. (2007): *Variedad léxica y enseñanza del léxico. Evaluación de materiales complementarios (niveles A1 – B1) y propuesta de ejercicios*, en *RedELE*, núm. 7 [En línea: <http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2007/MontseVarela/MemoriaVarela.pdf>] (Última consulta: 31/ 10/ 2010)
 - Instituto Cervantes (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes y Editorial Biblioteca Nueva, S.L.

BIBLIOGRAFÍA ESPECÍFICA SOBRE MATERIAL AUDIOVISUAL

- Alonso-Cortés Fradejas, M. D. (1999): “La voz en el cine: propuesta de actividades para mejorar las capacidades expresivas orales de los estudiantes de ELE”, en *Nuevas Perspectivas en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Actas del X Congreso Internacional de ASELE*. Cádiz. Págs. 65 – 72. [En línea:<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0063.pdf>] (Última consulta: 31/ 10/ 2010)
- Amenós Pons, J. (1999): “Largometrajes en el aula de ELE. Algunos criterios de selección y explotación”, en *Nuevas Perspectivas en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Actas del X Congreso Internacional de ASELE*. Cádiz. Págs. 769 – 783. [En línea: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0765.pdf>] (Última consulta: 31/ 10/ 2010)
- Arribas Esteras, G. y A. Landone (2001): “«Creía que esto solo pasaba en las películas»: un CD-ROM interactivo para la enseñanza del español”, en *Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones en la Enseñanza de ELE. Actas del XII Congreso Internacional de ASELE*. Valencia. Págs. 439 – 444. [En línea:<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/12/12_0439.pdf>] (Última consulta: 31/ 10/ 2010)
- Bell, A. (1996): “La metodología del vídeo – Una entrevista con Rigoberta Menchú”, en *Lengua y Cultura en la Enseñanza del Español a Extranjeros. Actas del VII Congreso Internacional de ASELE*. Almagro. Págs. 481 – 485. [En línea: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0479.pdf>] (Última consulta: 31/ 10/ 2010)
- Bell, A. (2001): “El vídeo auténtico vincula lengua y cultura en la enseñanza del español como lengua extranjera”, en *Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones en la Enseñanza de ELE. Actas del XII Congreso Internacional de ASELE*. Valencia. Págs. 251 – 262. [En línea: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/12/12_0251.pdf>] (Última consulta: 31/ 10/ 2010)
- Bergondo Llorente, E. et al. (1987): *Integración curricular del vídeo en la enseñanza: propuestas de trabajo*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General de Educación, Programa de Nuevas Tecnologías, D.L.
- Brandimonte. G. (2003): “El soporte audiovisual en la clase de E/LE: El cine y la televisión”, en *Medios de Comunicación y Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE*. Burgos. Págs. 870 – 881. [En

línea:<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/14/14_0871.pdf>]

(Última consulta: 31/ 10/ 2010)

- Bustos Gisbert, J.M. (1997): “Aplicaciones del vídeo a la enseñanza de español como lengua extranjera”, en *Carabela*, núm. 42. Págs. 93 – 105.
- Cano, P. L. (1989): *Apuntes sobre la enseñanza y el vídeo*. Barcelona: Alta Fulla.
- Castiñeiras Ramos, A. y C. Herrero Vecino(1998): “Más allá de las imágenes: El cine como recurso en las clases de español”, en *Español como Lengua Extranjera: Enfoque Comunicativo y Gramática. Actas del IX Congreso Internacional de ASELE*. Santiago de Compostela. Págs. 817 – 824. [En línea: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0820.pdf>]
(Última consulta: 31/ 10/ 2010)
- Corpas J. (2000): *Un paseo por España 1. Guía didáctica*. Barcelona: Editorial Difusión.
- Corpas J. (2006): *Un paseo por España 1 [DVD]*. Barcelona: Editorial Difusión.
- Corpas J. (2006B): *Un paseo por España 2 [DVD]*. Barcelona: Editorial Difusión.
- Corpas J. (2007): *Un paseo por España 2. Guía didáctica*. Barcelona: Editorial Difusión.
- Corpas Viñals, Jaime, (2004) “La utilización del vídeo en el aula de ELE: el componente cultural”, en *¿Qué Español Enseñar? Norma y Variación Lingüísticas en la Enseñanza del Español a Extranjeros. Actas del XI Congreso Internacional de ASELE*. Zaragoza. Págs. 785 – 791. [En línea: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0785.pdf>]
(Última consulta: 31/ 10/ 2010)
- Dam Jensen, E. (2001): “Realce del input oral por medio del vídeo: escuchar > comprender > ¿adquirir?”, en *Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones en la Enseñanza de ELE. Actas del XII Congreso Internacional de ASELE*. Valencia. Págs. 27 – 35. [En línea: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/12/12_0027.pdf>
(Última consulta: 31/ 10/ 2010)
- Díaz Pérez, J.C. (2001): “Del cine y los medios tecnológicos en la enseñanza de Español/LE”, en *Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones en la Enseñanza de ELE. Actas del XII Congreso Internacional de ASELE*. Valencia. Págs. 263 – 272. [En línea:<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/12/12_0263.pdf>]
(Última consulta: 31/ 10/ 2010)
- Ferrés, J. (1988): *Cómo integrar el vídeo en la escuela*. Barcelona: CEAC
- Ferrés, J. (1992): *Vídeo y educación*. Barcelona: Ediciones Piados.

