

UNIVERSIDAD DE OVIEDO

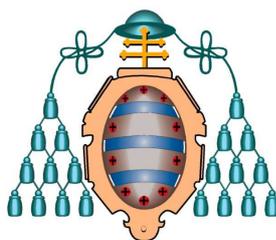
Máster en Español como Lengua Extranjera (VI edición)

El uso del cine español en el aula de ELE: propuesta de actividades sobre La gran familia española

AUTORA: INÉS MÉNDEZ FERNÁNDEZ

TUTORA: MARTA PÉREZ TORAL

JUNIO DE 2015



UNIVERSIDAD DE OVIEDO

Máster en Español como Lengua Extranjera (VI edición)

El uso del cine español en el aula de ELE: propuesta de actividades sobre La gran familia española

AUTORA: INÉS MÉNDEZ FERNÁNDEZ

TUTORA: MARTA PÉREZ TORAL

JUNIO DE 2015

Fdo.:

Fdo.:

Índice

1. Introducción	4
2. El uso del cine en el aula de ELE: fundamentación teórica	4
2.1. Directrices del MCERL	4
2.2. Directrices del <i>Plan curricular del Instituto Cervantes</i>	5
3. El uso del cine en el aula de ELE: aplicaciones prácticas previas	6
3.1. Los métodos didácticos de lenguas extranjeras y el cine	6
3.2. Modelos de actividades para el uso del cine en el aula de ELE	12
4. El cine español en el aula de ELE: <i>La gran familia española</i>	15
4.1. Unidad «Todo queda en familia»	16
4.2. Guía didáctica	38
5. Conclusiones	50
Bibliografía utilizada	51
Filmografía utilizada	53

1. Introducción

En el ámbito pedagógico, el cine solía considerarse un mero entretenimiento, un elemento distensor útil solo como relleno insustancial. Sin embargo, por su naturaleza audiovisual, sus posibilidades de explotación didáctica son inmensas –como demuestra el espacio que los diversos métodos de enseñanza de lenguas extranjeras dedican a este arte–. Asimismo, la fundamentación ofrecida por el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCERL) y el *Plan curricular del Instituto Cervantes* afianza el estatus de este medio, por lo que disponemos de una justificación legal para llevarlo al aula de ELE.

En este trabajo se revisarán esas propuestas metodológicas, así como la tipología de actividades que sugieren para el cine; a continuación, se ofrecerá una unidad didáctica basada en el filme *La gran familia española* (Sánchez Arévalo, 2013) con su guía correspondiente. El objetivo es mostrar qué tipo de tareas pueden realizarse con una película española reciente, de visionado ameno y gran aprovechamiento lingüístico, las cuales podrían aplicarse a otras cintas de naturaleza similar.

2. El uso del cine en el aula de ELE: fundamentación teórica

2.1. Directrices del MCERL

Toda propuesta para la enseñanza de ELE debe estar avalada por una base teórica que sustente su utilidad pedagógica. Para el empleo de material audiovisual, contamos con las orientaciones del MCERL. Este documento, unificador de los niveles de idiomas extranjeros en Europa, recoge la comprensión audiovisual como una de las destrezas que pueden mejorarse mediante actividades comunicativas. Dentro de estas, incluye la lectura en alta voz, el visionado de películas con subtítulos y el uso de las nuevas tecnologías. Respecto de los vídeos subtitulados, no existe un descriptor para el A1, pero sí a partir del A2. En este nivel, el aprendiente sabrá cuándo se ha cambiado de tema en una noticia y cuál es su idea principal –ayudándose de las imágenes–. Superado el B1, comprenderá muchas películas lingüísticamente sencillas –de argumento guiado por los elementos visuales y la acción– y también entenderá programas televisivos que traten temas personales (entrevistas, conferencias breves e informativos) que se articulen claramente. A partir del B2, la comprensión del alumno se extenderá a la mayoría de noticias televisivas y programas de temas actuales –documentales, entrevistas en directo, debates, obras de teatro y películas en lengua estándar–. Finalmente, obtener el nivel C1 significará entender filmes con profusas muestras de

lenguaje coloquial –descriptor coincidente con el del C2– (Consejo de Europa, 2002: 73).

Por otra parte, respecto del papel de los medios audiovisuales en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras, siempre debemos plantearnos cuánto tiempo debemos dedicarles. El MCERL plantea opciones cuya aplicación depende de su rentabilidad en el aula según los contenidos impartidos: tales medios pueden emplearse en repeticiones para toda la clase, como modalidad de laboratorio o aprendizaje autónomo, como la base para discusiones, negociaciones y juegos de colaboración o como vehículo de trabajo interactivo –por ejemplo, mediante el contacto electrónico con otros centros de estudio– (Consejo de Europa, 2002: 143).

2.2. Directrices del *Plan curricular del Instituto Cervantes*

Si el MCERL ofrece una base común para la enseñanza de todas las lenguas extranjeras, el *Plan curricular del Instituto Cervantes* concreta los contenidos del español. La presencia del cine en el aula de ELE aparece en varios apartados; en el de «Referentes culturales» se halla presente en sus tres fases –aproximación, profundización y consolidación–: para la primera se establecen como contenidos propios del aula de ELE los datos de las películas, directores y actores hispanos más conocidos internacionalmente, la importancia de Luis Buñuel y su obra en la historia del séptimo arte y la relevancia de Pedro Almodóvar para la difusión de nuestro cine en el extranjero (Instituto Cervantes, 2012b: 562-563).

En la fase de profundización, los contenidos se relacionan con el cine hispano actual, las películas, cineastas e intérpretes imprescindibles en la historia de los países hispanohablantes, los géneros preponderantes en cada país (cine popular, musicales, cine político o adaptaciones literarias, por ejemplo), galardones cinematográficos prestigiosos como los Goya y festivales internacionales como el de San Sebastián o Mar de Plata (Instituto Cervantes, 2012b: 562-563).

Finalmente, es en la fase de consolidación donde se agrupan más saberes relacionados con el celuloide. Muchos son desconocidos para los propios nativos, por lo que quizá su introducción solo quepa en una asignatura específica no ya de sociedad y cultura hispánicas, sino de cine. No obstante, lo que en principio parecería una desventaja se convierte en una oportunidad para el docente: este aprovecharía ese margen para ofrecer al alumno un mayor conocimiento cultural del mundo hispánico o utilizar materiales audiovisuales variados que mostrasen los diversos acentos del

español. Así, la fase de consolidación incluye los orígenes del cine en España e Hispanoamérica, sus etapas y movimientos (el auge del cine de serie B en México, los filmes realizados durante el peronismo argentino o los vínculos entre el cine y la revolución cubana), el desarrollo de la industria cinematográfica hispana, las películas malditas o de autor, el documental, el cortometraje, los institutos de cine más prestigiosos y las personalidades más sobresalientes en cada ámbito de producción de una película, como por ejemplo guionistas, directores de fotografía y compositores (Instituto Cervantes, 2012b: 562-563).

Otro apartado donde se trata el cine es en el de «Saberes y comportamientos socioculturales». Dentro de la subsección «Actividades de ocio, hábitos y aficiones», el cine se incluye entre los espectáculos, al igual que el teatro, los conciertos o las corridas de toros. Para la fase de aproximación, el *Plan curricular* incluye la proyección cinematográfica como un espectáculo típico de la cultura española; asimismo, también introduce en este primer estadio la información sobre los horarios de las sesiones cinematográficas, el modo de adquirir entradas, los tipos de películas exhibidas y el personal que trabaja en una sala de estas características (Instituto Cervantes, 2012b: 585-586). En la fase de profundización –que aglutina el resto de la información relativa al séptimo arte–, los contenidos que deberán impartirse serán los tipos de salas de cine existentes (grandes salas de los núcleos urbanos o multicines periféricos, entre otros) y los comportamientos y convenciones sociales en estos establecimientos –como la proyección de cintas dobladas en la mayoría de las salas o el consumo de palomitas y bebida durante la película– (Instituto Cervantes, 2012b: 585-586). La fase de consolidación no incluye ningún dato más acerca de este espectáculo.

3. El uso del cine en el aula de ELE: aplicaciones prácticas previas

3.1. Los métodos didácticos de lenguas extranjeras y el cine

Actualmente, la posibilidad de emplear un método ecléctico en la enseñanza de ELE permite incorporar el cine a las actividades del aula. Sin embargo, muchos docentes no lo utilizan por desconocimiento o falta de planificación pedagógica, lo cual lleva a emplear las películas como un medio de distensión que no aporta nada al aprendizaje de los alumnos (Toro Escudero, 2009: 30). Pese a que implantar el cine en la enseñanza de ELE parece algo actual, su introducción con un propósito didáctico ya era factible antes de la llegada del enfoque comunicativo. A continuación, veremos las propuestas de esos métodos previos.

El primero de ellos es la teoría de la *codificación dual*. Su impulsor, Allan Paivio, afirma que, si la información llega al aprendiente codificada simultáneamente en imágenes y lenguaje verbal, este la retendrá mejor gracias a los vínculos establecidos entre ambos sistemas (Toro Escudero, 2009: 8). La segunda propuesta es el *enfoque natural* –aplicación práctica de la teoría de Krashen sobre la adquisición de segundas lenguas–; según este lingüista, una LE se asimilará mejor cuanto más semejantes sean sus condiciones de adquisición a las de una LM. Así, los estímulos lingüísticos deben orientarse al contenido, no a la forma gramatical, y siempre serán ligeramente superiores al nivel del estudiante. La presencia del cine beneficiaría al alumno en lo que a calidad del *input* se refiere, dado que es más fácil de controlar por el docente mediante la selección de cortometrajes, películas o fragmentos de estas según el nivel de los aprendientes y los contenidos que desee transmitir (Toro Escudero, 2009: 8-9). Esta criba consiste en buscar muestras reales de lengua sobre temas relevantes para los alumnos, y siempre se enfrenta al gran inconveniente de los largometrajes: la duración. En este sentido, el empleo de cortos facilita el visionado de obras completas y accesibles directamente en Internet –aspecto ventajoso, pues su adquisición no resulta tan sencilla como la de los largometrajes–. Al igual que los otros, tampoco deben herir la sensibilidad de los alumnos –algo que podría suceder si estos procedieran de culturas donde las escenas de sexo o violencia se censurasen especialmente (Pérez Tobarra, 2007)–.

