



Universidad de Valladolid

**LA INTEGRACIÓN DE LA DIMENSIÓN INTERCULTURAL
EN LOS PLANTEAMIENTOS DE ENSEÑANZA DE LENGUAS
EXTRANJERAS
A TRAVÉS DEL USO DEL CINE COMO RECURSO DIDÁCTICO**

*Máster en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato,
Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas*

Autor: Paula Hernández Gutiérrez

Tutor: Paloma Castro Prieto

Dpto. Didáctica de la Lengua y la Literatura

Valladolid 2017-2018

Índice

Capítulo 1: Introducción y objetivos.....	5
PARTE I: MARCO TEÓRICO.....	8
Capítulo 2: La enseñanza de lenguas orientada hacia la comunicación.....	9
2.1 Las competencias en una lengua extranjera para una comunicación eficaz.....	9
2.2 Las competencias interculturales en una lengua extranjera	13
2.2.1 El hablante intercultural.....	14
2.2.2 La Competencia Comunicativa Intercultural (CCI).....	16
2.3 La integración de la dimensión intercultural en los planteamientos de enseñanza de lenguas.....	19
2.3.1 La elección de materiales para la integración de la dimensión intercultural..	21
2.3.2 La evaluación: Modelo de Desarrollo de Sensibilidad Cultural (DMIS).....	21
Capítulo 3: El cine como recurso didáctico en los planteamientos de enseñanza de lenguas.....	24
3.1 El uso del cine como recurso didáctico.....	24
3.2 Tipología de actividades para el uso del cine como recurso didáctico en el aula de lenguas.....	25
3.3 El desarrollo de las competencias comunicativas (MCERL) a través del cine como recurso didáctico.....	27
3.4 El desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI) a través del cine como recurso didáctico.....	28
PARTE II: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN EL AULA DE LENGUAS EXTRANJERAS.....	31
Capítulo 4: Contextualización de la propuesta de intervención.....	32
4.1 El contexto del aula de lenguas extranjeras.....	32
4.2 Participantes que intervienen en la propuesta de intervención.....	32
4.3 Descripción del proyecto y temporalización.....	33
Capítulo 5: Propuesta de intervención.....	33
5.1 Justificación general de la propuesta de intervención.....	34
5.2 Justificación de la elección del recurso didáctico.....	35

5.3	Objetivos generales de la propuesta de intervención.....	37
5.4	Principios metodológicos y orientaciones para la evaluación.....	38
5.5	Toma de decisiones con respecto a objetivos específicos, resultados de aprendizaje y criterios de evaluación.....	40
5.6	Secuenciación y temporalización de las actividades del proyecto.....	46
5.7	Valoración e implicaciones didácticas.....	54
Capítulo 6:	Conclusión.....	56
Capítulo 7:	Referencias.....	58
Capítulo 8:	Anexos.....	62

Capítulo 1: Introducción y objetivos

La sociedad actual está experimentando una imperiosa necesidad de establecer contacto con otras culturas debido al inminente desarrollo de la globalización. Sin embargo, el dominio de la lengua no es suficiente para lograr desenvolverse en situaciones comunicativas con individuos de otras culturas, puesto que existen una serie de factores externos al uso de la misma que deben tenerse en cuenta. Dichos factores están estrechamente relacionados con aspectos culturales como pueden ser las costumbres, las actitudes, la cortesía, las normas sociales, la entonación, el dialecto, la gesticulación etc. Consecuentemente, en los procesos de enseñanza-aprendizaje, el docente deberá utilizar metodologías que permitan al alumno adquirir capacidades para interactuar con otros en situaciones de comunicación intercultural.

En este Trabajo Fin de Máster (en adelante TFM) indagaremos en referentes teóricos y desarrollaremos una propuesta de intervención en el aula de Primera Lengua Extranjera (Inglés) que permita al alumno desarrollar destrezas relacionadas con la interculturalidad, las cuales contribuirán a su enriquecimiento personal, engrandeciéndolo como persona y estimulando su interés por otras culturas.

A la hora de escoger los contenidos y los recursos didácticos que utilizaremos en esta propuesta de intervención, hemos atendido a las necesidades de los estudiantes, los cuales serán alumnos de 2º Bachillerato pertenecientes a la sección bilingüe en un IES de la ciudad de Valladolid. Por lo tanto, teniendo en cuenta su alto nivel competencia lingüística y su madurez emocional, se diseñará una propuesta de intervención en la que se contribuirá al desarrollo de la interculturalidad a través del uso del cine como recurso didáctico. El empleo de este recurso será posible gracias a la creciente utilización de materiales audiovisuales en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por lo tanto, teniendo en cuenta estos factores, en el presente TFM, indagaremos en referentes teóricos que apoyen el desarrollo de habilidades relacionadas con la interculturalidad en el aula de Lenguas Extranjeras. Asimismo indagaremos en referentes teóricos que fundamenten la utilización del cine como recurso didáctico en los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas.

Una vez analizados e identificados los fundamentos teóricos en los que basaremos nuestra toma de decisiones metodológicas, pasaremos a describir nuestra propuesta de intervención. En dicha propuesta los alumnos realizarán un proyecto intercultural llamado “¡Luces, Cámara...Cultura!” cuya duración será de 16 sesiones de 50 minutos cada una durante el mes de octubre debido a la celebración de “La Semana Internacional de Cine de Valladolid” (SEMINCI). El proyecto constará del visionado de dos películas en su idioma original y de la posterior realización de diversas actividades relacionadas con el contenido de las mismas. Los alumnos elaborarán las actividades haciendo uso de un pensamiento crítico y desarrollando destrezas interculturales simultáneamente. Las películas que se utilizarán serán “Spanglish” dirigida por James L. Brooks y estrenada en 2004 y “Vicky, Cristina, Barcelona” dirigida por Woody Allen y estrenada en el año 2008. Los argumentos de ambas películas están estrechamente relacionados con las interacciones entre individuos de diferentes culturas y contienen una gran cantidad de elementos que pueden ser analizados por el alumno desde una perspectiva intercultural.

Al final del proyecto los alumnos realizarán un debate y posteriormente autoevaluarán su aprendizaje durante esta experiencia. Finalmente reunirán todas las actividades realizadas en un portfolio que facilitarán al docente. Sin embargo, en el proceso de evaluación del proyecto se valorarán principalmente los múltiples factores relacionados con el proceso de realización de las actividades y con las actitudes adoptadas por los alumnos. Por lo tanto, se tendrá más en cuenta la elaboración del proyecto que el resultado en sí mismo.

Teniendo esto en cuenta, nos planteamos como objetivos de este TFM:

- Indagar en referentes teóricos sobre la dimensión intercultural y la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI).
- Indagar en referentes teóricos sobre el uso de vídeos como recursos didácticos para el aprendizaje de lenguas extranjeras
- Diseñar una propuesta de intervención en la que se logre integrar la dimensión intercultural en el aula de lenguas a través del cine como recurso didáctico.
- Analizar la secuenciación de actividades realizadas en la propuesta de intervención y describir los resultados previstos.

Este TFM se ha estructurado en torno a dos partes. La parte I constituye el marco teórico y la parte II la propuesta de intervención. Cerramos el documento con unas conclusiones, bibliografía y anexos.

PARTE I. MARCO TEÓRICO

Esta primera parte del TFM tiene como finalidad realizar un recorrido teórico-conceptual para indagar en los referentes teóricos del ámbito de la enseñanza de lenguas y del cine como recurso didáctico. Esta primera parte está estructurada en dos capítulos (capítulos 2 y 3) que a su vez se subdividen en sus respectivos epígrafes. En el segundo capítulo, nos situamos desde las orientaciones de enseñanza de lenguas que promueven el desarrollo de competencias para la comunicación, haciendo especial hincapié en la competencia comunicativa intercultural. Nuestra finalidad es indagar en los referentes teóricos relacionados con la enseñanza-aprendizaje de lenguas con el objetivo de identificar elementos que conforman la dimensión intercultural desde sus aspectos epistemológicos y prácticos para poder identificar aquellos aspectos que pueden tener relación con el uso del cine en el aula de lenguas. En el tercero de los capítulos nos situamos desde las potencialidades que presenta el cine como recurso didáctico para la enseñanza de lenguas extranjeras. El recorrido teórico-conceptual que planteamos en esta parte primera del TFM nos permitirá realizar una propuesta de intervención justificada y coherente con los referentes teóricos actuales de la enseñanza de lenguas.

Capítulo 2. La enseñanza de lenguas orientada hacia la comunicación

El proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas ha sido desde siempre objeto de estudio e interés. Las primeras referencias sobre los métodos utilizados dan cuenta de una metodología estrictamente formalista enfocada hacia la imitación de modelos lingüísticos a través de la repetición y la memoria (Martín, 2009). Esta atención sobre los aspectos meramente lingüísticos de la lengua se fue orientando hacia las necesidades de los discentes, los cuales anhelaban utilizar la lengua en situaciones comunicativas reales. En este sentido, resultó relevante la aportación de Hymes (1972) sobre el concepto de *competencia comunicativa*. Su repercusión en la enseñanza de las lenguas fue determinante puesto que consistía en el desarrollo de las capacidades del alumno para “percibir enunciados como realidades socialmente apropiadas y no solamente como realidades lingüísticas, convirtiéndose esta percepción del lenguaje en la base de lo que sería una forma de concebir la enseñanza de lenguas” (Guadamillas, 2015: 53).

Desde su aparición, esta competencia se ha erigido como objetivo principal de la enseñanza de lenguas. Así lo vemos reflejado en el documento marco de referencia elaborado por el Consejo de Europa para la unificación de la enseñanza de lenguas en los países miembros, denominado *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (en adelante, MCERL) (Consejo de Europa, 2001)¹.

Por su carácter de documento de referencia en el ámbito de la enseñanza de lenguas, acudimos a este documento para identificar los rasgos que conforman la competencia para una comunicación eficaz, puesto que se plantea como objetivo prioritario en la enseñanza de lenguas.