- Ferrés, J. y A. Bartolomé (1991): *El vídeo: enseñar vídeo, enseñar con vídeo*. Barcelona: Gustavo Gili S.L.
- Flórez, M. (2004): “Estrategias para desarrollar diferentes tipos de textos a través de las películas”, en *RedELE*, núm.1 [En línea: <<http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2009/anpe/ANPE2008Laksfoss.pdf>>](Última consulta: 31/ 10/ 2010)
- Giacomantonio, M. (1979): *La enseñanza audiovisual: Metodología didáctica*. Barcelona: Gustavo Gili S.L.
- Gispert E. (2009): *Cine, ficción y educación*. Barcelona: Laertes S.A. de Ediciones.
- Gómez Vilches, J. (1990): “La explotación de películas en el aula de español para extranjeros”, en *Español para Extranjeros: Didáctica e Investigación. Actas del II Congreso Nacional de ASELE*. Madrid. Págs. 247 – 253 [En línea: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/02/02_0245.pdf>] (Última consulta: 31/ 10/ 2010)
- Laksfoss Hansen, A. (2008): “¡Acción! El uso de materiales audiovisuales en el aula de ELE”, en *Actas de ANPE. II Congreso nacional: Multiculturalidad y norma policéntrica: Aplicaciones en el aula de ELE*. Bergen [En línea: <<http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2009/anpe/ANPE2008Laksfoss.pdf>>] (Última consulta: 31/ 10/ 2010)
- Larrañaga Domínguez, A. (2001): “La televisión en el aula de E/LE: Propuestas prácticas para el desarrollo de la comprensión auditiva”, en *Carabela*, núm. 49. Págs. 55 – 76
- Lonergan, J. (1985): *El vídeo en la enseñanza de idiomas*. León: Academia S.L.
- Ontoria Peña, M. (2007): “El uso de cortometrajes en la enseñanza de ELE”, en *RedELE*, núm. 9 [En línea: <<http://www.educacion.es/redele/revista10/PerezTobarra.pdf>>] (Última consulta: 31/ 10/ 2010)
- Ortín, M. (1996): “Vídeo: ver, oír y actuar”, en *Lengua y Cultura en la Enseñanza del Español a Extranjeros. Actas del VII Congreso Internacional de ASELE*. Almagro. págs. 545 – 553. [En línea: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0543.pdf>] (Última consulta: 31/ 10/ 2010)
- Peiffer, V. (2001): “El cine y las nuevas tecnologías educativas en la clase de ELE. Resultados de una experiencia”, en *Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones en la Enseñanza de ELE. Actas del XII Congreso Internacional de ASELE*. Valencia. Págs. 37 – 44. [En línea: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/12/12_0037.pdf>] (Última consulta: 31/ 10/ 2010)

- Romero García, C. (1995): “Experiencia en el aula de E/ LE. Aprendizaje por tareas. De canción a vídeo”, en *Tendencias Actuales en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera II. Actas del VI Congreso Internacional de ASELE*. León. págs. 325 – 330. [En línea: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/06/06_0324.pdf>] (Última consulta: 31/ 10/ 2010)
- Ruiz Fajardo, G. (1995): “Para la clase de español: Vídeo y televisión”, en *Cuadernos Cervantes*, núm.1. Madrid: ELR Ediciones. Págs. 35 – 38.
- Sánchez García, A. M. (1999): “El vídeo en la evaluación oral”, en *Nuevas Perspectivas en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Actas del X Congreso Internacional de ASELE*. Cádiz. Págs. 629 – 637. [En línea: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0625.pdf>] (Última consulta: 31/ 10/ 2010)
- Sans N. (2002): *Gente de la calle 2: documentos de la vida cotidiana [DVD]*. Barcelona: Editorial Difusión.
- Sans N. (2002B): *Gente de la calle 1: documentos de la vida cotidiana [DVD]*. Barcelona: Editorial Difusión.
- Sans N. (2003): *Gente de la calle 2: documentos de la vida cotidiana. Guía didáctica*. Barcelona: Editorial Difusión.
- Sans N. (2007): *Gente de la calle 1: documentos de la vida cotidiana. Guía didáctica*. Barcelona: Editorial Difusión.
- Santos Gargallo I. y A. Santos Gargallo (2001): *De cine. Fragmentos cinematográficos para el aula E/LE. Cuaderno de actividades*. Madrid: SGEL.
- Santos Gargallo I. y A. Santos Gargallo (2001B): *De cine. Fragmentos cinematográficos para el aula E/LE [Vídeo]*. Madrid: SGEL.
- Schwartz, A.M. (1995): “La enseñanza de estrategias de aprendizaje: La comprensión auditiva con textos de vídeo”, en *Tendencias Actuales en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera II. Actas del VI Congreso Internacional de ASELE*. León. Págs. 393 – 398. [En línea: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/06/06_0392.pdf>] (Última consulta: 31/ 10/ 2010)
- Sitman, R. e I. Lerner (1995): “Queridas, odiadas, pero nunca ignoradas... Las telenovelas en la clase de E/LE”, en *Tendencias Actuales en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera II. Actas del VI Congreso Internacional de ASELE*. León. Págs. 245 – 247. [En línea: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/06/06_0244.pdf>] (Última consulta: 31/ 10/ 2010)