El tercer método que propiciaría la aplicación del cine es la *respuesta física total*. En él, los estudiantes utilizan exclusivamente acciones corporales como réplica al *input*, pues el uso de la LM se rechaza totalmente. Su mayor inconveniente reside en las limitadas muestras de acciones reales contextualizadas; en cuanto a ventajas, la más significativa consiste en el aprendizaje mediante el reconocimiento, a través de la observación de los vínculos entre palabras y entidades. Esto permite progresar tanto a los discentes que participan activamente como a aquellos que, por timidez, solamente observan. El cine extendería el rango de acciones mostradas en el aula, por lo que solventaría el inconveniente anterior y ampliaría sustancialmente el número de conceptos asimilados por los estudiantes en cada sesión (Toro Escudero, 2009: 9-10).

En el cuarto enfoque, la importancia del cine queda patente desde su nombre: se trata del *método audiovisual*. En él se prioriza la enseñanza de la lengua oral sobre la escrita, la cual no se trabaja hasta transcurridas las primeras veinte horas de clase (CVC, 1997-2015). Al considerar que una LE se asimila observando situaciones y escuchando

diálogos, el cine juega un papel indispensable en este método, pues conjuga ambos rasgos. Una película, debidamente seleccionada por el profesor para el nivel de su grupo meta, enriquecería mucho a los alumnos en ese sentido.

De los métodos enumerados por Toro Escudero, el siguiente es quizá el más completo: se trata del propuesto por Altman en *The Video Connection. Integrating Video into Language Teaching* (1989). Experto en cine y literatura comparada, Altman sostiene que el vídeo es el mejor medio para la enseñanza de lenguas extranjeras, pues se ocupa simultáneamente del lenguaje escrito, el oral y la cultura que engloba a ambos (Toro Escudero, 2009: 12). Asimismo, Altman destaca el control del profesor sobre una película como una de sus ventajas; la otra sería la gran contextualización de un enunciado dentro de ella.

En cuanto a los beneficios que reporta el uso del vídeo en el aula, uno de ellos es el acercamiento de los discentes a muestras de material auténtico, pues exponen acentos diferentes de los del profesor y nuevos contextos culturales hispanos. Además, los personajes de una película emplean interjecciones que no suelen aparecer en grabaciones hechas expresamente para la enseñanza de lenguas extranjeras, por lo que los alumnos verían cómo tales sonidos se integran naturalmente en el discurso aportando su propio significado (Toro Escudero, 2009: 14).

Para Altman, existen tres ámbitos de expresión con dos aspectos lingüísticos cada uno: el del lenguaje oral se ocuparía de los sonidos y la segmentación; el del escrito, de la semántica y la sintaxis; y el de la cultura, de los sistemas discursivos y culturales. Respecto de la segmentación de la cadena hablada, los subtítulos son una gran ayuda para el estudiante, pues le permiten identificar los diálogos con su grafía correspondiente (Toro Escudero, 2009: 16). En principio, parece que distraen al alumno de la parte oral, pero no tiene por qué ser así. Además, si empleáramos vídeos en un nivel B1, por ejemplo, los discentes aún no habrían desarrollado tanto la comprensión oral como otros del C1, donde ya podrían trabajarse ciertos fragmentos no subtitulados. Aparte, un nuevo modo de reforzar la comprensión audiovisual sería mediante actividades preparatorias con imágenes, sean fotografías u otros vídeos. Estas se realizarían antes del visionado y servirían para que el alumno conociera el tema del fragmento y cómo podría desarrollarse. A veces, los docentes de lenguas extranjeras proyectan vídeos sin explicar su propósito a los estudiantes; ello les causaría ansiedad, pues el único recurso para responder a las preguntas posteriores sería retener toda la información posible, lo cual es complejo en niveles intermedios.

Otra área reforzada por el uso de vídeos sería la semántica, pues favorece la asociación instantánea entre cadena fónica, objeto y contexto cultural de emisión. Así, una película argentina como *El secreto de sus ojos* permitiría al alumno conocer términos como *laburo*, que en España se sustituiría por *trabajo*, *empleo* o *curro* según el registro (Bembibre, 2013: 71). Además, otra ventaja de usar vídeos es la captación directa de elementos paralingüísticos como la entonación o el lenguaje corporal, que en un texto solo pueden imaginarse (Toro Escudero, 2009: 19). No obstante, pese a las ventajas de este medio en la enseñanza de ELE, las actividades basadas en él deben combinarse con otras de diferente naturaleza según los objetivos perseguidos. Solo así se desarrollarán plenamente las destrezas del alumno y se evitará una monotonía que, precisamente, el cine ayuda a romper.

Por otro lado, aunque parezca que la destreza más beneficiada por el empleo del cine es la comprensión oral, también la competencia gramatical puede trabajarse a través de la proyección de películas. El docente podría seleccionar un fragmento que contenga una estructura que desee trabajar (los condicionales, por ejemplo) y crear actividades basadas en él (proyectarlo varias veces y pedir a los alumnos que rellenen los huecos donde aparezcan estas oraciones subordinadas sería una posibilidad). Asimismo, el vídeo ayudaría a los discentes a retener mejor las estructuras más comunes de nuestro idioma y a aprender en qué registros aparecen ciertas violaciones del sistema lingüístico (Toro Escudero, 2009: 21).

Junto a las áreas anteriores, el visionado de cintas en el aula de ELE también mostraría a los alumnos el funcionamiento de la comunicación no verbal, a menudo soslayada en la enseñanza de lenguas extranjeras. Para introducirlo eficazmente, Toro Escudero expone el trabajo en cinco etapas propuesto por Mudretskyj y Whiteman en *Deutsche Welle. Aktuelle Fernsehsendungen im kommunikativen Deutschunterricht* (1995). La primera consiste en un visionado silente, que liberaría al estudiante de la presión de comprender los diálogos e incidiría en la relevancia de los personajes sugerida por los elementos visuales y la presentación de las escenas. En este sentido, sería interesante trabajar en el aula con la cinta muda *Blancanieves* (Berger, 2012). Esta película se centra en ese cuento de hadas, mas lo ubica en la España de los años veinte; no obstante, los elementos más reconocibles de su historia (la protagonista, los siete enanos, la madrastra y la manzana envenenada) están presentes, por lo que sería accesible para nuestros alumnos y muy útil para los niveles A1-A2. En principio, el visionado silente implicaría la ausencia total de sonido –incluyendo la música–. Según

esto, al trabajar este filme seleccionaríamos fragmentos carentes de banda sonora; no obstante, podríamos cambiar levemente este punto y elegir partes de la película con música, pues ello realzaría el atractivo de las escenas.

Con *Blancanieves* también podría realizarse otra modalidad de visionado silente, enfocado a valores culturales como el arte, la moda o las relaciones interpersonales –entre la madrastra y la protagonista o entre esta y los enanos, por ejemplo–; habría que fijar el objetivo de la proyección anteriormente para que los alumnos no intentasen asimilar todo lo que vieran. Por otra parte, si realizáramos esta segunda fase con una película sonora, les preguntaríamos a los estudiantes qué creen que está pasando para, en la etapa posterior, corroborar sus impresiones mediante los diálogos (Toro Escudero, 2009: 24).

Esa tercera etapa ya se realiza con fragmentos de cintas sonoras, mas sin pretender que los alumnos comprendan todas las palabras –algo difícil incluso en los niveles avanzados–. Asimismo, este primer contacto con los diálogos permite fijar paulatinamente los patrones de entonación y los sociolectos lingüísticos (Toro Escudero, 2009: 24). De este modo, en la cuarta fase se identificarán pequeñas variaciones lingüísticas y términos concretos que el docente les pida previamente, y en la quinta se ejercitará la producción oral mediante el trabajo con roles en pequeños grupos.

En relación con la segunda de las anteriores fases, el uso del cine permite acercar la cultura de un país hispano a los alumnos y compararla con la propia. Tomando como ejemplo *La gran familia española*, el visionado de algunos fragmentos propiciaría hablar de los modelos de familia en los países de nuestros estudiantes sin mencionar su caso particular, lo cual eliminaría parte de la tensión asociada a hablar en una lengua extranjera. El cine es un recurso muy valorado en el aula por esa difusión, pues la mayoría de los discentes que desean estudiar nuestro idioma lo hacen atraídos por la cultura hispana (Toro Escudero, 2009: 24). En esta incluiríamos tanto la literatura, las artes plásticas o la música como los comportamientos de la vida cotidiana –más accesibles que los primeros–.

Pese a las numerosas ventajas del uso del cine en el aula de ELE, debemos recordar que hay películas cuyo tema puede ser inapropiado según el país donde impartamos docencia o el origen y edad del grupo meta: un ejemplo de ello podría ser *Tres bodas de más* (Ruiz Caldera, 2013); su argumento gira en torno a Ruth (Inma Cuesta), una joven que recibe simultáneamente tres invitaciones de boda de parte de tres

exnovios. Cuidadosamente seleccionados, algunos de sus fragmentos podrían emplearse para tratar esa ceremonia con humor, ya que los enlaces mostrados poseen un componente de exageración y gamberrismo semejante al de algunas comedias americanas recientes. Sin embargo, otros poseen una carga sexual que podría resultar inadecuada para estudiantes demasiado jóvenes u ofensiva para los provenientes de culturas más conservadoras.

Otro elemento que debe valorar el docente al seleccionar una película o fragmento es el nivel de los alumnos. Como se dijo antes, una cinta muda sería apropiada para un A1-A2 por la ausencia de diálogo; respecto de los niveles superiores, en el terreno de la comedia podríamos llevar, aparte de *Tres bodas de más*, filmes como *Primos* (Sánchez Arévalo, 2011) o los últimos minutos de metraje de *Los abrazos rotos* (Almodóvar, 2009). La primera serviría para hablar de experiencias familiares, pues narra la peripecia de un joven (Quim Gutiérrez) que, al ser abandonado por su novia justo antes de casarse, decide recuperar a su amor de adolescencia (Inma Cuesta) acompañado de sus inseparables y peculiares primos (Raúl Arévalo y Adrián Lastra). Debido a la gran velocidad elocutiva de los personajes, no sería recomendable proyectarla en niveles inferiores al C1-C2 –según el fragmento seleccionado y la tarea encomendada–.