2.1. Las competencias en una lengua extranjera para una comunicación eficaz

Como consecuencia de los avances en el ámbito de la enseñanza de lenguas, el MCERL (Consejo de Europa, 2001) aboga por una enseñanza de lenguas orientada hacia la comunicación:

¹ Referenciamos este documento con la versión de 2001 que es la que corresponde a la versión en inglés y publicada en la Editorial de Cambridge. La versión española es de 2002 publicada a través del Instituto Cervantes.

“It describes in a comprehensive way what language learners have to learn to do in order to use a language for communication and what knowledge and skills they have to develop so as to be able to act effectively” (Consejo de Europa, 2001:1)

Teniendo en cuenta la finalidad de que los estudiantes utilicen la lengua para comunicarse e interactuar con eficacia en situaciones comunicativas, este documento señala un listado de competencias necesarias para el usuario/alumno, las cuales agrupa en torno a competencias generales y competencias comunicativas de la lengua.

Presentamos en la Tabla 1 las competencias generales que contempla este documento.

Conocimiento declarativo	Destrezas	Competencia existencial	Capacidad de aprender
<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento del mundo • Conocimiento sociocultural • Consciencia intercultural 	<ul style="list-style-type: none"> • Destrezas prácticas • Destrezas Interculturales 	<ul style="list-style-type: none"> • Actitudes • Motivaciones • Valores • Creencias • Estilos cognitivos • Factores de Personalidad 	<ul style="list-style-type: none"> • Consciencia lingüística y de comunicación • Consciencia fonológica • Destrezas metacognitivas • Destrezas heurísticas

Tabla1. Competencias generales del MCERL (Consejo de Europa, 2001)

Según este documento, las competencias generales contemplan un **conocimiento declarativo** que abarca el conocimiento del mundo, el conocimiento sociocultural y la consciencia intercultural. En otras palabras, la percepción del mundo y el conocimiento necesario para desenvolverse en situaciones sociales de la vida diaria

El alumno desarrollaría la consciencia intercultural gracias a la adquisición de estos conocimientos la cual, según el MCERL (Consejo de Europa, 2001) está definida como:

Knowledge, awareness and understanding of the relation (similarities and distinctive differences) between the ‘world of origin’ and the ‘world of the target community’ produce an intercultural awareness. It is, of course, important to note that intercultural awareness includes an awareness of regional and social diversity in both worlds. It is also enriched by awareness of a wider range of cultures than those carried by the learner’s L1 and L2. This wider awareness helps to place both in context. In addition to objective knowledge, intercultural awareness covers an awareness of how each community appears from the perspective of the other, often in the form of national stereotypes” (Consejo de Europa, 2001: 103)

La adquisición de la consciencia intercultural consistiría en comprender la relación que existe entre la cultura propia y la ajena, aceptando la diversidad cultural y adoptando una perspectiva más amplia del mundo que nos rodea.

Por otro lado, el documento del Consejo de Europa contempla como competencias generales una relación de **destrezas** entre las que se encuentran las prácticas e interculturales. Las primeras consisten en habilidades propias de la vida diaria (respetar adecuadamente las convenciones sociales, llevar a cabo eficazmente acciones rutinarias, destrezas profesionales y destrezas relacionadas con el ocio). Sin embargo, las destrezas y las habilidades interculturales están relacionadas con la consciencia intercultural. Por lo tanto, se refieren a aquellas capacidades para actuar con sensibilidad, respetando y aceptando las diferencias culturales. Esto supone que el hablante adopte diferentes actitudes dependiendo de las necesidades de cada situación comunicativa (Moreno y Cerezo, 2016).

En cuanto a las competencias generales agrupadas bajo la **competencia existencial** (Consejo de Europa, 2001) (Tabla 1), observamos que están relacionadas con los factores individuales del hablante, los cuales están estrechamente vinculados con características propias de su personalidad como son las actitudes, valores, motivaciones, creencias, estilos cognitivos y factores de personalidad. El objetivo que se quiere conseguir consiste en que el hablante desarrolle una personalidad intercultural, es decir, que desarrolle la consciencia intercultural adoptando nuevas actitudes (Moreno y Cerezo, 2016).

Por último, la **capacidad de aprender** (Consejo de Europa, 2001) es también un componente fundamental de las competencias generales. Se compone de la reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación, la reflexión sobre el sistema fonético, las destrezas de estudio y las destrezas heurísticas. Esta capacidad consiste en incorporar nuevos conocimientos a los adquiridos previamente (Paricio, 2014). En otras palabras, la capacidad de adoptar y utilizar nuevas reglas gramaticales y sonidos, aprender los conocimientos de forma activa y ser capaz de adaptarse a hábitos y experiencias novedosas.

Además de las competencias generales, existe otra agrupación de competencias necesarias relacionadas con los aspectos lingüísticos. Estas competencias reciben el nombre de comunicativas y están compuestas de la competencia lingüística, sociolingüística y pragmática, que presentamos en la Tabla 2:

Competencia Lingüística	Competencia sociolingüística	Competencia pragmática
<ul style="list-style-type: none"> • Competencia léxica • Competencia gramatical • Competencia semántica • Competencia fonológica • Competencia ortográfica • Competencia ortoépica 	<ul style="list-style-type: none"> • Marcadores lingüísticos de relaciones sociales • Normas de cortesía • Expresiones de sabiduría popular • Diferencias de registro • Dialecto y acento 	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia discursiva • Competencia funcional • Competencia organizativa

Tabla 2. Competencias comunicativas del MCERL (Consejo de Europa, 2001)

La **competencia lingüística** consiste en conocer los recursos formales y ser capaz de usarlos para lograr crear mensajes bien articulados y con significado. Es decir, conocer el vocabulario, las reglas gramaticales, producir correctamente las unidades de sonido etc., desarrollando un sistema de conocimiento interiorizado (Llobera, 1995)

Por otra parte, la **competencia sociolingüística** se compone de los conocimientos y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua (Llobera, 1995). Para desarrollar correctamente esta competencia se deben tener en cuenta los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las expresiones de la sabiduría popular, las diferencias de registro, las normas de cortesía etc. (Consejo de Europa, 2001).

Finalmente, distinguimos también la **competencia pragmática**, la cual está dividida en competencia discursiva (conocer los principios según los cuales se organizan los mensajes), competencia funcional (conocer los principios que se utilizan para que los mensajes tengan una función comunicativa) y competencia organizativa (conocer los principios que se utilizan para secuenciar las interacciones) (Consejo de Europa, 2001).

La adquisición de estas competencias generales y comunicativas es necesaria para el alumno debido a que, según Di Franco (2008) la adquisición de las destrezas propias de un idioma supone el aprendizaje simultáneo de la lengua y la cultura. Este binomio es inseparable puesto que existen una serie de características propias de la lengua que derivan de los parámetros culturales.

En este TFM centramos nuestra atención en aquellas competencias relacionadas con la interculturalidad (consciencia y destrezas interculturales), puesto que son las que están orientadas hacia el Otro, en una situación de comunicación e interacción, al subrayar la relación lengua-cultura. Por lo tanto, nos planteamos cuál es el mejor procedimiento metodológico para lograr que el alumnado adquiriera estas destrezas interculturales. Para ello, acudimos a los referentes teóricos que nos aporten luz y argumentos para justificar una propuesta de intervención orientada hacia la interculturalidad.

2.2. Las competencias interculturales en una lengua extranjera

El mundo ha cambiado considerablemente en los últimos años, puesto que las innovaciones tecnológicas y la globalización han modificado cuantiosamente el modo de interacción y comunicación entre las personas. El proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras está estrechamente relacionado con los cambios socioculturales, por lo tanto, el docente debe adoptar un enfoque que favorezca la integración de las competencias necesarias para que alumnado logre desenvolverse con facilidad en las múltiples situaciones de comunicación con otras personas, siendo éste capaz de utilizar la lengua de manera adecuada a las normas gramaticales y a su vez tener en cuenta los aspectos culturales inherentes a la lengua (Reyes, 2013). En este sentido, encontramos en el enfoque intercultural una respuesta a estos planteamientos.

Con el fin de ayudar a los docentes a integrar este enfoque en sus planteamientos de enseñanza/aprendizaje de lenguas, los teóricos Byran, Gribkova y Starkey (2002) desarrollaron la noción de dimensión intercultural afirmando que el aprendizaje de una lengua extranjera engloba la integración de metodologías que ayuden a los alumnos a adquirir capacidades interculturales y a desarrollar múltiples identidades complejas que alejen sus mentes de los estereotipos culturales, de tal forma, que sean capaces de percibir la identidad de los demás sin tener en cuenta su cultura o raza.