- Vivas Márquez, J. (2009): “El cortometraje como recurso didáctico en niveles iniciales (A1 – A2) de LE/L2”, en *RedELE*, núm. 17 [En línea: <http://www.educacion.es/redele/RevistaOct09/Vivas-julia_%20El%20cortometraje%20como%20recurso%20did%E1ctico.pdf>] (Última consulta: 31/ 10/ 2010)

BIBLIOGRAFÍA EMPLEADA PARA LA ELABORACIÓN DE LAS SECUENCIAS

- Casares, J. (2009): *Diccionario ideológico de la lengua española*. Barcelona: Gustavo Gili S.L.
- Estaire, S. y Zanón, J. (1990): "El diseño de unidades didácticas mediante tareas: principios y desarrollo", en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7 – 8. Págs. 55 – 90 [En línea: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=126203&orden=0>] (Última consulta: 31/ 10/ 2010)
- Fernández, S. (2001): "Autonomía en el aprendizaje y enfoque por tareas", en *Frecuencia-L*, núm. 17. Madrid: Edinumen. Págs. 6 – 16 [En línea: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque02/fernandez.htm>] (Última consulta: 31/ 10/ 2010)
- Giovannini, A. et al. (1996A): "Autonomía y competencia comunicativa", en *Profesor en acción 1*. Madrid: Edelsa. Págs. 21 – 46.
- Giovannini, A., et al. (1996C): "Destrezas", en *Profesor en acción 3*. Madrid: Edelsa. Págs. 5 – 22
- Lozano, G. y J.P. Ruiz Campillo (1996): "Criterios para el diseño y la evaluación de materiales comunicativos", en L. Miquel y N. Sans, (coord.): *Didáctica del español como lengua extranjera. Cuadernos del Tiempo Libre, volumen 3*. Madrid: Fundación Actilibre – Colección Expolingua. Págs. 127 – 155.
- Moliner, M. (2007): *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos.
- Real Academia Española (2001): *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- VV. AA. (2006): *Diccionario de sinónimos y antónimos del español actual*. Madrid: Ediciones SM.
- Zanón, J. y Hernández, M. J. (1990): "La enseñanza de la comunicación en la clase de español", en *Cable*, núm. 5. Págs. 12 – 18 [En línea: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque02/hernandez_zanon.htm>] (Última consulta: 31/ 10/ 2010)

ANEXO

Documento 1.



UNA IMAGEN, MÁS QUE MIL PALABRAS

Congelando una imagen, se plantean diversas tareas de reflexión intercultural. En algunas ocasiones, se preparará el visionado con esta técnica, a modo de calentamiento, con el fin de recuperar conocimientos previos y tomar conciencia de la propia visión de partida sobre el tema, siempre con el objetivo de estimular en el alumno estrategias de observación de una realidad distinta.

Desde el punto de vista de la práctica lingüística, también puede usarse este tipo de actividades para un trabajo de fijación de vocabulario.

En Neus Sans (2007: 7): *Gente de la calle 1: documentos de la vida cotidiana. Guía didáctica*. Barcelona: Editorial Difusión.

Documento 2.