En cuanto a *Los abrazos rotos*, estamos ante un melodrama, no una comedia como las otras cintas. No obstante, si el docente deseara llevar al aula una muestra de las comedias realizadas por el cineasta manchego, podría recurrir a los últimos cinco minutos de metraje de esta película. Se usan frecuentemente *Mujeres al borde de un ataque de nervios* (1988) o *Volver* (2006) para mostrar comedias almodovarianas, por lo que *Los abrazos rotos* ampliaría ese horizonte cultural: el fragmento antes mencionado es una película dentro del propio filme, protagonizado por un cineasta invidente (Lluís Homar) que rueda una comedia llamada *Chicas y maletas* –cuyo argumento homenajea a *Mujeres al borde de un ataque de nervios*–. En esos minutos finales aparecen dos mujeres, Pina (Penélope Cruz) y Chon (Carmen Machi); la primera ha sido abandonada por su novio, Iván, mientras que la segunda es una concejala cuyo amante le ha dejado una maleta llena de cocaína. Asustada, Chon visita a Pina para contárselo y, durante su conversación, llaman a la puerta; lo último que vemos es a Pina, que abre y mira sorprendida a dos personas que acaban de llegar. La actividad derivada de este fragmento es especular sobre la relación anterior de Pina e Iván y sobre cómo continuaría la historia tras la llegada de los desconocidos. Esto podría desarrollarse en

pequeño grupo y de forma oral o individualmente y por escrito. La razón de recomendar *Los abrazos rotos* solo para un C1-C2 se debe también a la rapidez de los diálogos en algunos momentos y a la inclusión de algunas palabras vulgares que los alumnos podrían desconocer.

3.2. Modelos de actividades para el uso del cine en el aula de ELE

Una vez revisada la presencia del cine en los diferentes métodos de enseñanza de lenguas extranjeras, veremos qué tipo de actividades podríamos proponer a nuestros alumnos. Siguiendo el modelo de Carracedo (2009: 234), sería posible organizarlas en torno a diez aspectos relacionados con el ámbito cinematográfico. No sería necesario tratarlos todos en cada película o fragmento: con centrarnos en uno por unidad didáctica, al final de la asignatura no solo habríamos potenciado la competencia lingüística de nuestros estudiantes, sino que también habríamos logrado que supieran comentar diversos aspectos de una película.

El primer punto son los personajes y las relaciones entre ellos –la del villano con el héroe o la de este con los secundarios, por ejemplo (Carracedo, 2009: 234)–; ello nos permitiría trabajar el vocabulario relativo a las descripciones físicas y psicológicas, el cual se ampliaría con el vinculado a los roles que desempeñamos en nuestra sociedad. El segundo aspecto lo representaría el argumento del filme, que se prestaría a actividades relativas a narraciones, redacciones o ensayos que perfeccionasen la expresión escrita. Si aplicáramos estos puntos a *La gran familia española*, trataríamos la relación entre los hermanos protagonistas, sus problemas amorosos o la importancia de los padres en la construcción de la unidad familiar; asimismo, veríamos qué otorga unidad al filme: la boda del menor de los hermanos, el regreso a casa de uno de ellos o, incluso, la final del Mundial de Fútbol de Sudáfrica, coincidente con el primero de estos eventos.

El tercer punto nos lo darían el contexto de la película y sus implicaciones sociales: en nuestro caso, tenemos la España del año 2010, eufórica por haber llegado a ese último partido del Mundial pero preocupada a la vez por sus problemas cotidianos. Este hecho podríamos aprovecharlo en el aula para tratar el fútbol como tema secundario –cuarto punto– y comparar la situación del masculino con la del femenino. El quinto apartado propuesto sería el guion, donde entraría todo lo vinculado a la adquisición de segundas lenguas –gramática, vocabulario, pragmática o fenómenos lingüísticos– (Carracedo, 2009: 234-235). En este artículo se propone trabajar con un

fragmento de la cinta *Las mujeres de verdad tienen curvas* para mostrar a los alumnos una situación real de bilingüismo. Aquí *La gran familia española* no nos serviría, pues los personajes hablan únicamente español. Sin embargo, desde el punto de vista sociolingüístico, podríamos proyectar unos minutos de la película donde aparecieran expresiones coloquiales para analizar su contexto de uso.

El sexto apartado está centrado en el estilo cinematográfico del director –en nuestro caso, Daniel Sánchez Arévalo–. Carracedo (2009: 235) propone buscar entrevistas a Almodóvar y fragmentos, carteles y fotografías de tres de sus películas para analizar sus rasgos comunes. Nosotros podríamos hacer lo mismo con Sánchez Arévalo, autor de cuatro largometrajes (además de *Primos* y *La gran familia española*, ha realizado *AzulOscuroCasiNegro* y *Gordos*). Esta breve filmografía podría abarcarse de lleno en el aula si decidiéramos trabajar ese sexto punto; ciertamente, Sánchez Arévalo no tiene la larga trayectoria de Almodóvar, pero, dado que el *Plan curricular del Instituto Cervantes* incluye en sus contenidos la mención al cine hispano actual, sería posible hablar de él sin temor a introducir un contenido superfluo.

El séptimo punto trataría el lenguaje cinematográfico mediante actividades centradas en el sonido, el género de la película, el montaje o la iluminación. Quizá sea el apartado más complejo para los alumnos por su especificidad, pero, adaptando las tareas, podríamos trabajar vocabulario de este campo. La gran dificultad subyace en la selección del filme por parte del docente, sobre todo si él mismo desconoce qué películas contienen escenas técnicamente reseñables. Una opción sería *La soledad* por su uso de la polivisión, mediante la que se divide la pantalla en dos mitades para mostrar momentos simultáneos de la misma escena (Carracedo, 2009: 235). En *La gran familia española* podríamos reflexionar sobre los fragmentos que reflejan el pasado de algunos personajes, como aquel donde se ve un momento de la infancia de tres de ellos. También sería posible tratar esta secuencia en el octavo punto: la banda sonora. En él, hablaríamos de qué nos sugiere la música de esa escena y si es adecuada para ella.

El noveno punto no es aplicable a *La gran familia española* por centrarse en las adaptaciones cinematográficas (la película de Sánchez Arévalo parte de un guion original). Serviría para acercar a los alumnos obras que quizá no hayan leído pero cuyo título podrían conocer. Si las hubiesen leído, una vía de trabajo sería la comparación de personajes o ambientes literarios con su equivalente en la gran pantalla, como plantea Carracedo (2009: 235) con *La casa de los espíritus*.

Y para concluir, el último apartado recibe el nombre de «alfombra roja» e incluye todo lo relativo a galardones, entrevistas, anécdotas del rodaje y críticas a la película. En un B2-C1, podríamos proyectar el vídeo que el programa *Días de cine* emitió con motivo del estreno de *La gran familia española* (Bermejo, 2013), el cual incluye una parte de crítica cinematográfica y entrevistas al director y los actores. Antes de visionarlo, revisaríamos algunos términos vinculados a este ámbito que los alumnos podrían haber olvidado (Carracedo, 2009: 265).

Como hemos visto, las actividades anteriores se centran en los diferentes aspectos de una película y su tratamiento general. La mayoría se realizaría en clase, aunque las de expresión escrita se harían individualmente: el objetivo primordial de un aula de lenguas extranjeras es la interacción oral entre los discentes, la cual, según el contexto lingüístico circundante, es más o menos difícil de realizar (si enseñáramos ELE en Argentina, nuestros alumnos estarían en una inmersión continua, pero ello no sucedería si impartiéramos docencia a extranjeros en Francia, por ejemplo). La gran ventaja de las actividades realizadas en clase es el apoyo lingüístico y cultural del profesor, quien también podría detener la grabación y volver a proyectar el fragmento que él crea de mayor importancia (Toro Escudero, 2009: 35-36). Además, existen varias posibilidades de trabajar un filme en el aula: junto con la más intuitiva de hacerlo con la imagen y el sonido a la vez o solo con la imagen –como ya se mencionó para el caso de *Blancanieves*–, existe la opción de utilizar el sonido separado de la imagen, la cual se proyectaría junto con él a continuación; ello invitaría a los estudiantes a predecir qué imágenes se asociarían con él, por lo que perfeccionarían su expresión oral y su comprensión auditiva. Una variación de esta posibilidad es el trabajo exclusivo con la imagen (Toro Escudero, 2009: 37); tras visionar una secuencia sin sonido, los alumnos intentarían adivinar qué sucede y, en pequeño o gran grupo, crear un diálogo ajustado a ella. Otra opción para el trabajo con películas en el aula de ELE es, curiosamente, el realizado sin sonido ni imágenes: aquí entrarían el comentario oral o escrito sobre cintas ya vistas por los estudiantes o algunas actividades previas y posteriores al visionado para las que no se necesitase ver de nuevo la película (Toro Escudero, 2009: 37). Al margen de las actividades realizadas, nunca debemos pedir a los alumnos una comprensión total de los diálogos, pues incluso los hablantes nativos fallamos a veces en este ámbito.

La tipología de actividades incluye, además de las mencionadas anteriormente, otras previas y otras para realizar fuera del aula. A estas últimas no se debería recurrir

frecuentemente, pues el docente no podría controlar la dificultad de los diálogos ni resolver dudas culturales. En cuanto a las primeras (ejemplificadas en la unidad didáctica introducida más adelante), su efectividad aumenta con elementos visuales, ya sean fotografías sobre la propia cinta, fragmentos de vídeos o, incluso, el *storyboard* –planificación dibujada del desarrollo de la película (Toro Escudero, 2009: 34)–. Su propósito es hacer más accesibles para el alumno aquellas partes del filme cuya comprensión sea difícil por motivos culturales o lingüísticos.

4. El cine español en el aula de ELE: *La gran familia española*

A continuación, tenemos la unidad didáctica que comprende las actividades organizadas en torno a *La gran familia española*. Está dividida en dos partes: la destinada a los alumnos y la guía didáctica para el profesor, donde se explica el desarrollo de las tareas propuestas. Sus contenidos se basan en los propuestos por el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2012a). Además, el modelo de autoevaluación es similar al de Pedrosa (2006: 22) y, el de evaluación docente, al de la guía perteneciente a la unidad didáctica de Nauta (2009: 6).