Por lo tanto, el hablante debe desarrollar empatía hacia personas de otras culturas independientemente de las ideas preconcebidas que pueda obtener como consecuencia de sus diferencias (Riutort, 2010). Como resultado, el hablante desarrollará una personalidad intercultural en la que integrará conocimientos de ambas culturas:

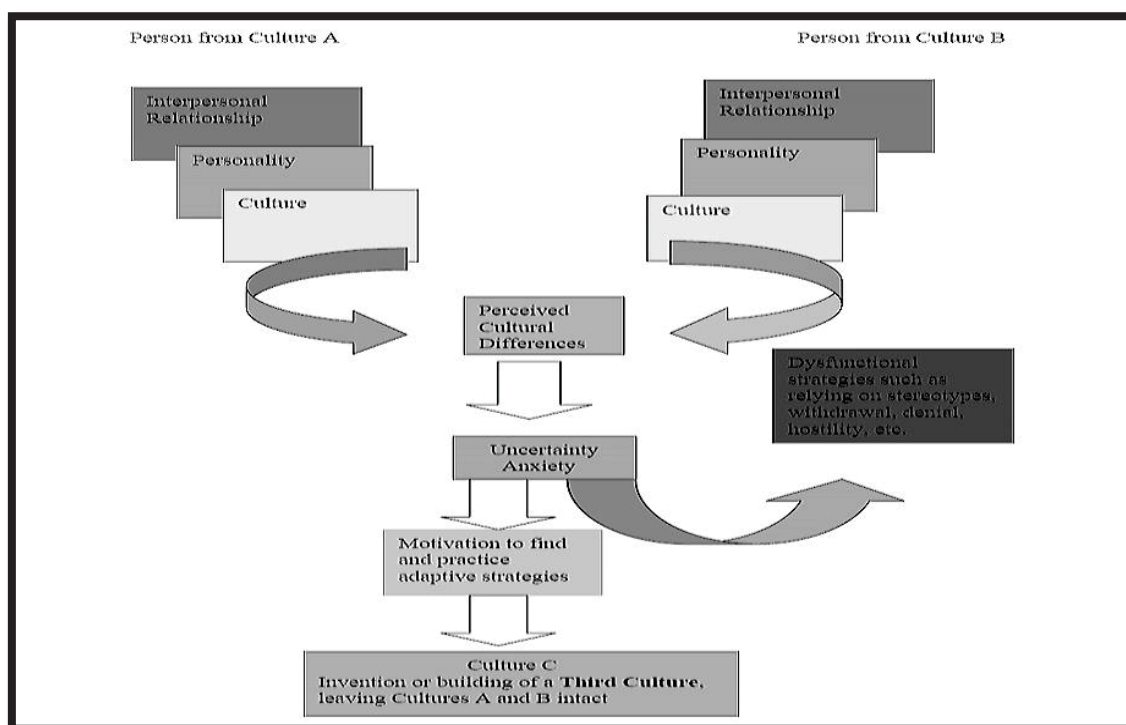


Figura 1. El proceso de comunicación intercultural (Dodd, 1991:6)

Como podemos observar en la Figura 1, Dodd (1991) realizó un esquema que describe lo que ocurre cuando se desarrollan relaciones interpersonales entre hablantes de culturas diferentes. Pese a que ambos participantes son conscientes de las diferencias culturales que existen entre ellos, rechazan las ideas estereotipadas y preconcebidas para construir una cultura en común que integra características de ambas, sin abandonar sus bagajes culturales previos. En otras palabras, ambos participantes se comportarían de forma diferente a su comportamiento habitual cuando interaccionen entre ellos, con el objetivo de respetar sus diferencias culturales y encontrar similitudes que los unan en lugar de separarlos. Ambos serían capaces de elegir el comportamiento adecuado dependiendo de las necesidades que requiera cada situación comunicativa. Por lo tanto, los integrantes de esta relación interpersonal habrían desarrollado satisfactoriamente sus competencias interculturales, convirtiéndose en *hablantes interculturales*, concepto que analizaremos en el siguiente epígrafe.

2.2.1 El hablante intercultural

La predisposición positiva hacia otras culturas desarrollando actitudes como la empatía o la capacidad de ponerse en el lugar del otro, puede tener connotaciones negativas si el

hablante decide abandonar su propia identidad, es decir, rechazando su propia cultura y sustituyendo ésta por la adquirida. El concepto de *hablante intercultural* (Byran, Gribkova y Starkey, 2002) se refiere a aquella persona capaz de comunicarse satisfactoriamente porque construirá relaciones interpersonales con hablantes de otras lenguas sin abandonar su propia identidad.

Este concepto viene a sustituir el concepto de hablante nativo que durante el enfoque comunicativo se planteaba como el hablante ideal y modelo para el aprendizaje de lenguas. En una sociedad marcada por su carácter multilingüe, como es la actual, el concepto de hablante nativo no da lugar puesto que todos los hablantes pertenecemos a más de una comunidad discursiva (Olavarri, 2015).

Por lo tanto, el hablante intercultural se convertirá en un mediador que actuará en un contexto de múltiples identidades, siendo consciente de esa multiplicidad para interactuar con éxito (Paricio, 2004).

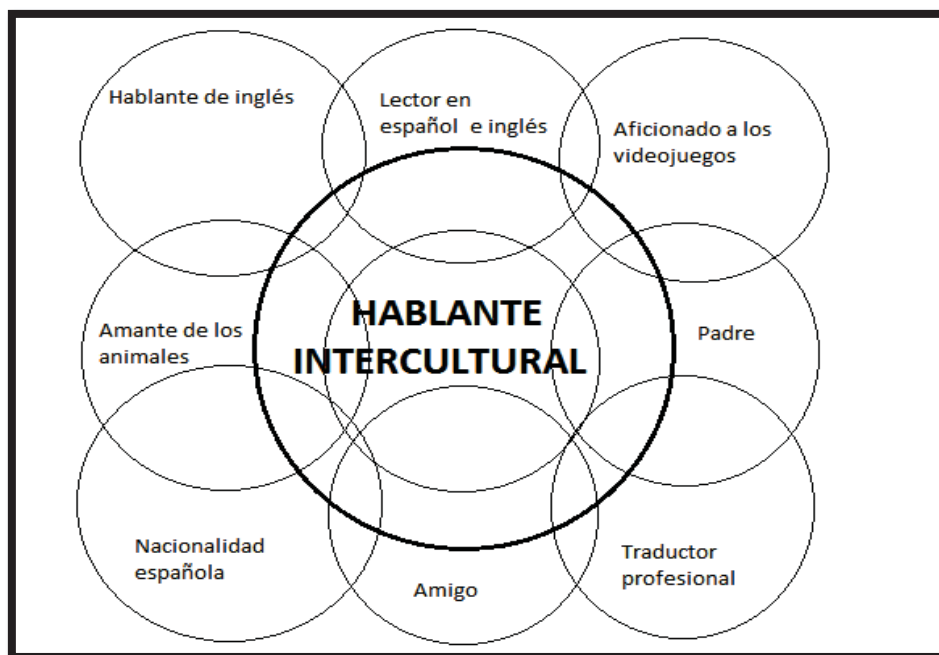


Figura 2. El hablante intercultural (Byran, Gribkova y Starkey, 2002)

Como podemos observar en la Figura 2 el hablante intercultural experimenta diversas realidades y es capaz de desenvolverse con facilidad en las situaciones discursivas que requieren todas ellas. El hablante intercultural es consciente de que su identidad es una combinación de todas sus realidades, y que les ocurre lo mismo al resto de personas con

las que se relacione. Por lo tanto, tendrá en cuenta estos conocimientos antes de juzgar precipitadamente a personas con bagajes culturales ajenos al suyo.

2.2.2. La competencia comunicativa intercultural (CCI)

La consideración de la presencia de múltiples identidades en la interacción con el Otro, se tuvo en cuenta al plantear un objetivo de enseñanza de lenguas que fuera superior a la competencia comunicativa, cuyo referente era el hablante nativo. Byram (1997) fue el primero que introdujo el concepto de *Competencia Comunicativa Intercultural* (CCI) en el ámbito de la enseñanza de lenguas y estableció un modelo que permitiera al docente identificar los objetivos de enseñanza para incorporar en sus planificaciones y toma de decisiones. Este modelo que presentamos en la Figura 3 contempla la competencia comunicativa intercultural como una suma de competencias relacionadas con la competencia comunicativa (la competencia lingüística, la sociolingüística y la discursiva) a la que añade una competencia intercultural.

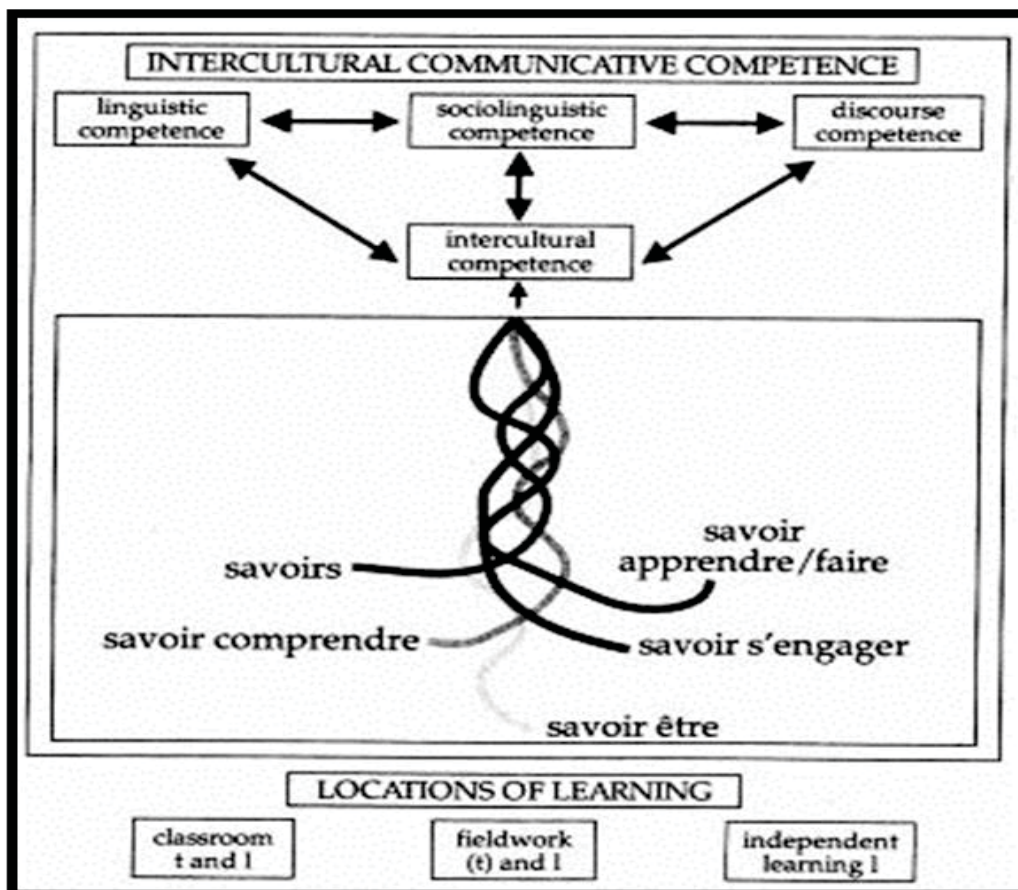


Figura 3. Modelo de competencia intercultural (Byram, Gribkova y Starkey, 1997)

Según este autor, la CCI requiere del desarrollo de lo que denomina *savoirs* que permita al estudiante desenvolverse con soltura en situaciones comunicativas en la que participan individuos de distinto bagaje lingüístico y cultural:

- *Savoirs*, que estaría formado por el conocimiento tanto de la propia cultura, como de la cultura del Otro y un conocimiento de los procesos de interacción.
- *Savoir comprendre*, que estaría formado por habilidades para interpretar y relacionar.
- *Savoir apprendre/faire*, que estaría formado por habilidades para descubrir e interactuar
- *Savoir être*, que estaría formado por actitudes hacia el Otro, como la tolerancia, el respeto, entre otras.
- *Savoir s'engager*, que estaría formado por una conciencia crítica cultural para evaluar otros comportamientos y actitudes, tomando una distancia.