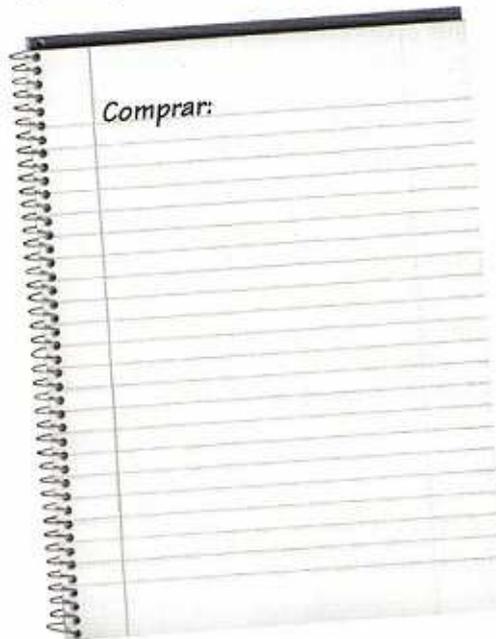
LA LISTA

Planteado como juego-concurso entre equipos de alumnos, se les pide que elaboren una lista de objetos o personajes que aparecen o que se mencionan en alguna secuencia o en un programa entero. Gana el equipo o el alumno que haya confeccionado la lista más larga.

En Neus Sans (2007: 8): *Gente de la calle 1: documentos de la vida cotidiana. Guía didáctica*. Barcelona: Editorial Difusión.

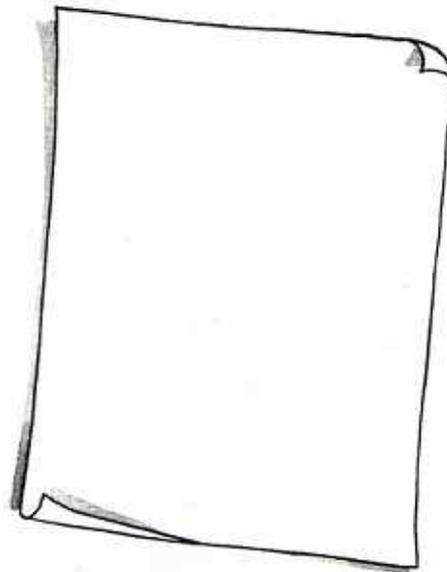
Documento 3.

- 1 Imagina que hoy vas a hacer la compra en el mercado de Antón Martín. Haz la lista de todo lo que vas a comprar para esta semana. ¿Lo has encontrado todo? ¿Qué no has visto? ¿Crees que no hay en España?



- 2 ¿Cuáles de estas cosas necesita Luciano para el menú de hoy? Márcalas en la casilla correspondiente. Si no te acuerdas de cómo se llaman, pregúntaselo a un compañero. ¿Qué ingredientes o productos le faltan? Haz una lista. Entre todos intentaremos no olvidar nada.

- | | |
|------------------------------------|----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> pepinos | <input type="checkbox"/> pollo |
| <input type="checkbox"/> cebollas | <input type="checkbox"/> perejil |
| <input type="checkbox"/> filetes | <input type="checkbox"/> pulpo |
| <input type="checkbox"/> emperador | <input type="checkbox"/> leche |
| <input type="checkbox"/> calamares | <input type="checkbox"/> patatas |
| <input type="checkbox"/> sardinas | <input type="checkbox"/> canela |
| <input type="checkbox"/> jamón | <input type="checkbox"/> huevos |
| <input type="checkbox"/> tomates | <input type="checkbox"/> pan |



En Neus Sans (2003: 18): *Gente de la calle 2: documentos de la vida cotidiana. Guía didáctica*. Barcelona: Editorial Difusión.

Documento 4.

DOMINGO EN EL RASTRO

1 ¿Qué es para ti un mercado al aire libre? ¿Qué puedes encontrar?

	Sí	No
un mueble del siglo XVII		
comida		
ropa interior		
libros		
discos		
vino		
flores		
zapatos		
pan		
animales		
té		
ordenadores		
relojes		
productos de limpieza		
cuadros		
revistas viejas		
televisores		
medicamentos		

¿Qué tipo de gente compra en un mercado al aire libre? ¿Todo el mundo? ¿Y tú? ¿Vas a menudo? ¿Qué vas a comprar?

Si en tu clase hay alumnos de diferentes culturas, compara tus respuestas con las suyas. Así verás que no todos tenemos las mismas imágenes mentales de las cosas.

2 Imagínate que acompañas a Claudio por El Rastro. Durante el visionado del programa busca estas cosas y anótalas.

una cosa para mí _____ un regalo para tu profesor _____

algo muy bonito _____ un regalo para un/a amigo/a _____

algo muy feo _____ algo para mi pareja _____

Ahora explica a tus compañeros qué has encontrado.

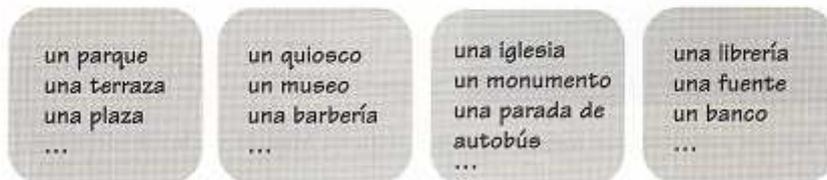
● Para mí un/a...