La selección de esta película y no otra para el aula de ELE obedece a varias razones: es una cinta reciente, por lo que evitaríamos trabajar con filmes demasiado vistos o repetitivos para el estudiante; al pertenecer al género de la comedia –aunque con notas más dramáticas en su parte final–, introduce humorísticamente temas como las relaciones familiares o los acontecimientos deportivos, los cuales se suelen tratar en clase de un modo más anodino; finalmente, sus muestras lingüísticas permiten seleccionar fragmentos para niveles superiores al B1 –el de esta unidad– y crear actividades de diversa naturaleza.

Unidad 1: Todo queda en familia

PRIMERA SESIÓN

¡LUCES, CÁMARA...!

- 1) A continuación puedes ver una imagen de la película *La gran familia española* (2013). ¿Piensas que será una comedia o un drama? ¿Cuál crees que será su argumento? Discútelo con un compañero. Luego compartid vuestra opinión con el resto de la clase.



<<http://www.blogdecine.com/criticas/la-gran-familia-espanola-felicidad-envenenada>>.

¡Qué interesante!

- La película ganó dos premios Goya: mejor canción original y mejor actor de reparto. Su director, Daniel Sánchez Arévalo, también fue candidato a este galardón.
- Su título se refiere a una cinta española de 1962 llamada *La gran familia*, cuyos personajes protagonistas eran un matrimonio y sus quince hijos.

2) Ahora hablaremos de algunos de los personajes. ¿Qué actitud muestran en estas fotografías? ¿Por qué crees que se sienten así? Para comunicar tu punto de vista a tu compañero, ayúdate de los adjetivos y las construcciones de la derecha si lo necesitas.



<<http://bit.ly/1zdXRFT>>.



<<http://bit.ly/1EciAZz>>.



<<http://bit.ly/1EciAZz>>.

animado
alegre
sorprendido
extrañado
curioso
serio
preocupado
nervioso
tenso
atento
enfadado
asombrado
observador
comunicativo
tranquilo
cotilla

Pienso que...
Creo que...
Opino que...
En mi opinión...
Me parece que...
Desde mi punto de vista...
Tengo la impresión de que...

- 3) Al comienzo de *La gran familia española*, Efraín, uno de los personajes, menciona la película *Siete novias para siete hermanos*. ¿Habías oído hablar de ella? Si es así, ¿podrías contarles a tus compañeros de qué trata?

Esta imagen pertenece a *Siete novias para siete hermanos*. ¿Cómo la relacionarías con la cinta de Daniel Sánchez Arévalo?



<<http://www.filmlinc.com/films/on-sale/seven-brides-for-seven-brothers>>.

¡...Y ACCIÓN!

- 4) La redacción de Efraín está incompleta. Léela y piensa qué clase de palabras le faltan. Ahora escucha el fragmento correspondiente de la película y rellena los espacios en blanco:

La primera vez que mis padres _____ en una cita, _____ a ver *Siete novias para siete hermanos*. _____ la película favorita de mi padre y, después de ese día tan feliz, también _____ la de mi madre. Cuando se _____, _____ tener siete hijos y llamarles igual. Yo **soy** el pequeño de cinco hermanos: Adán, Benjamín, Caleb, Daniel y yo, Efraín. Todos **son** nombres bíblicos en orden alfabético, de mayor a menor, como en la peli, pero después de mí ya no

_____ más. Luego, mi hermano mayor _____ una hija y le _____ Fran, para seguir la costumbre.

Una vez le _____ a mi padre cómo _____ que _____ a tener solo chicos, y me _____ que a todos nos **toca** vivir una película en nuestra vida, y que a nosotros nos _____ *Siete novias para siete hermanos*, que nuestra vida **es** una comedia musical... Claro que todo esto me lo _____ antes de que mi madre le dejara y se fuera de casa. Ese día _____ hace poco y nos _____ todos juntos a comer croquetas que aún _____ congeladas de mi madre y ver otra vez la película, porque siempre nos **anima** mucho y nos **da** ganas de vivir. Pero ese día no _____ así, y mi padre _____ que ya no _____ ver más la película ni volver a la finca, porque las dos cosas le **recuerdan** demasiado a mi madre.

Mis hermanos **son** mucho más mayores, y yo **creo** que _____ un accidente. Por eso **pienso** que todo **es** por mi culpa. Esto me gustaría contárselo a mi padre, pero no me **atrevo** porque **está** muy triste. Y como **quiero** que deje de estarlo, te **digo** que te **amo**, Carla Diego López, y que si te **quieres** casar conmigo en la finca de mi padre para acabar la gran familia española de mi padre y que todos volvamos a ser felices.

—Para casarse **hay** que tener 18 años.

—**Podemos** esperar.

—Y mientras, ¿qué **hacemos**?

—**Podemos** ir al cine de vez en cuando, si **quieres**.

—Vale.

—He hecho un anillo, uno para cada uno.



<<http://bit.ly/1KnbTWA>>.

¡A REFLEXIONAR!

- 5) ¿Para qué se utilizan los tiempos verbales con que has rellenado los huecos del texto?
- 6) ¿A qué tiempo verbal pertenecen las formas en rojo? ¿Puedes deducir sus usos generales a partir del texto?

7) En tu opinión, ¿qué quiere decir el padre de Efraín cuando afirma que a todos nos toca vivir una película en nuestra vida? Discútelo primero con tu compañero; luego compartid vuestro punto de vista con el resto de la clase.

- 8) Fíjate en estas expresiones tomadas del texto. Relaciona cada una (numerada del uno al diez) con su significado correspondiente:

- 1) Salir en una cita
- 2) Bíblico
- 3) En orden alfabético
- 4) Para seguir la costumbre
- 5) Croqueta
- 6) Animar
- 7) Finca
- 8) Ser un accidente
- 9) Ser todo por culpa de alguien
- 10) De vez en cuando

- a) Para continuar con una tradición
- b) No habitualmente
- c) Referido a un hijo, ser inesperado
- d) Dar alegría o energía positiva
- e) Masa frita compuesta por besamel y trocitos de jamón o pescado
- f) Siguiendo las letras del abecedario
- g) Parcela de campo dedicada al cultivo o a la celebración de eventos
- h) Ser alguien causa de una acción con consecuencias negativas
- i) Ir con tu pareja al cine, a tomar algo...
- j) Tomado del libro sagrado para cristianos y judíos

SEGUNDA SESIÓN

¡LUCES, CÁMARA...!

1) En la sesión anterior vimos que Efraín deseaba una familia numerosa tradicional. Los textos siguientes muestran otros modelos presentes en nuestra sociedad. Léelos y relaciona cada uno con el tipo de familia correspondiente.

1) Daniel y Marcos **llevan juntos siete años**. Se casaron en julio de 2008 en el Ayuntamiento de Madrid. Comparten piso en el centro de la capital con su perra Nesca. Durante la semana se levantan temprano, desayunan y se van a trabajar. Como Marcos llega muy tarde a casa, aprovechan el fin de semana para estar juntos. En el día a día, Daniel cocina y Marcos limpia la casa. **Quieren adoptar un hijo** cuando tengan una vida más tranquila.

2) Paula siempre deseó tener hijos. Por eso su divorcio nunca fue un problema. Gracias a la **fecundación in vitro** nació Sara, que ahora tiene dos meses. «A veces se sufre mucho por querer una familia tradicional, pero no pasa nada por estar sola», dice. Aunque su vida cotidiana es muy caótica, a ella no le importa. Ahora lo que más le preocupa es empezar a trabajar. «**Llevaré a Sara a la guardería o contrataré a alguien** para que esté con ella en casa de mi madre», explica.

3) En casa de Lucía todo **huele a nuevo**. Tras su divorcio, hace tres años, siguió viviendo en el apartamento alquilado que compartía con su exmarido, pero el verano pasado decidió comprar otro piso. A su alrededor **no queda ni rastro de su vida anterior**, y Lucía ya no se imagina viviendo con nadie más. «Al principio piensas que no lo vas a superar nunca, pero ahora es muy cómodo», explica. Las claves de su vida son el trabajo, la familia y los amigos, aunque **no descarta volver a casarse** en el futuro.

4) Manuel lleva cuatro años saliendo con Rocío. «No pensamos en casarnos. **La puerta no está cerrada**, pero no es nuestro plan. Lo importante es seguir juntos y disfrutar el uno del otro», explica él. Se levantan a la misma hora y desayunan juntos, pero él pasa más horas fuera de casa –por eso ella suele preparar la cena–. Les gustaría tener hijos algún día.

(Adaptado de <<http://www.20minutos.es/noticia/631685/0/nuevas/familias/ejemplos/>>).

a) Familia monoparental con hijos
b) Pareja de hecho heterosexual

c) Persona divorciada sin compromiso
d) Matrimonio homosexual

2) ¿Qué crees que significan las palabras en rojo de la actividad anterior? Discútelo con tu compañero y compartid vuestra opinión con el resto de la clase.

3) ¿Son frecuentes estos modelos de familia en tu país? ¿Conoces algún otro diferente de los anteriores? Comparte tu experiencia con tus compañeros.

¡...Y ACCIÓN!

4) Ahora verás el fragmento de *La gran familia española* correspondiente a la boda de Efraín y Carla. Estas imágenes pertenecen a la ceremonia. ¿Cómo crees que se desarrollará? Discútelo con tu compañero. Usa los cuadros de léxico si lo necesitas.



<<http://bit.ly/1HNzQs9>>.



<<http://bit.ly/1HNAciu>>.



<<http://bit.ly/1Ecm9Pk>>.



<<http://bit.ly/1b6dFi9>>.

Novios	Alianzas
Arras	Ramo
Damas de honor	Boda civil/religiosa
Vestido de novia	Invitados
Baile	Padrinos

En primer/segundo/tercer lugar,...
 Para empezar/comenzar,...
 Por un lado,...; por otro,...
 Por una parte,...; por otra,...

Para terminar/acabar,...
 Finalmente,...
 En resumen,...
 Es decir,...