Estos *savoirs* dan cuenta de conocimientos, habilidades y actitudes para saber interactuar oportunamente en situaciones específicas (Riutort, 2010). Por lo tanto, el desarrollo de esta competencia beneficiará notablemente al alumno, convirtiéndolo en un individuo respetuoso, el cual dejará a un lado sus prejuicios y tratará a todo el mundo de forma igualitaria y objetiva.

Las actitudes hacia el Otro están relacionadas con la capacidad de anular los prejuicios e ideas preconcebidas acerca de otras culturas, es decir, cuestionar los valores propios y no asumir que son universalmente correctos (Balsas, 2015). Esto está estrechamente relacionado con el concepto llamado “decentre” (Byram, 1997) el cual consiste en abordar la situación adoptando una perspectiva neutral como si se tratara de una persona ajena que observa sin ningún tipo de bagaje cultural. El **conocimiento** (*Savoirs*) se refiere a conocer el funcionamiento de los grupos sociales y las múltiples identidades que forman parte de las interacciones y por lo tanto ser capaz de relacionarse con esa persona de forma adecuada teniendo en cuenta estos factores (Vilar, 2015). Por otra parte, el hablante puede ser capaz de entender y respetar las diferencias entre ambas culturas. Esto se conoce como el desarrollo de las **habilidades para interpretar y relacionar** (*savoir comprendre*). Por otro lado, las **habilidades para descubrir e interaccionar** (*savoir apprendre /faire*) están relacionadas con la adquisición de nuevos conocimientos acerca de la cultura, que se emplearán en interacciones reales. Finalmente es inevitable que cada individuo tenga unos valores que han sido adquiridos a lo largo del transcurso de su vida pero el hablante

intercultural debe ser consciente de cuáles son sus propios valores y no debe intentar sustituir dichos valores o los de otras personas sino que debe expandir su conocimiento y evaluar objetivamente tanto a sí mismo como a los demás desde un punto de vista crítico (Riutort, 2010). Esto se conoce como el desarrollo de la **conciencia crítica cultural** (savoir s'engager) (Byram, 1997).

Es importante mencionar que el desarrollo de la CCI es un proceso de aprendizaje a lo largo de toda la vida, sin embargo, este hecho no implica que la comunicación no sea satisfactoria, sino que las identidades sociales se van transformando, adquiriendo matices y perspectivas nuevas (Paricio, 2014). Asimismo, en el proceso de adquisición de la CCI el alumnado no se ceñirá únicamente a la adquisición de conocimientos, sino que simultáneamente desarrollará las actitudes necesarias para relacionarse (Vinagre, 2014).

La aportación de este modelo de competencia comunicativa intercultural es de interés para nuestro TFM, puesto que nos permitirá identificar aquellos elementos que podamos tener en cuenta para la toma de decisiones de nuestra propuesta de intervención.

A modo de conclusión, presentamos en la Figura 4 las diferencias entre la competencia comunicativa y la competencia comunicativa intercultural que nos aporta Guadamillas (2015):

	CC¹⁵	CCI¹⁶
COMUNICACIÓN	Intercambio de información	Interacción para que el intercambio de información se produzca
OBJETIVO DE LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE L2	Comunicarse con un hablante nativo	Comunicarse y relacionarse interculturalmente
CULTURAL NACIONAL	Monolítica	Cambiante, a través de las manifestaciones culturales y artísticas
TIPO DE CONTENIDOS CULTURALES	Conocimientos, objetivos	Actitudes, habilidades, destrezas
AUTO-APRENDIZAJE	Autónomo desde el punto de vista lingüístico	Autónomo lingüística y culturalmente a través de las manifestaciones artísticas

Figura 4. Diferencias entre CC Y CCI (Guadamillas, 2015:101)

Como podemos observar, una de las principales innovaciones que conlleva la introducción de la CCI con respecto a la CC es la focalización en las necesidades del alumnado a la hora de relacionarse con hablantes de otras culturas. Este hecho se debe a la creciente importancia que se da a los aspectos socioculturales rechazando el concepto de hablante ideal (hablante nativo) (Oliveras, 2000).

Tanto Pegrum (2008) como Byram (1997) argumentan que la CC (Hymes, 1972) estaba relacionada con la imitación de modelos basados en la lengua de los hablantes nativos, sin embargo, la CCI convierte al discente en un intermediario cultural que conoce ambas culturas y sabe interactuar de forma adecuada en cada situación.

La CC (Hymes, 1972) estaba relacionada con el desarrollo de aspectos cognitivos de la lengua mientras que la CCI supone el desarrollo de aspectos más emocionales (Olavarri, 2015).

2.3. La integración de la dimensión intercultural en los planteamientos de enseñanza de lenguas

En el presente epígrafe se plantearán los requisitos necesarios para integrar la dimensión intercultural en los planteamientos de enseñanza de lenguas. Durante el proceso de integración de la dimensión intercultural, el docente puede cuestionar sus capacidades para enseñar la dimensión intercultural si este no es un hablante nativo de la lengua que pretende enseñar o no ha salido nunca de su propio país.

Es importante destacar que según el MCERL (Consejo de Europa, 2001) el aprendizaje de una lengua cuyo objetivo es la imitación de un modelo lingüístico no implica la adquisición de las destrezas lingüísticas de dicha lengua. Esta argumentación se basa en el hecho de que la lengua, al igual que la sociedad, es muy compleja para que pueda ser dominada a la perfección por un solo individuo, por lo tanto, el aprendizaje de una lengua se irá desarrollando a lo largo de la vida sin llegar a alcanzar la perfección lingüística.

También es necesario mencionar que los objetivos de la dimensión intercultural no están relacionados con transmitir información sobre el país extranjero sino que según Byram (1997) los objetivos son:

1. Ayudar a los estudiantes a entender cómo ocurre una interacción intercultural.
2. Abordar la manera en la que intervienen las identidades sociales en dicha interacción.

3. Mostrar la influencia de las percepciones de ambos participantes en el éxito o el fracaso de la comunicación.
4. Enseñar la forma en la que los estudiantes pueden conocer más profundamente a la persona con la que están interaccionando.

Por estas razones, el docente no necesita tener un conocimiento absoluto de la cultura extranjera sino que debe favorecer el desarrollo del pensamiento crítico y animar a los alumnos a analizar información objetiva acerca de la cultura y realizar de esta manera comparaciones con la cultura propia. Por lo tanto, los estudiantes se preguntarán si los estereotipos se corresponden o no con la realidad y obtendrán sus propias conclusiones individuales.

Byram, Gribkova y Starkey (2002) proponen una actividad en la que los alumnos deben analizar guías acerca de su propio país. Realizando esta tarea se darán cuenta de la cantidad de estereotipos falsos que están representados en dichos documentos y lo compararán con su propia experiencia, llegando a la conclusión de que su propio concepto de otros países puede ser falso, eliminarán ideas preconcebidas previas y abrirán su mente hacia ideas más cercanas a la interculturalidad. La información objetiva que se utilizará para este tipo de actividades no deriva necesariamente de la experiencia en dicho país sino que podrá encontrarse en los libros o en internet.

Por otro lado, existen múltiples debates acerca de las diferencias entre profesores nativos y no nativos. En lo que respecta a la dimensión intercultural, la nacionalidad del docente es indiferente y no juega un papel fundamental en el desarrollo de las competencias interculturales de los estudiantes (Consejo de Europa, 2001). Consecuentemente, deducimos que no es necesario ser hablante nativo ni haber salido nunca del país de origen para lograr enseñar la dimensión intercultural en el aula. Esto implica que existen múltiples posibilidades para integrar esta dimensión y crear al mismo tiempo un entorno educativo en el que se favorece la adquisición de conocimiento.

El docente debe tener presente la relación que existe entre lengua y cultura a la hora de transmitir conocimientos. Por lo tanto, actuará como mediador intercultural en vista de que también es un miembro de la sociedad que puede transmitir conocimientos ligados a las concepciones propias y a los sentimientos. El docente deberá adoptar el papel de intérprete y guiar a los aprendientes en sus experiencias comunicativas, facilitando la adquisición de la consciencia intercultural y convirtiéndolos en hablantes interculturales (Kaben, 2009). De esta manera, los alumnos no malinterpretarán las diferencias culturales

y actuarán desde el respeto y la comprensión. Por lo tanto, es necesario conocer los materiales que podemos utilizar para lograr la dimensión intercultural en el aula de lenguas extranjeras y de qué manera se va a evaluar.

2.3.1. La elección de materiales para la integración de la dimensión intercultural

Las fuentes que se pueden utilizar para llevar a cabo la integración de la dimensión intercultural deben ser auténticas y reflejar un uso realista de la lengua. Estos materiales deben escogerse de acuerdo a la edad de los aprendientes y su nivel de dominio de la lengua (Kaben, 2009).

La creación de materiales para la enseñanza de la dimensión intercultural requiere una continua revisión para adaptar los contenidos a las necesidades de la sociedad del momento. El uso de esos materiales debe estar enfocado hacia la ampliación de su conocimiento y hacia el entendimiento de otras culturas (García, 2004).