En Neus Sans (2007: 40): *Gente de la calle 1: documentos de la vida cotidiana. Guía didáctica*. Barcelona: Editorial Difusión.

Documento 5.

LA MÍA

A modo de repaso de vocabulario, cada alumno o grupo de alumnos recibe una ficha con una lista de elementos de la ciudad que aparecen en el programa. El alumno, o grupo de alumnos, debe identificarlos cuando aparecen en la pantalla. Por ejemplo:

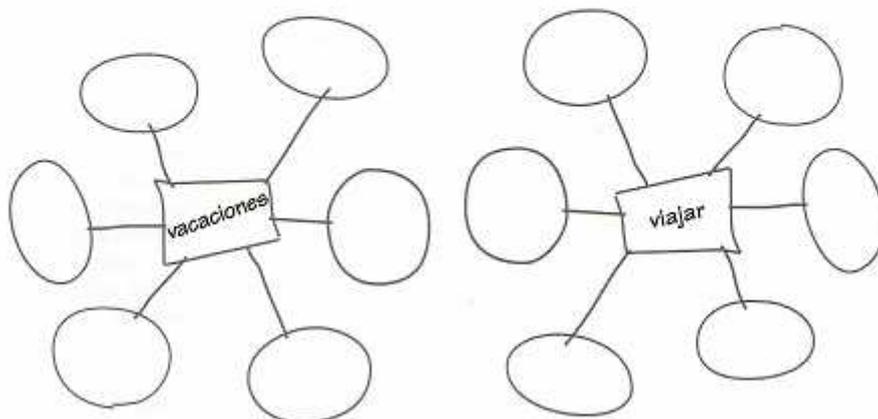


En Neus Sans (2003: 35): *Gente de la calle 2: documentos de la vida cotidiana. Guía didáctica*. Barcelona: Editorial Difusión.

Documento 6.

SALIDAS Y LLEGADAS

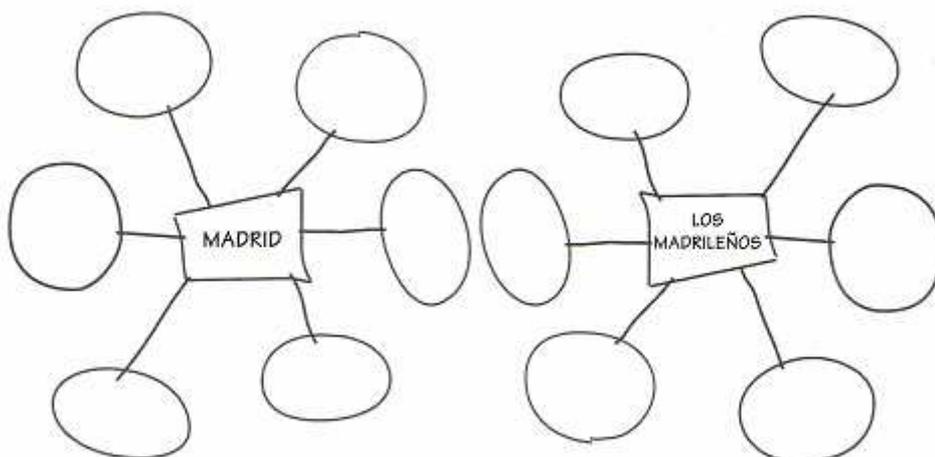
● Puede preguntar a sus alumnos con qué asocian las palabras **vacaciones** y **viajar** y pedirles que escriban las primeras asociaciones que se les ocurran. Proporcióneles un esquema de este tipo:



En Neus Sans (2007: 26): *Gente de la calle 1: documentos de la vida cotidiana . Guía didáctica*. Barcelona: Editorial Difusión.

Documento 7.

- 2 Elige las seis palabras que mejor crees que definen Madrid y a los madrileños.



Ahora, compara tu lista con la de uno o varios compañeros. ¿Coincidís? Entre todos elaborad un esquema en el que todos estéis de acuerdo.

En Neus Sans (2003: 36): *Gente de la calle 2: documentos de la vida cotidiana. Guía didáctica*. Barcelona: Editorial Difusión.

Documento 8.

LAS PALABRAS DE LA COMUNIDAD

Después del visionado del reportaje, los alumnos escriben palabras que puedan resumir una serie de aspectos de la comunidad. A continuación, se pone en común con el resto de la clase para ver en qué han coincidido.