¡A REFLEXIONAR!

- 5) ¿Se correspondían vuestras suposiciones con lo sucedido finalmente en la película?
¿En qué se parecían y se diferenciaban de esta?
- 6) Observa estas expresiones coloquiales, pertenecientes al fragmento que acabas de escuchar. Comenta con tu compañero qué pueden significar antes de hacer la puesta en común con el resto de la clase.

El suje
Superflipante
Currarse algo
Son mis cosas, y punto
Abu
¿Hola?
Ser un culo inquieto
Hacer algo mazo antes de lo que se supone
Lo has hecho guay, tía

- 7) Las siguientes oraciones muestran cómo es una boda española tradicional. ¿Se cumplen en el enlace de Carla y Efraín? ¿Por qué?

- Suele haber muchísimos invitados.
- Las bodas españolas tradicionales terminan de madrugada.
- Los novios se intercambian las arras –trece monedas que simbolizan el compromiso de cuidarse mutuamente–.
- No hay damas de honor. La pareja sube al altar solo con la madre del novio y el padre de la novia.

TERCERA SESIÓN

¡LUCES, CÁMARA...!

- 1) Lee el siguiente texto sobre el fracaso de los matrimonios jóvenes. ¿Estás de acuerdo con él? A continuación, discute con tu compañero cuáles son, en vuestra opinión, las claves de una relación duradera. Luego compartid vuestro punto de vista con el resto de la clase.

¿Divorciado a los 30? ¿Por qué los matrimonios jóvenes ya no duran?

Las historias de amor clásicas han desaparecido. Actualmente, las parejas jóvenes tardan más en casarse, mientras que las del siglo pasado querían formar una familia para toda la vida. ¿Qué ha cambiado?

Hoy día es frecuente que el matrimonio acabe en divorcio pocos años (o meses) después de la boda. El doctor Daniel González Núñez, director del Instituto de Investigación en Psicología Clínica y Social (IIPCS), afirma: «Tenemos una cultura de relaciones sin compromiso; las parejas se separan enseguida y no piensan que las causas de su divorcio reaparecerán en futuras relaciones».

En México, el 20% de los recién casados se divorciará antes de un año. Una manera de no llegar a esto es acudir a un terapeuta. El doctor González Núñez afirma que la psicoterapia es ideal para salvar el matrimonio, y que ayuda a que quienes ya han decidido separarse lo hagan civilizadamente. Hoy los matrimonios duran menos que los preparativos de su boda. Además, muchas de las parejas divorciadas no tienen hijos.

(Adaptado de <<http://www.zocalo.com.mx/seccion/articulo/divorciado-a-los-30-por-que-los-matrimonios-jovenes-ya-no-duran-1419362328>>)



<<http://bit.ly/11D2ob4>>.

¡...Y ACCIÓN!

- 2) Observa la siguiente imagen. ¿De qué crees que hablan Efraín y Carla? ¿Qué piensas que pasará cuando llegue Mónica? Coméntalo con tu compañero y compartid vuestra opinión con el resto de la clase.



<<https://parlantdecinema.wordpress.com/2014/02/>>.

- 3) El siguiente texto recoge una conversación entre Efraín, Carla y Mónica. Léelo y piensa qué contenido necesitas recuperar. Después escucha el fragmento correspondiente de la película y rellena los espacios en blanco:

Carla: José Ramón Polo Sabau, en sexto de primaria; Raúl Pardo, en primero de la ESO; Christian Escriber Moreno, en segundo; Jonathan Sánchez, en tercero; Miguel Fidalgo Marcos, en cuarto; Luis Miguel Bravo, en primero de Bachillerato, y Matías Aguirre Wilkins en segundo. Siete. Esos son todos los chicos que me han gustado desde que te conozco. ¿Cómo los has llamado tú antes? Gente de cerca, ¿no?

Efraín: Pero si son todos repetidores.

C.: Ya. Obvio.

E.: ¿Cómo que obvio?

C.: Pues sí. Cada curso siempre había alguno _____ y, justo cuando estaba a punto de dejarte, llegabas tú y me decías algo, hacías alguna _____ de esas que me gustan y volvía a estar toda loquita por ti.

E.: ¿Matías Aguirre Wilkins?

C.: Sí.

E.: ¿El Harry Potter?

C.: Sí.

E.: Ay, Dios.

C.: En el viaje de fin de curso estuve a esto de dejarte por él. ¿No te acuerdas de que estaba así como un poco apática?

E.: Sí.

C.: Pues era por eso, pero vamos, que a estas alturas _____.

E.: ¿ _____, dice? Pero vamos a ver, Carla, si el viaje de fin de curso fue hace dos meses.

C.: No me mires con esa cara, porque has sido tú el que ha sacado el temita, ¿eh?

E.: ¿Y por qué todos repetidores? ¿ _____ que sean más mayores?

C.: _____.

E.: ¿ _____ por qué?

C.: Porque no, porque tienen otras cosas que tú... que los chicos de tu edad no tienen.

E.: ¿El qué?

C.: No sé. Morbo.

E.: ¿Morbo? ¿Cómo que morbo?

C.: Pues sí, morbo.

E.: Coño, ¿yo no tengo morbo?

C.: Sí, cariño.

E.: Yo soy un tío con morbo, ¿no?

C.: Sí, una cosa...

E.: Me vas a decir que no.

C.: Que sí, cariño, que tú también tienes morbo. Hala, ya está.

- E.: ¿Y qué coño hace el Harry Potter en nuestra boda?
- C.: Tú sabrás, le has invitado tú, que es tu _____.
- E.: Ay, Dios.
- C.: Anda, y esta... Mónica, bájate de ahí, que _____. Baja.
- E.: _____, ¿eh?
- C.: Pero toda ciega.
- E.: Mónica, enseña las pupilas.
- C.: Efra, vete a sacarla de ahí, anda.
- E.: Sí, llama al Harry Potter y que lo haga él, _____.
- Mónica:** ¿Le has contado lo del Harry Potter?
- C.: Sí, se ha puesto todo celosón. ¿A que sí, cosita? ¿A que te has puesto todo celosón?
- E.: ¿A que voy y _____ al payaso repetidor ese y le echo?
- C.: Venga, va, ¿a que _____?
- E.: ¿Que _____?
- C.: Va, venga, *ves*. Hala, gafotas, fuera.
- M.: No, no, que, si le echas, no hay porros.
- E.: Venga, va, Moni, bájate de ahí, que _____, anda, vamos.
- C.: Mónica, te voy a decir una cosa. Me parece mazo mal que te pongas a fumar y no lo compartas, ¿eh?
- M.: Tú no puedes, que estás embarazada.
- E.: Venga, anda, vamos. ¿Qué haces? _____, Mónica, que ya no tiene gracia, vamos.
- M.: Oye, conmigo _____, encima.
- C.: Que _____ con lo del Harry Potter. Mónica, tía, _____ con el Harry Potter que así se le pasa la tontería a este que tiene en la cabeza.
- E.: ¡Que _____ el puto Harry Potter! Vamos.
- M.: A mí no me gusta el Harry Potter. A mí me gustas tú.

Nota: la palabra *morbo* significa 'atracción hacia lo cruel o desagradable'. Sin embargo, aquí aparece con el sentido de 'atractivo sexual'.

¡A REFLEXIONAR!

4) ¿Qué opinas de la afirmación «Lo normal en una familia es que no haya nadie normal»? ¿Crees que se cumple en la realidad?

5) Ahora relaciona las expresiones coloquiales y vulgares de los huecos anteriores con su significado neutro o formal. Ten en cuenta el contexto en el que aparecen.

Amigo
Cosa sin importancia
[Expresión de disgusto o desprecio hacia alguien]
Ha tomado muchas drogas
Importa
Le pego
No me atrevo
No me importa
No te atreves
No te enfades
No te fastidia
Qué importa
Que me gustaba
Se ha vuelto loco
Sí, sí importa
Te vas a dar un golpe
Te vas a poner en una situación comprometida
Ten una relación amorosa
Ya no tiene importancia (x2)



<<http://bit.ly/1PLspCV>>.

CUARTA SESIÓN

¡LUCES, CÁMARA...!

- 1) El fútbol es el deporte más popular en España. ¿Por qué crees que esto es así? ¿En qué se diferencia de otros deportes?

- 2) a) El siguiente texto habla del fútbol femenino en España. Antes de leerlo, ¿piensas que es tan popular como el masculino? ¿Por qué?

El fútbol femenino: una lucha continua

En España, la situación del fútbol femenino es difícil: las jugadoras trabajan y practican deporte a la vez, y las afortunadas ganan solo mil euros al mes. Si quieren dedicarse al fútbol profesional, deben marcharse a Estados Unidos, Alemania o Suecia: aquí, su sueldo es demasiado bajo. Ainhoa Tirapu, portera de la selección española, licenciada en Química, con un máster y el doctorado empezado, es ejemplo de ello: por las mañanas trabaja en Decathlon y por las tardes se entrena con el Athletic de Bilbao.

Varias jugadoras rechazan la palabra *machismo*, pero alguna reconoce haberlo sufrido. «Cuando empecé, mis compañeros eran niños y nunca hubo problemas. No les sorprendía mi presencia. Pero sí escuchaba comentarios de los padres de otros chicos. Les molestaba que una niña fuera superior a sus hijos», explica Marta Corredera. Ella prefiere ver el lado positivo: «Aunque sea despacio, la mentalidad de la sociedad está cambiando. Ya no escucho insultos».

«Estoy seguro de que el fútbol no es machista. Actualmente, la gente admira el juego de las chicas», dice Vicente Temprado, miembro de la Real Federación Española de Fútbol. No lo cree así la exjugadora Mari Mar Prieto: «El fútbol es machista. Sin eso, las mujeres estaríamos mejor. Ahora no generamos dinero ni recibimos apoyo económico».

Por otra parte, el número de espectadores que va a los estadios es mínimo: «Vienen doscientas o trescientas personas a cada partido; en uno más importante, a lo mejor son mil», explica Ruth García, jugadora del Barcelona. La diferencia entre España y otros países se resume en esta afirmación de la futbolista Verónica Boquete: «En Suecia te respetan por ser deportista. Aquí no. El cambio está en la educación».