El docente debe exponer al alumno a situaciones discursivas que le ayuden a adoptar una actitud reflexiva acerca la experiencia adquirida. Los intercambios culturales son métodos muy efectivos para lograr este propósito, pero no siempre es posible realizar estos intercambios y se deben buscar alternativas que sean compatibles con el aula. Materiales como libros, películas, folletos, revistas, noticias etc. pueden ser utilizados con el objetivo de realizar actividades relacionadas que provoquen una reflexión crítica y favorezcan el desarrollo de la dimensión intercultural del alumnado (Byram, Gribkova y Starkey 1997).

2.3.2. La evaluación: Modelo de Desarrollo de Sensibilidad Cultural (DMIS)

El proceso de evaluación debe comenzar persiguiendo la obtención objetiva de datos para después dotar a los mismos de significado (Cunningsworth, 1995). La evaluación del nivel de interculturalidad del alumnado puede ser una tarea compleja puesto que el docente debe escoger de qué forma evaluar en cada caso. Se pueden utilizar diversos tipos de evaluación dependiendo de las intenciones del docente y las necesidades del alumnos (Ezeiza, 2006).

Sin embargo, en este TFM mencionaremos el *Modelo de Desarrollo de Sensibilidad Cultural* (DMIS). Este concepto fue desarrollado por Bennett (1998) para observar y analizar las reacciones experimentadas en las interacciones interculturales y medir el grado de empatía que reflejaban los participantes. Estas observaciones podían durar meses e incluso años. Tras investigar muchos casos diferentes, se logró establecer un

patrón de conducta relacionado con el desarrollo de la sensibilidad intercultural. Este patrón está dividido en seis etapas y cada una de ellas es diferente a las demás.

Este modelo está estrechamente relacionado con el desarrollo de la interculturalidad y, por lo tanto, está relacionado a su vez con la dimensión intercultural. En la propuesta de intervención de este TFM utilizaremos un modelo de creación propia basado en el DMIS para evaluar el grado de empatía hacia otras culturas adquirida por los discentes.

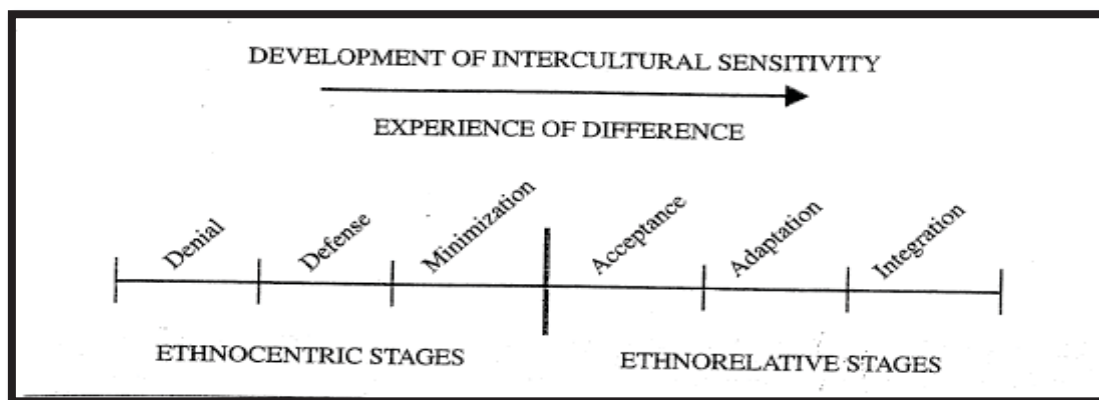


Figura 5. Modelo de Desarrollo de Sensibilidad Intercultural (DMIS)(Bennett,1998).

Como podemos observar en la Figura 5, en el DMIS (Bennett, 1998) se describen seis etapas evolutivas de desarrollo de la sensibilidad intercultural. El grado de sensibilidad aumenta a medida que comienza una nueva etapa (Henríquez y Moltó, 2009). Las tres primeras etapas se llaman etapas *etnocéntricas* dado que en el hablante considera durante este periodo que su cultura refleja la verdad universal y califica al resto de culturas como inferiores. Estas etapas son negación (denial), defensa (defense), minimización (minimization).

Las primeras tres etapas son las etnocéntricas. A continuación las describiremos brevemente utilizando como referencia los conceptos desarrollados por Bennett (1998) con alguna pincelada de Hammer, Bennett y Wiseman (2003):

Durante la etapa de **negación**, el hablante considera su cultura como la única real y descarta la posibilidad de que existan culturas diferentes a la suya. Las personas que experimentan la negación no reconocen la existencia de realidades alternativas a la suya. Generalmente estas personas nunca han experimentado interacciones con personas ajenas a su entorno habitual. En la etapa de **defensa**, el hablante califica su cultura como superior y desprecia la diversidad cultural. Las personas que viven en estado de *defensa* defienden los privilegios que según ellos merecen respecto a los inmigrantes de su país. Culpan a

las personas ajenas a su cultura propia de interrumpir el crecimiento de la economía del país etc. Los inmigrantes también pueden vivir en estado de *defensa* pero en este caso califican a los nativos de dicho país como opresores y se sienten obligados a asimilar una cultura con la que no se identifican. Durante la etapa de **minimización**, el hablante acepta la diversidad cultural pero no elimina completamente sus prejuicios superficiales. La persona que vive en estado de minimización es generalmente amable pero pasiva ante las desigualdades. No desea experimentar interacciones interculturales y disfruta de los privilegios que ofrece ser miembro de su cultura propia.

Las últimas tres etapas se llaman etapas *etnorelativas* puesto que el hablante experimenta su propia cultura dentro del contexto de otras culturas muy diferentes. Describiremos estas tres etapas de forma similar a las anteriores, utilizando las bases teóricas de Bennett (1998). Estas etapas son la **aceptación**, en la cual el hablante acepta la complejidad de otras culturas pero las sitúa en realidades diferentes a la suya. Esta aceptación no implica que el hablante respete todos los aspectos de esa cultura, pero percibe el mundo de forma más globalizada. La siguiente etapa es la **adaptación**. En esta etapa el hablante obtiene la capacidad de cambiar su perspectiva del mundo. El hablante entiende y acepta las diferencias culturales existentes entre los miembros de la interacción y por lo tanto empatizará con dichas personas interiorizando las diferencias y adecuando su comportamiento de forma natural con el objetivo de atender las necesidades de los demás. Por último, existe una etapa llamada **integración**. En esta etapa, el hablante experimenta diferentes perspectivas culturales y no considera que ninguna de ellas sea la universal. En esta etapa el individuo puede experimentar ciertos problemas de identidad debido a un sentimiento de marginalidad y a encontrarse atascado entre culturas de forma disfuncional.

Byram, Gribkova y Starkey (2002) proponen la creación de un portfolio en el que el alumno se autoevaluará atendiendo al esquema proporcionado por el docente. En dicho portfolio, el alumno reflexionará sobre las actividades realizadas, responderá a cuestiones relacionadas con la dimensión intercultural, reflejará un pensamiento crítico y reflexionará igualmente sobre su propio aprendizaje (metacognición) haciendo uso de la lengua extranjera simultáneamente.

Para concluir, establecemos que una vez realizadas las actividades orientadas hacia el desarrollo de las destrezas interculturales, el alumno debe reflexionar sobre su experiencia dando cuenta sobre cada uno de los apartados, los cuales están relacionados con el

desarrollo de la dimensión intercultural. De esta manera lograremos tener una perspectiva más amplia del nivel de desarrollo intercultural adquirido por el alumno.

Capítulo 3. El cine como recurso didáctico en los planteamientos de enseñanza de lenguas

En este capítulo, y una vez analizadas las potencialidades que ofrece la dimensión intercultural en la enseñanza de lenguas, nos situamos en el ámbito del cine el cual analizamos como recurso didáctico. Nuestra finalidad es identificar aquellos aspectos que puedan ser incorporados en nuestra propuesta de intervención que conforma la segunda parte de este TFM.

3.1 El uso del cine como recurso didáctico.

El cine ha sido, desde sus orígenes, un espectáculo destinado a entretener y cautivar a los espectadores. No obstante, también es un factor determinante para el proceso de formación del imaginario cultural e ideológico de la sociedad (Díaz, López y Almenara, 2009). Por lo tanto, el cine puede considerarse una representación de la psicología de nuestro tiempo, puesto que unifica a los espectadores y tiene un gran efecto sobre ellos a nivel psicológico (Pereira y Redondo, 2010).

En este sentido, Sánchez (2002) argumenta que:

El análisis constante de lo que se introduce en nuestra sociedad a través del cine debe servir para iniciarse en el conocimiento de la vida en grupo, de la cultura y en el perfeccionamiento de los comportamientos sociales. Sin el cine es imposible conocer la realidad contemporánea (Sánchez, 2002:78).

Por lo tanto, el uso del cine como recurso didáctico en el aula no es capricho del docente, sino que es necesario. En abundantes ocasiones la percepción que los alumnos tienen del mundo ha derivado directamente del cine y no de sus entornos familiares puesto que el consumo de televisión por parte de la juventud ha aumentado cuantiosamente en los últimos años (Aparicio et al., 2012).

El cine puede ser utilizado de múltiples maneras en el aula. Por ejemplo, puede ser utilizado como instrumento de trabajo, sustento conceptual cultural, espejo de la sociedad etc. (Sánchez, 2002).

Gracias al uso del cine como recurso didáctico los discentes acceden a una fuente de información de manera distendida, lo cual les permitirá estudiar la realidad sociocultural y recibir educación en valores sin percatarse de ello (Díaz, López y Almenara, 2009).

Consecuentemente, el cine puede provocar emociones al alumnado y promueve una actitud positiva hacia el aprendizaje y, por lo tanto, su uso como recurso didáctico puede contribuir al aumento de la motivación del alumnado y mejorar la calidad de la educación (Petit y Solbes, 2015).

Asimismo el cine es un fenómeno cultural asequible que logra que el alumnado asimile los conceptos de forma natural y sin esfuerzo (Parejo, 2010). Por esta razón, su utilización en la enseñanza atiende a las necesidades de los alumnos menos aventajados.