- Un lugar:
- Un color:
- Una comida:
- Una bebida:
- Un deporte:
- Una cosa:

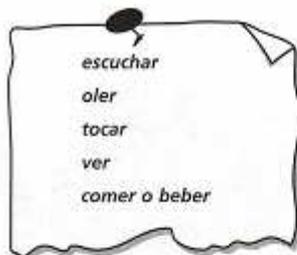
En Jaime Corpas (2000: 7): *Un paseo por España 1. Guía didáctica*. Barcelona: Editorial Difusión.

Documento 9.

NAVARRA, TUS CINCO SENTIDOS

NAVARRA

A. El título del reportaje que vas a ver sobre Navarra es "Navarra, tus cinco sentidos". Relaciona los verbos con los sentidos que les corresponden.



B. Ahora vas a ver el reportaje. Escribe al lado de cada verbo una o más cosas que puedes hacer en Navarra.

VER:

ESCUCHAR:

OLER:

COMER O BEBER:

TOCAR:

C. Entre todos, ¿por qué no hacéis un eslogan para promocionar la Comunidad de Navarra?

**Navarra,
tus cinco sentidos**

Ven a Navarra para

ver _____,

escuchar _____,

oler _____,

comer _____,

beber _____,

tocar _____.

En Jaime Corpas (2000: 51): *Un paseo por España 1. Guía didáctica*. Barcelona: Editorial Difusión.

Documento 10.

ANDALUCÍA

CONOCER ANDALUCÍA

A. Este es el texto que acompaña al reportaje sobre Andalucía. Intenta completar los espacios con las palabras que faltan.

extensión

parques naturales

árabes

comercio

urbanización

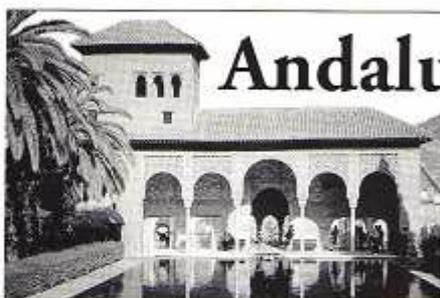
temperatura

vinos

alegres

fiestas

blancos



Andalucía

Andalucía ocupa casi el 20 por ciento de la (1) _____ de la Península Ibérica, disfruta de 300 días de sol al año y una (2) _____ media de 20 grados centígrados. El mar Mediterráneo y el océano Atlántico delimitan unas costas que sirvieron de puerto a numerosas civilizaciones: fenicios y cartagineses, romanos, (3) _____, etc.

No es posible entender Andalucía sin conocer su historia. La cultura de este pueblo está irrevocablemente ligada al pasado. Tradiciones profundamente arraigadas han desembocado en unas (4) _____ populares, ya sean religiosas o paganas, de impresionante contenido artístico.

Los contrastes son habituales en esta tierra, muchas de sus ciudades y pueblos conservan la (5) _____ musulmana de estrechas callejuelas que desembocan en plazas recoletas y facilitan al visitante la sombra y el reposo. Las todavía erguidas juderías evocan

tiempos en los que el (6) _____ era su motor económico y sus impresionantes murallas de defensa, los feudos medievales.

Andalucía encierra muchos secretos que aún están por desvelar, nada es tan evidente como parece. Se diría que el tiempo se ha detenido en estos pequeños pueblos (7) _____ como lágrimas esparcidas en el paisaje.

La Andalucía más rural ofrece al viajero la posibilidad de disfrutar de la naturaleza en toda su plenitud. La red de (8) _____ andaluces abarca 180 000 hectáreas de los más diversos paisajes.

Arte y paisaje, cultura y tradiciones compiten hoy en Andalucía con una oferta de ocio difícil de igualar.

La gastronomía y los (9) _____ constituyen el complemento perfecto a la diversión, elaboración y excelentes materias primas. La variedad es tan extensa como pueblos y ciudades hay en su geografía.

Se dice que los andaluces son personas abiertas, (10) _____ y que entienden muy bien la vida, pero sobre todo tienen una larga experiencia en acoger al visitante.

Sí, Andalucía es una tierra rica en contrastes.

B. Ahora, puedes ver el reportaje para comprobar si has hecho bien el ejercicio.

En Jaime Corpas (2007: 16): *Un paseo por España 2. Guía didáctica*. Barcelona: Editorial Difusión.

Documento 11.

UNIDAD PRELIMINAR

1. Una película es una historia que contamos a través de la imagen, la música y la palabra. Y es, también, un largo camino en el que interviene un gran número de profesionales. Con tus compañeros, explica la función de cada uno de ellos y su lugar en un organigrama.