(Adaptado de <http://elpais.com/elpais/2014/12/05/eps/1417796673_536482.html>).

b) Ahora que lo has leído, ¿cuál es tu punto de vista sobre la información que acabas de recibir?



<<http://bit.ly/1Ewev3S>>.

Machismo: actitud que considera al hombre superior a la mujer.

¡Recuerda! en *La gran familia española*, a Fran, la sobrina de Efraín, le encanta al fútbol. Hombres y mujeres tenemos derecho a practicar y disfrutar cualquier deporte.

¡...Y ACCIÓN!

3) A continuación verás un fragmento de *La gran familia española* donde los personajes celebran el triunfo de España en el Mundial de Fútbol de Sudáfrica. ¿Qué crees que significó esto para todo el país? Coméntalo con tu compañero y compartid vuestra opinión con el resto de la clase.

¡A REFLEXIONAR!

4) Tras haber visto el fragmento, ¿piensas que está relacionado con el título de la película? ¿Por qué?

5) ¿Cuál es el deporte más popular en tu país? ¿En qué consiste? ¿Te gusta o prefieres otros?

AUTOEVALUACIÓN

1) Hemos acabado la unidad y ahora te toca evaluar lo que has aprendido. Lee estas afirmaciones y responde *mal, regular o bien* según tu criterio:

Comprensión auditiva

- Puedo comprender la idea principal de un fragmento cinematográfico cuando es claro y trata temas cotidianos. _____
- Puedo comprender la idea principal de un fragmento cinematográfico aunque no entienda todas sus palabras. _____
- Puedo recuperar la información que me piden de ese fragmento aunque tenga que escucharlo varias veces. _____
- Puedo hablar de temas cotidianos a partir de ese fragmento. _____

Comprensión lectora

- Puedo entender textos sobre situaciones personales, deportivas y de ocio escritos en una lengua de uso cotidiano. _____
- Puedo comprender la idea general de diálogos tomados del fragmento de una película, aunque no entienda todas las palabras. _____
- Puedo comprender fácilmente los enunciados de las actividades de la unidad. _____
- Puedo distinguir expresiones coloquiales en un contexto adecuado. _____

Expresión oral

- Puedo unir frases de manera sencilla para describir mis intenciones futuras, gustos, aficiones y opiniones. _____
- Puedo narrar el argumento de una película de un modo sencillo. _____
- Puedo hablar sobre costumbres sociales de mi país (deportes). _____
- Puedo describir mi reacción a los fragmentos vistos en clase. _____

Interacción oral

- Puedo participar en una conversación sobre temas cotidianos (familia, aficiones y hechos actuales) con mi profesor y mis compañeros (en pequeño o gran grupo).

Expresión escrita

- Puedo hablar sobre mis planes e intenciones para el futuro. _____
- Puedo hablar sobre costumbres sociales de mi país (bodas). _____
- Puedo aconsejar a un amigo sobre temas personales. _____
- Puedo narrar experiencias vitales relativas a los temas propuestos. _____

Interacción escrita

- Puedo utilizar un registro neutro o coloquial (no vulgar) para dirigirme a un amigo.

_____.

2) Lee estas afirmaciones sobre la unidad didáctica y responde con *sí*, *no* o *regular*:

- a) Es divertida. _____
- b) Me gusta que trabaje con fragmentos de una película. _____
- c) Es útil repetir varias veces el mismo fragmento. _____
- d) He aprendido mucho con ella. _____
- e) La cantidad de imágenes y texto es adecuada. _____
- f) Las actividades de interacción oral me han ayudado a expresarme mejor. _____
- g) El tiempo dedicado a cada sesión es adecuado. _____
- h) He encontrado útiles los cuadros gramaticales y de vocabulario. _____

NOSOTROS OPINAMOS

- 3) Hecha la autoevaluación, comparte tus resultados con tu compañero y anota las tres conclusiones más importantes a las que habéis llegado. Después las comunicaréis al resto de la clase.

Unidad 1: Todo queda en familia

GUÍA DIDÁCTICA



<http://cultura.elpais.com/cultura/2014/02/11/actualidad/1392151950_740465.html>.

Nivel: B1. Grupo de 15 estudiantes (jóvenes y adultos).

Eje central: esta unidad toma como modelo las del manual de Edinumen *Vamos al cine: artículos y actividades para el trabajo con películas en la clase de español*. En él, cada unidad gira alrededor de una cinta, a partir de la cual se trabajan contenidos comunicativos, léxico-gramaticales, temáticos y culturales. El ejemplo propuesto en las páginas anteriores se basa en la comedia *La gran familia española* (2013), dirigida por Daniel Sánchez Arévalo. Su argumento se centra en la boda del hijo menor de una familia numerosa, que coincide con la final del Mundial de Fútbol de Sudáfrica.

Objetivos generales:

- Fomentar la interacción oral sobre acontecimientos sociales y temas cotidianos.
- Mejorar la expresión oral de opiniones, gustos y propósitos.
- Plasmar experiencias vitales por escrito según las pautas dadas en el aula.
- Desarrollar la comprensión auditiva (captación de ideas generales o datos más específicos).

Contenidos comunicativos:

- Expresar gustos, deseos, sentimientos y opiniones.
- Expresar planes e intenciones.
- Hablar sobre acontecimientos sociales y relaciones familiares.
- Aconsejar a una persona cercana.

Contenidos gramaticales:

- Los tiempos del pasado y del presente de indicativo (revisión).
- Indicadores para expresar opinión.
- Uso del condicional para planes, intenciones y consejos.
- Conectores discursivos para ordenar y reformular información.

Contenidos léxicos:

- Adjetivos relacionados con la personalidad.
- Términos sobre diferentes modelos de familia.
- Vocabulario típico de una boda.
- Expresiones coloquiales y vulgares.

Contenidos temáticos y culturales:

- Las bodas en España.
- Modelos de familia no tradicionales.
- La situación del fútbol femenino en España.
- La popularidad del fútbol masculino en España.

Justificación de las actividades

1) Metodología

Para esta unidad se ha adoptado una metodología con rasgos comunicativos y del enfoque por tareas. El eje temático asegura la coherencia entre materiales y contenidos, pues, partiendo de la película antes mencionada, se trabajan temas relativos a la familia y a distintos acontecimientos sociales. La autenticidad de los materiales procede de las muestras de lengua oral que nos ofrecen los fragmentos de *La gran familia española* –correspondientes a la norma centro-norte peninsular–. Asimismo, aunque las actividades están pensadas para mejorar la interacción oral de los estudiantes, las tareas de la unidad (escritas, orales, auditivas y de lectura) vinculan todas las destrezas.

En cuanto a la gradación de la dificultad, las actividades de expresión escrita cierran cada sesión por su mayor exigencia. Además, tanto estas como las de expresión oral tratan de implicar al alumno como sujeto: se basan en temas cotidianos y le permiten comunicar su opinión o su experiencia vital al respecto.

Por otra parte, las actividades con fotografías de la película serían reproducibles en otros niveles; también resultarían útiles cuando los estudiantes de un mismo grupo presentasen grandes diferencias entre ellos, pues cada uno se expresaría según su dominio y nunca se quedarían sin participar. Respecto a la interacción en pequeño grupo, los alumnos podrían utilizar el diccionario o preguntarle al profesor, quien debería cambiar en cada sesión los miembros de esas parejas para fomentar la competencia comunicativa intercultural entre el mayor número de alumnos posible: por

ejemplo, sería más enriquecedor para dos alumnos de lengua inglesa trabajar también con estudiantes chinos o franceses a hacerlo siempre entre ellos.

2) Diseño de «Todo queda en familia»

2.1. Modelo previo

La unidad «Todo queda en familia» está dividida en cuatro sesiones de una hora; no obstante, debido a la naturaleza oral de muchas actividades, cada apartado también serviría para sesiones de noventa minutos. Su diseño está inspirado en el manual de Edinumen *Vamos al cine*, aunque con ligeras modificaciones. Aquí, cada unidad –dividida en cuatro partes para sesiones de una hora y media– está pensada para ser utilizada desde el B1 hasta el C2, por lo que cada profesor deberá adaptar el material a su grupo.

Vamos al cine comienza con una sinopsis de la película y una breve caracterización de los personajes, a la que siguen dos fichas culturales sobre aspectos tratados en la película (La Habana y la música cubana para *Chico y Rita*, por ejemplo). Les siguen las cuatro partes donde se trabajaría la película en segmentos de veinte minutos, aproximadamente. Cada una empieza con una breve descripción del fragmento visionado, un cuadro de vocabulario y una pequeña sección llamada «¡Qué interesante!» sobre temas secundarios relacionados con la cinta. Las actividades preparadas alrededor de cada sección del filme se reparten en tres apartados: «Antes de ver este segmento», «Mientras ves este segmento» y «Después de ver este segmento». Adicionalmente, puede haber algún cuadro más de «¡Qué interesante!».

2.2. Primera sesión

Tiempo: 00:00:00-00:03:06

Descripción: El pequeño Efraín le escribe una redacción a Carla, una niña de su clase, sobre su padre, su madre –que se ha ido de casa– y sus cuatro hermanos. Al final le propone matrimonio.