El rol del docente según Díaz, Lopez y Almenara (2009) es el de mediador, entre el vídeo y el discente, puesto que el cine puede ser utilizado como un “docente secundario” que interpela y reclama la atención directa del alumnado. De esta manera, el papel del docente consiste en ayudar a romper las barreras lingüísticas y culturales que pueden existir entre el alumnado y el vídeo.

3.2. Tipología de actividades para el uso del cine como recurso didáctico en el aula de lenguas

El cine puede considerarse un acto de comunicación en sí mismo, por lo tanto, puede emplearse como recurso didáctico en los planteamientos de enseñanza de lenguas con el objetivo de exponer al alumno a situaciones comunicativas reales (Vizcaíno, 2007). Según este autor, en la enseñanza-aprendizaje de lenguas, los contenidos y actividades relacionadas con el cine se integrarán con el propósito de reflejar fielmente las situaciones comunicativas en las que se utiliza la lengua extranjera.

La utilización del cine como recurso didáctico en el aula de lenguas no solo enriquece los conocimientos lingüísticos de los aprendientes sino también los familiariza con los aspectos culturales, el lenguaje paralingüístico etc. (Peiffer, 2002).

El cine gracias a su potencialidad motivadora es un recurso didáctico que favorece la adquisición de las competencias comunicativas y las competencias generales de los aprendientes (Ruano, 2015). Por consiguiente, los alumnos podrán desarrollar las capacidades comunicativas, y adoptarán un enfoque crítico que contribuirá, a su vez, al desarrollo de las competencias interculturales.

Sin embargo, la compleja labor del docente consiste en reconocer aquellos contenidos que serán necesarios para el aprendizaje de una materia específica y, por lo tanto, rechazar el resto de posibles contenidos. En otras palabras, la utilización del cine como recurso didáctico tendrá como objetivo principal la creación de una intervención pedagógica orientada hacia el pleno desarrollo del alumno (Escontrela y Pereira, 2000).

Existen diversas tipologías de actividades que podemos utilizar para lograr este objetivo. A continuación, mencionamos algunas de las posibles tipologías clasificadas por Manzanera (2013) y presentaremos dicha clasificación en la Tabla 3:

En relación con el visionado	En relación con la adquisición de lenguas	En relación con las destrezas	En relación con el cine como recurso
<ul style="list-style-type: none"> • Actividades de previsionado. • Durante la proyección. • Actividades de postvisionado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajar vocabulario. • Revisar algún apartado gramatical. • Ofrecer algún tema de cultura. • Hacer descripciones. • Hacer hipótesis • Etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • El cine puede activar todas ellas 	<ul style="list-style-type: none"> • Imagen y sonido. • Sin imagen y sin sonido • Visionado sin sonido • Sonido sin visionado

Tabla 3. Sugerencia de diferentes tipos de actividades relacionadas con el uso del cine como recurso didáctico (Manzanera, 2013).

Como podemos observar en la Tabla 3, las actividades pueden ser diseñadas en función de las intenciones del docente. El cine será utilizado como recurso didáctico para contextualizar los conocimientos propios de la materia y contribuir al aumento de su motivación (Beltrán, 2015).

Parejo (2010) propone una posible secuenciación de las actividades junto a sus correspondientes objetivos con la intención de proporcionar al alumnado la posibilidad de aprovechar todas las ventajas que ofrece el uso del cine como recurso didáctico. Dicha secuenciación la presentamos en la Figura 6.

Esquema	Objetivo de cada apartado
1. Presentación de la película	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Motivar el visionado antes del inicio
2. Ficha técnica y artística. Autoría	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conocer los elementos técnicos y la autoría
3. Sinopsis	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relato breve de trama y subtramas
4. Comprensión general ¿Qué sucede?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Asegurar trama principal y secundarias ▪ Identificar presentación, nudo y desenlace
5. Análisis de personajes ¿A quién le ocurre?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Distinguir principales y secundarios ▪ Describir características principales
6. Escenario y tiempo. ¿Dónde y cuándo transcurre?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar los lugares de la acción ▪ Diferenciar tiempo filmico/narrativo
7. Lenguaje y técnicas audiovisuales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Observar las técnicas audiovisuales más llamativas de la película
8. Textos de apoyo e interdisciplinariedad	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lecturas complementarias ▪ Relación con otros escritos o películas
9. Interpretación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Valorar e interpretar el filme ▪ Descubrir y comentar sus valores

Figura 6. Secuenciación de actividades relacionadas con el visionado. Realizado por Parejo (2010) con algún matiz de A. Ambrós y R. Breu (2007).

Como podemos observar en la Figura 6, la secuenciación de actividades sigue una estructura cuyo objetivo es captar la atención del alumnado, aumentar su motivación (Pons, 2000) y lograr que capte toda la información necesaria durante el visionado, de tal manera que el discente pueda ser capaz de realizar interpretaciones con carácter crítico relacionadas con el contenido de la asignatura utilizando esa información.

Este esquema (Figura 6) tiene carácter universal y por lo tanto, puede ser utilizado por el docente de cualquier materia. En el desarrollo de nuestra propuesta de intervención utilizaremos un esquema de creación propia basado en el de con el objetivo de secuenciar las actividades relacionadas con la integración de la dimensión intercultural en el aula ele a través del cine (Parejo, 2010).

3.3. El desarrollo de las competencias comunicativas (MCERL) a través del cine como recurso didáctico

Según López (2014: 269-270), “el cine hace que el estudiante vea el nivel gramatical formando parte de un todo que puede ser visionado y oído, en otras palabras, palpable.” A diferencia de otros recursos más tradicionales, el cine ayudará al alumnado a desarrollar todas las destrezas comunicativas simultáneamente (Vizcaíno, 2007) puesto que refleja

fielmente el uso real de la lengua. Asimismo, según Ruano (2015) el cine ayuda al alumno a familiarizarse con la rapidez del habla, las restricciones de la comprensión auditiva etc. Y a su vez, ejemplifica los elementos paralingüísticos que intervienen en las interacciones. El cine también puede contribuir al desarrollo de los aspectos sociolingüísticos, los cuales requieren necesariamente una situación real para su correcto aprendizaje (López, 2014) tales como las expresiones populares, las normas de cortesía etc.

En lo referente a los aspectos pragmáticos, las interacciones reflejadas en el cine brindarán la oportunidad a los discentes de analizar las múltiples adecuaciones que requiere el uso de una lengua en los distintos contextos (Ruano, 2015).

Como consecuencia, y basándonos en López (2014), al recibir información acerca de todos estos elementos, el alumnado desarrollará sus destrezas comunicativas sin reparar en ello.

Además de contribuir al desarrollo de las competencias comunicativas, el análisis subsiguiente al visionado puede ser un medio para lograr que los aprendientes desarrollen una conciencia crítica y compartan sus opiniones, tal y como nos señala Ruano (2015).

Este uso orientado hacia desarrollo del pensamiento crítico puede relacionarse con el desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI). En el siguiente epígrafe expondremos las utilidades del cine en relación al desarrollo de esta competencia.

3.4. El desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI) a través del cine como recurso didáctico

Como hemos argumentado previamente en nuestro TFM, el desarrollo de la CCI (Byram, 1997; Byram, Gribkova y Starkey, 2002) es fundamental para la formación de los discentes, puesto que, los capacitará para evaluar críticamente los aspectos culturales propios y ajenos a su país adoptando una actitud respetuosa y rechazando los estereotipos (Paricio, 2014).

Respecto al desarrollo de la CCI en el aula de lenguas, Olsson (2015) destaca que uno de los recursos didácticos más eficaces es el cine, debido a que cuenta historias que imitan la realidad, e invita al espectador a reflexionar acerca de ellas. También destaca el papel fundamental del docente en este proceso, el cual debe asegurarse de que los discentes realicen estas reflexiones adoptando una perspectiva intercultural. De esta manera, los discentes observarán objetivamente las diferencias y similitudes entre su cultura y la

cultura encarnada en la ficción cinematográfica y desarrollarán la consciencia intercultural (López, 2014).

Asimismo, según García (2004) el cine ayuda al alumno a anticiparse a situaciones de la vida real puesto que las ha vivido previamente de forma fantasiosa, desde el papel del espectador. Las historias ficticias pueden ser experimentadas intensamente, y el espectador recordará los sentimientos que le produjeron, preparándose, a su vez, para situaciones similares en un posible futuro. Por lo tanto, los discentes visualizarán una gran cantidad de situaciones discursivas que les permitirán anticipar sus acciones en la vida real. Esto los ayudará a mantener relaciones interpersonales más satisfactoriamente y a solucionar los problemas.

El cumplimiento de estos objetivos está estrechamente relacionado con la correcta elección de los materiales que se vayan a utilizar. Uno de los factores más determinantes es la actualidad de los materiales (Fernández, 2011) puesto que el alumnado se sentirá considerablemente más identificado con historias que estén relacionadas con temáticas de actualidad. Por lo tanto, si utilizamos materiales actuales contribuiremos al aumento de la motivación del alumnado.

Otro elemento fundamental es el componente lúdico del material. Según Pons (2000:770) “Es esencial que los materiales de trabajo sean atractivos para los aprendientes y apropiados a las particularidades de la situación de aprendizaje.” Esta tarea puede resultar tediosa si el docente debe visionar un gran número de películas que encajen con sus expectativas, por lo tanto el docente puede acudir a su propia experiencia cinematográfica para escoger los materiales adecuados.

También se debe tener en cuenta la etapa de adquisición de la lengua en que se encuentra el alumno. Este es un factor muy importante que influirá notablemente en la elección del material, en vista de que la utilización de material demasiado complejo puede desencadenar consecuencias muy graves, confundiendo a los alumnos y entorpeciendo considerablemente la correcta adquisición de conocimientos (Bradimonte, 2004). De manera semejante, y según este autor, el docente debe tener en cuenta la edad del alumnado. Esto es debido a la necesidad de adecuar los contenidos para crear un entorno de aprendizaje que se adapte a las necesidades de su madurez emocional.