CLAQUETISTA

MAQUILLADOR/A

PRODUCTORA

GUIONISTA

JEFE/A DE PRODUCCIÓN

DIRECTOR/A

SECRETARIO DE RODAJE

PELUQUERO/A

CHICO/A DE LOS RECADOS

MONTADOR/A

ACTOR/A PRINCIPAL

DECORADOR/A

TÉCNICO DE SONIDO

AYUDANTES DE DIRECCIÓN

JEFE/A DE DIRECCIÓN

DOBLES

JEFE/A DE VESTUARIO

TÉCNICO DE FOTOGRAFÍA

ACTORES/ACTRICES SECUNDARIOS

11

En Isabel y Alfonso Santos Gargallo (2001: 11): *De cine. Fragmentos cinematográficos para el aula E/LE. Cuaderno de actividades*. Madrid: SGEL.

Documento 12.

**UNIDAD
PRELIMINAR**

4. A cada uno de nosotros nos gusta un tipo de películas. ¿Por qué no comentas con tus compañeros cuál prefieres y a qué género pertenece la última que has visto?

El título de la última película que he visto es...

DRAMA

CIENCIA FICCIÓN

TERROR

MUSICAL

AVENTURAS

OESTE

COMEDIA

HISTÓRICA

POLICIACA

CRÍTICA SOCIAL

16

En Isabel y Alfonso Santos Gargallo (2001: 16): *De cine. Fragmentos cinematográficos para el aula E/LE. Cuaderno de actividades*. Madrid: SGEL.

1
BELLE EPOQUE

¡ACCIÓN!

6. Fíjate en el contexto en el que aparecen las siguientes palabras y expresiones y elige la opción más adecuada para explicar su significado.

1
Lo suyo que era.
a) Era una persona muy particular.
b) Era una persona muy egoísta.
c) Era una persona muy de su raza y cultura.

2
Cómo se puso.
a) Se puso muy colorado.
b) Se puso enojado/enfadado.
c) Se puso nervioso.

3
¡Serás bestia!
a) ¡Qué barbaridad!
b) ¡Qué bruto eres!
c) ¡Qué poco considerado eres!

4
Ya, ya, ya...
a) ¡Imposible!
b) ¡Increíble!
c) Te entiendo perfectamente...
(con cierta ironía)

6
Podías haber ido a casa de la Polonia.
a) La otra posibilidad que tenías y que yo te sugiero es que hubieras ido a casa de la Polonia.
b) ¡Pues no entiendo por qué no fuiste a casa de la Polonia!
c) Creo que en casa de la Polonia habrías estado mucho mejor que aquí.

5
¿A que sí?
a) ¡Claro que sí!
b) ¡No es cierto lo que estoy diciendo?
c) Sí que es cierto.

7
Ese antro.
a) Un antro es un lugar para los animales.
b) Un antro es un lugar de perdición.
c) Un antro es un lugar público de mal aspecto o reputación.

8
***Jodido (seminarista).**
a) Vulg. malson. que expresa sorpresa.
b) Vulg. malson. que expresa fastidio.
c) Vulg. malson. que expresa protesta.

9
No se me ha ocurrido.
a) No se me ha pasado.
b) No ha pasado nada.
c) No he tenido esa idea.

20

En Isabel y Alfonso Santos Gargallo (2001: 20): *De cine. Fragmentos cinematográficos para el aula E/LE. Cuaderno de actividades*. Madrid: SGEL.

Documento 14.

8. En esta escena los tres personajes emplean una lengua coloquial en la que abundan las muletillas e interjecciones. ¡Vamos a fijarnos en ellas y a describir el uso que hacemos de las mismas! Para ello, une los elementos de las dos columnas:

<ol style="list-style-type: none"> 1 *Joder 2 *Coño 3 ¡Uy! 4 ¡Vaya! 5 ¡Anda...! 6 Pues... 7 Hombre... 8 (He dicho yo eso) Bueno... 9 Bueno, chicos, ha sido un placer 10 Por cierto ... 	<ol style="list-style-type: none"> A Introducimos una opinión contraria. B Introducimos una despedida. C Introducimos una petición. D Forma de tratamiento. E Expresamos fastidio. F Expresamos enfado. G Expresamos sorpresa. H Introducimos una explicación que nos es solicitada. I Introducimos un nuevo tema o información. J Expresamos decepción y/o desaprobación.
---	--

30

En Isabel y Alfonso Santos Gargallo (2001: 30): *De cine. Fragmentos cinematográficos para el aula E/LE. Cuaderno de actividades*. Madrid: SGEL.

Documento 15.

6. Hemos seleccionado algunas expresiones para que las aprendas y las incorpores a tu conversación.

Ahora, con la ayuda de tu profesor/a, dinos otras expresiones que resulten equivalentes.

<p>1. ¿Qué más da?</p>	<p>3. ¡De eso nada!</p>	<p>5. ¡Tampoco es para ponerse así!</p>
<p>2. ¿Por?</p>	<p>4. ¡Y dale!</p>	

En Isabel y Alfonso Santos Gargallo (2001: 71): *De cine. Fragmentos cinematográficos para el aula E/LE. Cuaderno de actividades*. Madrid: SGEL.