Cada sesión de esta unidad didáctica se divide en tres partes, planteadas para trabajarse antes del visionado del fragmento («¡Luces, cámara...!»), a la vez que este («¡...y acción!») y en un momento posterior («¡A reflexionar!»). A diferencia de *Vamos al cine*, los segmentos durarían, aproximadamente, cinco minutos como máximo: en una sesión de una hora, trabajar con fragmentos más largos consumiría demasiado tiempo,

especialmente si hay que proyectarlos al menos dos veces (algo necesario en un B1). Aunque la clase durara media hora más, tampoco serían recomendables fragmentos mucho más largos, pues las demás actividades –casi todas de interacción oral– también llevarían bastante tiempo. Otra modificación respecto de *Vamos al cine* se da en la supresión de las extensas fichas culturales; no obstante, este tipo de contenidos se tratarán en varias actividades a lo largo de la unidad.

a) Actividad 1: en parejas o pequeños grupos (en nuestro caso, cinco de tres integrantes, por ejemplo), los estudiantes tratarán de adivinar el argumento y el género de *La gran familia española*. Emplearíamos no más de cinco minutos; después haríamos la puesta en común, dándole a cada grupo la oportunidad de hablar. Una vez expuestas todas las opiniones, el profesor revelaría la sinopsis de la película –aunque sin divulgar datos que redujeran el interés de los estudiantes por los futuros fragmentos–. La sección «¡Qué interesante!» introduciría un componente cultural sobre la cinta.

b) Actividad 2: a partir de unas imágenes de la película, los alumnos elaborarán hipótesis sobre la actitud que muestran los personajes. Si lo necesitan, pueden usar los cuadros de adjetivos relacionados con la personalidad y los marcadores para expresar opinión. Dado que hay tres imágenes, el tiempo concedido a esta tarea será de diez minutos para hacerla en pequeño grupo; luego sería la puesta en común. Si la clase se ha extendido demasiado en la actividad anterior, también es posible hablar sobre menos fotografías. El objetivo es trabajar la expresión e interacción oral, no acertar la situación exacta que aparece en la película (eso resultaría imposible a menos que ya la hubieran visto).

c) Actividad 3: como estamos en la fase de contextualización, es necesario hablar de *Siete novias para siete hermanos*, musical de los años cincuenta al que alude *La gran familia española*. Aparece explícitamente en el primer fragmento con el que se trabajará, por lo que los alumnos deben conocer su argumento. Al igual que en las demás actividades realizadas en el aula, un alumno leería el enunciado voluntariamente (o a petición del profesor, quien solicitaría esto tratando de no inhibir al estudiante). La pregunta iría dirigida a toda la clase. Si ningún estudiante conociera este musical, el profesor les resumiría su argumento. La segunda parte de

la actividad también se haría en gran grupo, a modo de tormenta de ideas, con un minuto previo para que los discentes pudiesen pensar. Aproximadamente, emplearíamos diez minutos entre ambas partes.

d) Actividad 4: contextualizada la película, llegamos a la tarea realizada durante el visionado del segmento. Antes de su proyección, los alumnos leerán individualmente el texto para saber qué información deben recuperar (verbos conjugados en pasado de indicativo). No importa que desconozcan qué datos se les pide. Verán el fragmento al menos dos veces, pues es difícil que a la primera capten toda la información. Una vez cubiertos los huecos, se pondrán las soluciones en común; el profesor preguntará en general para ver si los alumnos han acertado y, posteriormente, escribirá la solución en el encerado para evitar errores ortográficos.

(Respuestas: *salieron, fueron, era, fue, casaron, decidieron, tuvieron, tuvo, llamó, pregunté, sabían, dijo, había tocado, dijo, fue, sentamos, quedaban, fue, decidió, quería, fui*).

e) Actividades 5 y 6: dan comienzo a la reflexión posterior al visionado del fragmento. Su propósito es revisar los usos del presente de indicativo y de los tiempos de pasado vistos en niveles anteriores. Como se realizarían en gran grupo, el profesor trataría de que participase el mayor número de alumnos posible, lo cual es factible al tratar usos de más de un tiempo verbal. Según lo recientes que fueran esos conocimientos, la actividad podría llevar entre cinco y diez minutos.

f) Actividad 7: consiste en especular sobre la intención del padre de Efraín al afirmar que a todos nos toca vivir una película en nuestra vida. Daríamos dos o tres minutos para el trabajo en pequeño grupo. La puesta en común sería muy enriquecedora por las diferentes hipótesis de los alumnos.

g) Actividad 8: esta tarea se realizaría fuera del aula. Su objetivo es trabajar ciertos vocablos que puedan presentar dificultad en este nivel. El alumno anotaría la letra al lado del número correspondiente. La actividad se corregiría conjuntamente al comienzo de la segunda sesión.

h) Actividad 9: es la que presenta mayor dificultad por trabajar la expresión escrita. Al igual que hace *Vamos al cine*, los elementos léxico-gramaticales se introducen en un cuadro vinculados a una función comunicativa. La redacción sería revisada por el profesor, cuya retroalimentación se basaría en los errores más graves del alumno. Este la corregiría y se la entregaría de nuevo al docente para que viera la asimilación de sus indicaciones.

2.3. Segunda sesión

Tiempo: 00:14:30-00:19:52

Descripción: Estamos en la boda de Carla y Efraín, que comienza con un baile. Cuando la abuela de la novia –que es quien oficia la ceremonia– cede la palabra a Carla para que lea su discurso, esta se percata de que lo ha perdido, así que es su hermana Mónica quien lo recita en su lugar. Mientras lo hace, vemos que ella y Efraín se gustan, aunque, de momento, la película no insiste más en este punto. La ceremonia prosigue, pero es interrumpida por un ataque al corazón del padre de Efraín.

a) Actividades 1 y 2: su objetivo es tratar los diferentes modelos de familia –un tema social actual–. Cada texto será leído por un alumno en voz alta. Tras este paso, toda la clase tratará de vincular cada texto a un modelo del cuadro de vocabulario. Las expresiones en rojo se trabajarán primero en pequeño grupo y luego conjuntamente. Ambas actividades se desarrollarían en veinte minutos, aproximadamente (dependería del conocimiento previo de los estudiantes sobre las expresiones señaladas).

b) Actividad 3: su objetivo es trabajar la expresión e interacción orales, así como la competencia comunicativa intercultural. Es muy enriquecedora si hay diversas nacionalidades en el aula. Su duración dependería de esto último y del conocimiento previo de los estudiantes sobre los modelos familiares en su país.

c) Actividades 4 y 5: la cuarta se haría en pequeño grupo. Además de trabajar el léxico relativo a bodas, permite introducir elementos estructuradores del discurso y utilizar los marcadores que expresan opiniones e hipótesis. Dado que hay cuatro imágenes, el tiempo concedido a esta tarea será de diez minutos (más la puesta en común). El

resultado incluiría desde propuestas serias hasta otras más disparatadas. La comparación se realizaría en la quinta actividad, llevada a cabo conjuntamente.

- d) Actividad 6:** pretende trabajar ciertas expresiones coloquiales, empleadas por los personajes más jóvenes de la película. Si alguna no la ubicasen correctamente, el docente indicaría en qué parte del fragmento se utilizan. El trabajo en pequeño grupo es útil, pues hay datos que un alumno puede haber captado aunque otro no lo haya hecho. Para la puesta en común, el profesor preguntaría a cada grupo qué definición asocia con cada expresión. Tras anotar todas las posibilidades, diría cuál es la correcta (o la revelaría directamente si ninguna es la adecuada).
- e) Actividades 7 y 8:** se realizarían fuera del aula. La séptima pretende trabajar contenidos culturales relativos a una boda española tradicional (aunque el docente matizará las afirmaciones en clase) y compararla con la de Carla y Efraín. Los alumnos solo deberán hacer breves anotaciones, pues la justificación de las similitudes o diferencias entre ambos enlaces se expondrá en gran grupo al principio de la tercera sesión. Por su parte, la octava se desarrollaría como la actividad de expresión escrita de la primera sesión. No cuenta con un cuadro léxico, pero parte del vocabulario necesario ya se ha trabajado anteriormente.

2.4. Tercera sesión

Tiempo: 00:32:40-00:36:14

Descripción: Carla y Efraín conversan al borde de una piscina sobre los chicos que le han gustado a ella desde que le conoce. Más tarde llega Mónica, que se sube al trampolín. Efraín le dice que se baje y ella, después de decirle que le gusta sin que Carla se entere, lo tira a la piscina. Cuando salen, la novia empieza a perseguir a su hermana ante el asombro de su madre y su abuela.

- a) Actividad 1:** se plantea una situación comunicativa a partir de un texto sobre el fracaso de los matrimonios entre jóvenes. Cada párrafo sería leído por un alumno en voz alta. Tras solucionar posibles dudas léxicas, los estudiantes se dividirían en pequeños grupos para compartir sus ideas sobre los requisitos de una relación duradera. Después se haría la puesta en común para elaborar una lista con los mencionados por varios grupos o los más llamativos. Esta actividad puede dar un

resultado serio o cómico según las ocurrencias de los estudiantes. Daríamos diez minutos aproximadamente para el trabajo en pequeño grupo; la duración de la puesta en común dependería de las ideas obtenidas en la fase anterior.

b) Actividad 2: su propósito es interactuar oralmente, en pequeño y gran grupo, a partir de una imagen del fragmento que se visionará a continuación. Los estudiantes elaborarán hipótesis sobre qué sucede en la fotografía y qué pasará cuando llegue Mónica. El trabajo en pequeño grupo duraría, aproximadamente, cinco minutos. Para la puesta en común podríamos emplear el doble de tiempo (aunque esto solo es una estimación).

c) Actividad 3: primero, los alumnos leerán individualmente el diálogo para intentar captar su idea principal y la clase de información que falta. No importa que ahora desconozcan qué datos se les pide. Verán el fragmento al menos dos veces, debido a la dificultad que ofrecen las expresiones coloquiales y vulgares. Una vez cubiertos los huecos, se pondrán las soluciones en común como se explicó en la cuarta actividad de la primera sesión.

(Respuestas por orden de aparición: *por el que me pillaba; gilipollez; ya es agua pasada; agua pasada; qué más da; no, no da igual; no da igual; colega; te vas a hostiar; va toda ciega; no te jode; le parto la cara; no hay huevos; no hay huevos; la vas a liar; vete a la mierda; no te pongas borde; está rayado; enróllate; me la suda*).

d) Actividad 4: se llevaría a cabo en gran grupo, y aportaría un toque de humor al tema de las relaciones familiares. El profesor esperaría a que algún alumno respondiera voluntariamente; si eso no sucediera, él mismo formularía la petición.

e) Actividad 5: pretende que el alumno trabaje, ya fuera del aula, con expresiones coloquiales y vulgares del fragmento que acabamos de ver. El estudiante escribiría la expresión coloquial al lado de la neutra para tener esta información disponible durante la revisión de la actividad. Las expresiones están ordenadas alfabéticamente en el cuadro para facilitar la corrección, que se haría al comienzo de la siguiente clase. Para una mejor contextualización, el profesor partiría siempre del diálogo y llegaría luego al equivalente neutro.