Otro factor que puede ser considerado es la duración del material. Según Escudero e Ignacio (2009) los alumnos cuyo nivel sea bajo deben realizar diversas actividades

relacionadas con un visionado muy breve de un fragmento de vídeo que podrá ser repetido para lograr una mejor comprensión y la duración del visionado, en este caso, no debe exceder los cinco minutos (Sánchez, 1997). Las actividades relacionadas con el visionado serán muy específicas, tratarán aspectos lingüísticos del idioma y plantearán interrogantes relacionados con la información literal transmitida por las imágenes. En otras palabras, las actividades deberán estar enfocadas hacia una extensa comprensión de los contenidos pormenorizados transmitidos en un breve periodo de tiempo (Escudero e Ignacio, 2009).

Sin embargo, si los alumnos poseen las destrezas lingüísticas y la madurez emocional necesarias podrán realizar un visionado de un largometraje completo (Baddock, 1996). Compartimos la opinión de (Aparicio et al., 2012) cuya argumentación defiende la idea de que los aspectos formales de cualquier ficción cinematográfica carecen de sentido y autonomía por sí solos. Estos aspectos solo adquieren significado en relación al propósito discursivo del largometraje. En este caso los alumnos no podrán visionar una repetición del vídeo y por lo tanto se utilizará la memoria de los contenidos más lacónicos para formular una hipótesis global sobre el sentido del largometraje. A partir de ese punto, el alumnado utilizará esa información para realizar un análisis crítico en relación con los objetivos de las actividades relacionadas (Aparicio et al., 2012).

Estos aspectos serán contemplados en la propuesta de intervención que desarrollamos en la Parte II de este TFM.

PARTE II. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN EL AULA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Esta segunda parte del TFM tiene como finalidad presentar una propuesta de intervención en el aula de Lenguas Extranjeras que integre el cine como recurso didáctico para el desarrollo de competencias interculturales. En un primer capítulo, capítulo 4, contextualizamos la propuesta de intervención describiendo el contexto de aula, los participantes que intervienen y la temporalización de la propuesta. En un segundo capítulo, capítulo 5, presentamos la propuesta de intervención, justificando la toma de decisiones con respecto a los recursos didácticos utilizados, y describiendo la toma de decisiones metodológicas para cada una de las sesiones de intervención. Daremos cuenta, igualmente, de la atención a la diversidad, los objetivos de la propuesta, los resultados de aprendizaje previstos, y los criterios de evaluación. Esta segunda parte finaliza con unas consideraciones sobre las implicaciones didácticas de la propuesta diseñada.

Capítulo 4. Contextualización de la propuesta de intervención

En este capítulo procedemos a contextualizar nuestra propuesta de intervención, presentando información sobre el contexto de aula, los participantes, la descripción del proyecto y la temporalización de la propuesta. La presente propuesta tiene como finalidad desarrollar la competencia intercultural a través del cine como recurso didáctico, de tal modo que su uso suponga un vínculo entre el alumno, la lengua y la cultura.

4.1 El contexto del aula de Lenguas Extranjeras

Nuestra propuesta de intervención se ha diseñado para llevarse a cabo en un IES público en la ciudad de Valladolid. Este IES cuenta con un gran número de alumnos y de recursos educativos, entre los que se incluyen una pizarra digital en cada aula, una sala de actos, una sala de cine con un gran proyector y dos aulas de informática.

Además de estas características, las aulas están completamente insonorizadas, lo cual permite que el docente emplee los recursos didácticos que considere convenientes sin molestar al resto de docentes y alumnos.

4.2 Participantes que intervienen en la propuesta de intervención

El aula donde se desarrollará nuestra propuesta de intervención cuenta con 20 alumnos de Segundo de Bachillerato pertenecientes a la sección bilingüe de los cuales 8 son chicos y 12 son chicas. La asignatura que se impartirá será Primera Lengua Extranjera II (Inglés), por lo tanto, debido a que los alumnos pertenecen a la sección bilingüe, recibirán un total de 5 horas semanales de dicha materia.

Los discentes se caracterizan por ser individuos, adultos, responsables, maduros emocionalmente, y con altas capacidades relacionadas con el uso de la lengua extranjera. Sus calificaciones obtenidas en la materia Primera Lengua Extranjera (Inglés) son excelentes, y su nivel de motivación es notablemente alto.

La gran mayoría de los alumnos son de origen español a excepción de dos hermanos gemelos procedentes de EEUU. La presencia de estos alumnos incrementa notablemente el interés del alumnado por utilizar el inglés en un contexto real.

4.3. Descripción del proyecto y temporalización

La propuesta de intervención se basa en la elaboración de un proyecto interdisciplinar durante tres semanas en el mes de octubre. Dicho proyecto consistirá en el visionado de dos películas americanas en su idioma original cuyo contenido está relacionado con las diferencias culturales entre angloparlantes e hispanoparlantes. El proyecto está relacionado con la celebración de la Semana Internacional de Cine de Valladolid (SEMINCI) y su objetivo es contribuir al desarrollo de las competencias interculturales del alumnado, así como favorecer la apreciación de la cultura cinéfila.

Para ello, se realizarán una serie de actividades individuales relacionadas con el contenido de las películas desde un punto de vista crítico y orientado hacia el desarrollo de la conciencia intercultural. Una vez realizadas las actividades, los alumnos las incluirán en un portfolio académico que entregarán al docente. A continuación, se realizará una actividad que consistirá en un debate relacionado con los contenidos del proyecto. En este debate los alumnos adoptarán una postura específica y defenderán sus argumentos utilizando la razón. Finalmente, los alumnos realizarán una autoevaluación en la que expresarán por escrito lo que han aprendido durante esta experiencia, los conocimientos adquiridos relacionados con el cine y la interculturalidad, de qué forma ha podido cambiar su actitud ante otras culturas y cómo influirán esas actitudes en su futuro personal y profesional.

Las películas que se han escogido para la realización de estas actividades son *Spanglish* dirigida por James L. Brooks en 2004 y *Vicky, Cristina, Barcelona* dirigida por Woody Allen en 2008. Los motivos que impulsaron la selección de estas películas están relacionados con los contenidos de las mismas, debido a que los argumentos de ambas películas tratan cuestiones asociadas a las diferencias interculturales desde una perspectiva cercana, y haciendo uso de un estilo coloquial de la lengua inglesa que en diversas ocasiones se combina con el uso de la lengua española. Una descripción más detallada de estas películas se realizará en el capítulo 5.

Capítulo 5. Propuesta de intervención

En este capítulo presentamos nuestra propuesta de intervención justificando y argumentando la toma de decisiones realizada a lo largo del proceso.

5.1. Justificación general de la propuesta de intervención

Para la elaboración y diseño de nuestra propuesta de intervención nos hemos basado en la *ORDEN EDU/363/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León.*

De acuerdo con los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje establecidos para el segundo curso de Primera Lengua Extranjera II, nuestra propuesta de intervención se caracterizará por:

- La adquisición de estrategias de comprensión, aspectos socioculturales y sociolingüísticos, funciones comunicativas y estructuras sintáctico discursivas que permitirán al alumno comprender la trama, identificar el sentido general, saber aplicar los aspectos socioculturales, reconocer el léxico oral y apreciar las diferentes intenciones comunicativas. Consecuentemente, el alumno comprenderá los puntos principales y detalles relevantes de películas, cuando se articulan de forma lenta, con una pronunciación clara, y que traten temas conocidos.
- La construcción de textos bien estructurados con contenido adecuado las funciones comunicativas siendo consciente de los rasgos socioculturales característicos de la lengua meta y adaptándose a las necesidades de la situación. Por lo tanto, el alumno participará en conversaciones informales en las que describirá y justificará sus experiencias, argumentaciones y opiniones acerca de la película.
- La comprensión de instrucciones de cierta extensión características del área de interés que está en relación con los contenidos de la película.
- La producción de textos escritos con el objetivo de tomar notas resumiendo la información esencial y de transmitir información relevante u opiniones sobre aspectos personales o académicos, narrando acontecimientos coherentemente y argumentando correctamente su pensamiento crítico.

Atendiendo a los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje, recogidos en el documento curricular mencionado podemos decir que una propuesta de intervención en la que se utilice el cine para el desarrollo de competencias interculturales es adecuada para nuestro contexto de intervención.

Otros criterios que hemos tenido en cuenta para justificar nuestra propuesta de intervención son:

- La accesibilidad a un proyector para que los estudiantes puedan realizar el visionado de la película. Todas las aulas disponen del proyector de la pizarra digital y éste será el que utilizaremos para nuestra propuesta. Se trata, pues, de un recurso accesible para el centro.
- Las ventajas de utilizar el cine como recurso didáctico que se han mencionado en la parte I de este TFM. De entre ellas destacamos: la exposición directa a un uso real de la lengua, la presencia de componentes socioculturales, la posibilidad de analizar los acontecimientos desde una perspectiva neutral.
- La oportunidad de fomentar la apreciación de la cultura cinéfila, puesto que el cine es un componente de nuestra sociedad que influye notablemente en la vida cotidiana de los alumnos. Consecuentemente, la utilización de películas de calidad, podrá generar un sentimiento de deleite en el alumno que contribuirá a su enriquecimiento personal, incentivando su interés por la cultura y engrandeciéndolo como persona.

5.2. Justificación de la elección del recurso didáctico.

Para nuestra propuesta de intervención se han escogido dos películas: *Spanglish*, y *Vicky, Cristina, Barcelona*.

La película americana *Spanglish* dirigida por James L. Brooks en 2004, fue escogida para el desarrollo de esta propuesta de intervención, puesto que contempla elementos culturales que entran en conflicto en situaciones de comunicación. El argumento de la película cuenta la historia de Flor, una mujer de procedencia mexicana que abandona su país de origen junto a su hija de seis años para comenzar una nueva (y mejor) vida en EEUU. A pesar de no saber hablar inglés, comienza a trabajar como empleada del hogar para una familia estadounidense adinerada. Su vida comienza a cambiar completamente, al tener que enfrentarse al choque cultural que supone vivir junto a esa familia sin poder comunicarse con ellos y los problemas subsecuentes que se desarrollarán conforme avanza la historia.