Documento 16.

6. ¿Cuáles de los siguientes calificativos aplicarías a cada uno de estos tres personajes? Caracterizar su personalidad nos ayudará a entender su actitud. ¿Te identificas con alguno de ellos?

introverso/a	extroverso/a	seguro de sí mismo/a	atractivo/a
don de gentes	amable	brusco/a	bromista
divertido/a	malhumorado/a	educado/a	sentimental
intelectual	tranquilo/a	alegre	hablador/a
irónico/a	callado/a	torpe	mandón/a

ROBERTO	MARÍA	ALBERTO

Después, elige el papel de uno de ellos y realiza una lectura dramatizada del fragmento, junto a dos de tus compañeros.

7. ¿Qué recursos emplea Alberto para relacionarse con la gente?

En Isabel y Alfonso Santos Gargallo (2001: 30): *De cine. Fragmentos cinematográficos para el aula E/LE. Cuaderno de actividades*. Madrid: SGEL.

Documento 17.

4. ¿Podrías indicar qué grupo de palabras describe la actitud y carácter de cada uno de los personajes?



5. Ahora vas a ir a la consulta del psicoanalista y vas a explicarle cómo eres, cuáles son los rasgos más sobresalientes de tu personalidad y cuáles de ellos te resultan molestos o problemáticos.



En Isabel y Alfonso Santos Gargallo (2001: 70): *De cine. Fragmentos cinematográficos para el aula E/LE. Cuaderno de actividades*. Madrid: SGEL.

Documento 18.

2. Ahora volveremos a ver la escena incorporándole el sonido para comprobar vuestras hipótesis. ¿Coinciden tus hipótesis con la realidad de la escena? Vamos a intentar hacer una descripción oral y/o escrita de la misma completando el siguiente texto:

La escena que estamos viendo se desarrolla en , concretamente en dos espacios:  y  de una vivienda familiar de clase .

La familia es de origen  y está compuesta por varios miembros. La protagonista se llama  **ÍA** y tiene un aspecto  y podríamos decir que, por su participación en la escena, tiene un carácter .

El tema central de la conversación que se mantiene en la cocina refleja el contraste entre  y la , contraste que se acentúa al tratarse de un entorno familiar donde las tradiciones de la raza y la cultura gitanas están fuertemente marcadas y parece haber una necesidad de que éstas no se desdibujen en la modernidad de la vida urbana.

En Isabel y Alfonso Santos Gargallo (2001: 58): *De cine. Fragmentos cinematográficos para el aula E/LE. Cuaderno de actividades*. Madrid: SGEL.

9
PARÍS TOMBUCTÚ



¡A RODAR!

4. Ahora vamos a hacer una lectura dramatizada del fragmento con la entonación y gesticulación adecuadas.

CONDUCTOR COCHE: ¡Muerto de hambre, desgraciao', gilipollas²...!
(...)

CONDUCTOR CAMIÓN: ¡No te jode³! Un francés... Hasta aquí tienen que venir a tirarnos la fruta...

MUJER: ¡Dese prisa, por favor, que ya no me aguanto⁴...!

HOMBRE: ¡Pa' haberse matao⁵...! Na⁶, un chichón⁷ y poco más! ¡Qué desastre!

CONDUCTOR CAMIÓN: ¡Qué desastre! ¿Y quién me paga a mí todo esto?

HOMBRE: El Ministerio, que pa' eso está⁸, ¿no? (...) A ver si se ha roto algo... Bueno⁹, le vamos a llevar al próximo pueblo y allí le curarán¹⁰, ¿vale?





Fíjate



1. Desgraciao (<desgraciado): *desp.* que inspira menosprecio, y se usa como insulto.
2. *Gilipollas: *vulg.* tonto, se usa como insulto.
3. *¡No te jode!: *vulg.* ¡no te fastidia!, exclamación con la que manifestamos fastidio ante la situación en que nos encontramos.
4. Que ya no me aguanto (<aguantarse): ya no puedo contener la necesidad de ir a los servicios.
5. ¡Pa' haberse matao! (<para haberse matado): se podía haber matado, podía haber resultado muerto.
6. Na (<nada): nada.
7. Un chichón: abultamiento redondeado producido por un golpe en la cabeza.
8. Que pa' eso está (<que para eso está): razón por la que existe.
9. Bueno: muletilla que en este contexto se emplea para cambiar de tema e iniciar una acción.
10. Curarán (<curar): aplicar el tratamiento correspondiente para recuperar la salud.

99

En Isabel y Alfonso Santos Gargallo (2001: 99): *De cine. Fragmentos cinematográficos para el aula E/LE. Cuaderno de actividades*. Madrid: SGEL.