(Respuestas siguiendo el orden del cuadro: *amigo* - *colega*; *cosa sin importancia* - *gilipollez*; [*expresión de disgusto o desprecio hacia alguien*] - *vete a la mierda*; *ha tomado muchas drogas* - *va toda ciega*; *importa* - *no da igual*; *le pego* - *le parto la cara*; *no me atrevo* - *no hay huevos*; *no me importa* - *me la suda*; *no te atreves* - *no hay huevos*; *no te enfades* - *no te pongas borde*; *no te fastidia* - *no te jode*; *qué importa* - *qué más da*; *que me gustaba* - *por el que me pillaba*; *se ha vuelto loco* - *está rayado*; *sí, sí importa* - *no, no da igual*; *te vas a dar un golpe* - *te vas a hostiar*; *te vas a poner en una situación comprometida* - *la vas a liar*; *ten una relación amorosa* - *enróllate*; *ya no tiene importancia* - *ya es agua pasada y agua pasada*).

- f) **Actividad 6:** basada en la expresión escrita, los elementos léxico-gramaticales incluidos en el cuadro se vinculan a una función comunicativa (aconsejar). La retroalimentación y corrección posteriores seguirían el protocolo de las anteriores actividades de expresión escrita.

2.5. Cuarta sesión

Tiempo: 1:21:40-1:24:11

Descripción: Andrés Iniesta marca el gol que convierte a España en campeona mundial de fútbol. A continuación vemos a diferentes personajes experimentando la euforia colectiva desatada por ese momento.

- a) **Actividad 1:** se haría oralmente y en gran grupo. Los discentes compartirían sus opiniones sobre la popularidad del fútbol en España.
- b) **Actividad 2:** en la primera parte, la clase reflexionaría sobre la popularidad del fútbol femenino en comparación con el masculino. A continuación, se leería en alto el texto sobre ese deporte (cada párrafo le correspondería a un alumno) para que, a continuación, los estudiantes expresasen su opinión sobre la información recibida. Tras este texto hay una foto de Fran, la sobrina de Efraín, y unos breves cuadros informativos para incidir en la necesidad de erradicar el machismo del deporte.
- c) **Actividad 3:** tras visionar el segmento correspondiente a la celebración de la victoria de España en el Mundial de Fútbol de Sudáfrica, los estudiantes reunirán ideas en

pequeño grupo sobre la importancia de este triunfo para nuestro país. Luego se hará una puesta en común.

- d) Actividad 4:** se lanzaría la pregunta a toda la clase para tratar de vincular el título *La gran familia española* y el fragmento que acabamos de ver. El profesor apuntaría las hipótesis en el encerado para tenerlas presentes a la hora de establecer una posible conclusión.
- e) Actividad 5:** también se realizaría en gran grupo para fomentar la competencia comunicativa intercultural. Sería muy enriquecedora con alumnos de diversas nacionalidades. El docente esperaría a que algún estudiante comenzara a hablar voluntariamente; de no ser así, él mismo formularía la petición.
- f) Actividad 6:** basada en la expresión escrita, los elementos léxico-gramaticales del cuadro se vinculan a una función comunicativa (expresar intereses y habilidades). La retroalimentación y corrección posteriores seguirían el protocolo de las anteriores actividades de este tipo.

2.6. Quinta sesión: la autoevaluación

Los puntos evaluados por el alumno han sido elaborados según las escalas propuestas en el MCERL relativas a la comprensión auditiva, la comprensión lectora, la expresión e interacción oral y la expresión escrita. Esta autoevaluación fomenta la autonomía en el aprendizaje a lo largo de la vida. Excepto la actividad realizada en pequeño grupo previa a la puesta en común, las cuestiones individuales se harían fuera del aula.

2.7. Apéndice: evaluación de la unidad por parte del profesor

Además de la autoevaluación de los alumnos, también sería útil que el docente valorara la utilidad en el aula de estos materiales. Para ello respondería a las afirmaciones de este apartado; los resultados podrían ser enviados al autor de la unidad o del manual del que esta formara parte con el propósito de comunicarle la consecución de los propósitos iniciales o las posibles mejoras en el diseño de materiales didácticos. Aunque esta retroalimentación no se produjera, el docente podría responder igualmente

a estas afirmaciones para tener una referencia sobre qué aspectos de la unidad funcionan mejor en el aula y cuáles deberían mejorarse.

Lea las siguientes afirmaciones y responda *sí, no* o *no lo sé* según el grado de acuerdo o desacuerdo que sienta hacia ellas.

- a) He trabajado cómodamente con esta unidad. _____
- b) Trabajar con partes de una película ha motivado más a mis estudiantes. _____
- c) La escucha de segmentos ha mejorado la comprensión auditiva de mis alumnos.

- d) Las tareas presentan una dificultad apropiada para un B1. _____
- e) He aprendido con los testimonios de mis estudiantes. _____
- f) Mis estudiantes han mejorado en la expresión e interacción orales. _____
- g) Las interacciones orales favorecían el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural. _____
- h) Mis estudiantes han tenido dificultades en las tareas de expresión escrita.

5. Conclusiones

Aunque los docentes de ELE ya no consideran el cine una mera evasión en la programación didáctica, este medio podría explotarse más en el aula con una adecuada selección de filmes y un diseño de actividades adaptadas a cada nivel: la dificultad para los alumnos no reside en el fragmento elegido, sino en la tarea que les pidamos realizar. Los distintos métodos de enseñanza de lenguas extranjeras –excepto, lógicamente, el de gramática-traducción– han permitido incluir el séptimo arte como medio didáctico. Sin embargo, esa infravaloración del cine, la reticencia de los docentes a romper con la programación inicial y el desconocimiento de sus amplias posibilidades de explotación habían relegado su uso al de un medio distensor.

Afortunadamente, si el docente emplea por primera vez el cine en clase o desconoce qué tareas llevar al aula, hoy día ya dispone de recursos en la red y manuales –como el de Edinumen antes citado– que proporcionan numerosas actividades para todos los niveles. La unidad anterior sobre *La gran familia española* pretende mostrar posibles tareas sobre una película reciente, la cual ampliaría tanto el caudal lingüístico de los estudiantes como su conocimiento del cine español más actual. Solo cabe esperar que sigan apareciendo propuestas similares que enriquezcan la enseñanza de ELE para profesores y alumnos.

Bibliografía utilizada

BEMBIBRE, Cecilia y Noemí CÁMARA (2013), *Vamos al cine: artículos y actividades para el trabajo con películas en la clase de español (B1/C2)*, Madrid, Edinumen.

BERMEJO, Alberto (2013), «La gran familia española» [EN LÍNEA], <<http://www.rtve.es/alcarta/videos/dias-de-cine/dias-cine-gran-familia-espanola/2017891/>>. [Consulta 5/4/2015].

CARRACEDO, Celia (2009), «Diez ideas para aplicar el cine en el aula», en Instituto Cervantes (comp.), *El currículo de E/LE en Asia-Pacífico: selección de artículos del I Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico*, Manila, Instituto Cervantes, pp. 229-267.

CENTRO VIRTUAL CERVANTES (CVC) (1997-2015), *Diccionario de términos clave de ELE* [EN LÍNEA], <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm#r>. [Consulta 19/3/2015].

CONSEJO DE EUROPA (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, Instituto Cervantes / Anaya.

DON QUIJOTE, «Bodas españolas» [EN LÍNEA], <<http://www.donquijote.org/cultura/espana/sociedad/costumbres/bodas-espanolas>>. [Consulta 30/12/2014].

INSTITUTO CERVANTES (2012a), *Plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español (B1-B2)*, Madrid, Instituto Cervantes / Biblioteca Nueva.

INSTITUTO CERVANTES (2012b), *Plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español (C1-C2)*, Madrid, Instituto Cervantes / Biblioteca Nueva.

- LUNA, Victoria (2010), «Los nuevos modelos de familia española» [EN LÍNEA], *20 minutos*, <<http://www.20minutos.es/noticia/631685/0/nuevas/familias/ejemplos/>>. [Consulta 30/12/2014].
- NAUTA, Jan Peter (2009), «Lo que cuenta es cómo uno es» [EN LÍNEA], <<http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/premios/terceros/lo-que-cuenta-es-como-es-uno.pdf?documentId=0901e72b80f2d968>>. [Consulta 29/12/2014].
- PEDROSA, Jorge (2006), «Concurso de español: unidad didáctica interactiva de español como lengua extranjera» [EN LÍNEA], <<http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/premios/primeros/pedrosa.pdf?documentId=0901e72b80ef2c42>>. [Consulta 29/12/2014].
- PÉREZ TOBARRA, Luis (2007), «El corto en la clase de ELE: dos propuestas de explotación didáctica de cortos (problemas de comunicación)» [EN LÍNEA], *RedEle*, 10, <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2007_10/2007_redELE_10_06Perez.pdf?documentId=0901e72b80df307a>. [Consulta 18/3/2015].
- TORO ESCUDERO, Juan Ignacio (2009), «Enseñanza del español a través del cine hispano; marco teórico y ejemplos prácticos» [EN LÍNEA], *Marcoele*, 8, pp. 1-68. <http://marcoele.com/descargas/china/ji.toro_cinehispano.pdf>. [Consulta 18/3/2015].
- ZÓCALO (23/12/2014), «¿Divorciado a los treinta? ¿Por qué los matrimonios jóvenes ya no duran?» [EN LÍNEA], <<http://www.zocalo.com.mx/seccion/articulo/divorciado-a-los-30-por-que-losmatrimonios-jovenes-ya-no-duran-1419362328>>. [Consulta 30/12/2014].

Filmografía utilizada

ALMODÓVAR, Pedro (1988), *Mujeres al borde de un ataque de nervios*, España, El Deseo / Laurenfilm.

— (2006), *Volver*, España, El Deseo *et al.*

— (2009), *Los abrazos rotos*, España, El Deseo *et al.*

BERGER, Pablo (2012), *Blancanieves*, España, Nix Films *et al.*

RUIZ CALDERA, Javier (2013), *Tres bodas de más*, España, Atresmedia Cine *et al.*

SÁNCHEZ ARÉVALO, Daniel (2011), *Primos*, España, Atípica Films *et al.*

— (2013), *La gran familia española*, España, Atípica Films *et al.*