Uno de los temas principales que aborda esta película y que resulta de interés para nuestra propuesta es la oposición entre las actitudes que adoptan Flor y su hija, Cristina al comenzar a vivir en EEUU. Flor rehúsa aprender inglés puesto que desea vivir su vida

del mismo modo que lo hacía en México. Su hija Cristina, por el contrario, demuestra un abandono de sus raíces culturales, al desear formar parte de la sociedad americana como una nativa más y no como una inmigrante. Esta situación crea una gran distancia entre ellas que será reducida al final de la historia.

Por lo tanto, la utilización de esta película, como un recurso didáctico, situará al alumnado como espectador neutral, el cual observará la situación desde una perspectiva objetiva y podrá reflexionar acerca de ello, aumentando el desarrollo de su consciencia intercultural y su sensibilidad.

Esta película está llena de situaciones comunicativas en las cuales, ambos participantes, deben hacer uso de elementos paralingüísticos para lograr que exista comunicación. Consideramos que es una característica muy beneficiosa para el desarrollo de las competencias del alumno.

Es necesario destacar que esta película ofrece información acerca de la realidad de pertenecer a dos culturas muy dispares, puesto que existirá una convivencia entre personas mexicanas y estadounidenses. Calificamos esta característica como muy positiva para la correcta formación y enriquecimiento personal del discente, puesto que, será capaz de estudiar los diversos patrones de comportamiento de cada personaje e identificará los bagajes culturales que inciden considerablemente en las múltiples situaciones comunicativas.

En cuanto a la película *Vicky, Cristina, Barcelona* dirigida por Woody Allen, en 2008, ésta se ha escogido con el objetivo de reforzar la exposición de los estudiantes ante contenidos interculturales y, a su vez, ofrecer la posibilidad de realizar una comparación entre ambas películas, desde una perspectiva crítica para contribuir al desarrollo de la consciencia intercultural.

La trama de esta película cuenta la historia de Vicky y Cristina, dos chicas estadounidenses que viajan a Barcelona en busca de aventuras. Allí conocen a Juan Antonio, un artista español que flirtea con ellas y las invita a pasar unas vacaciones en Asturias. Vicky, rehúsa porque desea salvar su monótono matrimonio pero, Cristina, acepta la proposición. Allí disfruta de un romance con Juan Antonio hasta que, un día, aparece la desequilibrada exmujer del mismo. A continuación, se desarrollan una serie de problemas que desembocan en una relación amorosa entre los tres. Finalmente, esta relación será disuelta con un final tormentoso.

El tema principal que se utilizará para el proyecto de nuestra propuesta es la observación de los estereotipos culturales, a través de la percepción de la protagonista estadounidense y viceversa. Gracias a esta inusual perspectiva, el alumno advertirá la inexacta descripción de su cultura debido a la utilización de elementos muy estereotipados y, por consiguiente, comprenderá que su percepción de otras culturas puede ser errónea de igual manera. Esto favorecerá el desarrollo de la CCI gracias a que el alumno realizará la acción de *decentre* (Byram, 1997), la cual, consiste en observar las culturas desde una perspectiva neutral.

También cabe destacar, el resto de elementos característicos de esta película, que serán muy positivos para el alumno, como la utilización de la lengua extranjera en un contexto real, el uso de elementos paralingüísticos y la combinación de dos culturas muy dispares en un mismo entorno.

5.3. Objetivos generales de la propuesta de intervención

Una vez justificada de manera general nuestra propuesta de intervención, presentamos los objetivos que guiarán nuestra actuación. Para diseñar dichos objetivos nos hemos basado en los establecidos en la Orden EDU/363/2015 en la cual, se establece que la Primera Lengua Extranjera debe permitir al alumnado integrarse en cualquier entorno social laboral y cultural. Por otro lado, debe contribuir al enriquecimiento personal durante toda la vida del individuo, engrandeciéndolo como persona e incentivando su interés por otras culturas y sociedades (Orden EDU/363/2015: 32785).

Por lo tanto, considerando estas finalidades expuestas presentamos a continuación los objetivos generales de nuestra propuesta:

- Integrar la dimensión intercultural en el aula de lenguas a través del cine.
- Exponer al alumnado a situaciones comunicativas interculturales.
- Favorecer el desarrollo de la consciencia intercultural.
- Contribuir al desarrollo de las competencias necesarias.
- Favorecer el desarrollo de la CCI y consecuentemente facilitar la adquisición de destrezas comunicativas e interculturales.
- Contribuir al desarrollo de un pensamiento crítico.

- Exponer al alumno a ficciones cinematográficas que contribuirán a su experiencia intercultural.
- Contribuir al desarrollo de una cultura cinéfila.
- Favorecer la configuración de una identidad de hablante intercultural.
- Contribuir a la adecuación del comportamiento del alumno en situaciones comunicativas futuras atendiendo a necesidades específicas.
- Promover la ampliación de conocimientos relacionados con la cultura extranjera y también con la cultura propia.
- Permitir que el alumno realice una autoevaluación de su trabajo
- Utilizar la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)

La presente propuesta de intervención, fomentará la diversidad entre los participantes de la misma, puesto que los alumnos españoles comprenderán mejor los bagajes culturales de sus compañeros americanos y viceversa. Consecuentemente, se creará un sentimiento de unidad que será muy ventajoso para todos los integrantes del aula y los alumnos se desenvolverán más fácilmente en las situaciones comunicativas.

5.4. Principios metodológicos y orientaciones para la evaluación

Como se ha mencionado a lo largo de este TFM, en el desarrollo de nuestra propuesta de intervención, utilizaremos nociones de la dimensión intercultural. Por lo tanto, con el objetivo de integrar la dimensión intercultural en el aula de E/LE a través del cine como recurso didáctico, en esta propuesta de intervención, el alumno experimentará, gracias al cine, una exposición directa a situaciones comunicativas realistas y a aspectos socioculturales relacionados con el uso de la lengua. Dicha exposición, reforzará el desarrollo de las competencias necesarias, así como el desarrollo de la CCI.

Asimismo, utilizaremos nociones pertenecientes a la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), que tiene como objetivo principal la elaboración de un proyecto. De esta forma lograremos convertir, al alumno, en protagonista de su propio aprendizaje, de tal forma que adquiera una mayor responsabilidad académica y realice una autoevaluación de sus propios conocimientos (Martí, Heydrich, Rojas y Hernández, 2010) Por lo tanto, contribuiremos a la eliminación de las actitudes pasivas en los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas.

El proyecto que desarrollamos en esta propuesta de intervención, consiste en la elaboración individual de un portfolio académico.

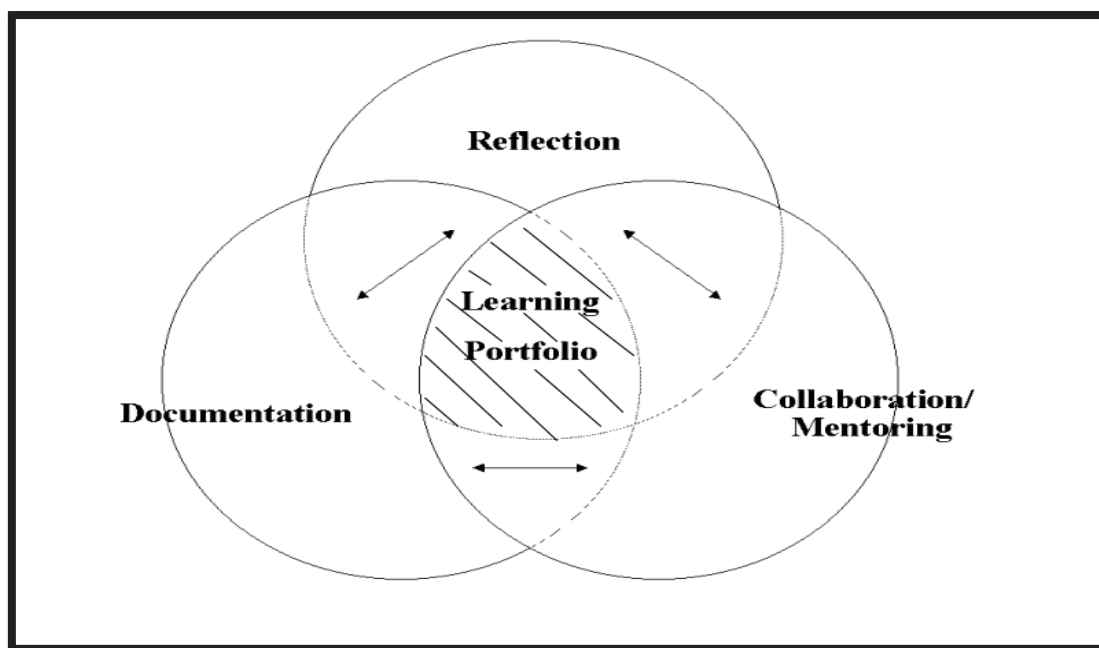


Figura 7. Modelo del portfolio de aprendizaje (Zubizarreta, 2009)

Zubizarreta (2009) define el portfolio académico como una colección de documentos que reflejan una actitud reflexiva y analítica con el objetivo de autoevaluar y mejorar el aprendizaje del alumnado con la ayuda del docente como orientador. Presentamos una representación de esta idea en la Figura 7.

En dicho portfolio, se recogerán los datos elaborados por los discentes, tales como, análisis críticos, donde expongan sus argumentaciones acerca un tema determinado relacionado con las películas, así como reflexiones relacionadas con la evolución emocional de los personajes y la interculturalidad. Por consiguiente, el visionado de ambas películas, la creación del portfolio académico y el posterior debate constituirán lo que será un proyecto intercultural e interdisciplinar que encaminará a los discentes hacia el correcto desarrollo de la dimensión intercultural.

A parte del portfolio, el docente utilizará una hoja de observación para recoger datos acerca del comportamiento y las actitudes del alumnado durante el proyecto, con el objetivo de fomentar el buen comportamiento y la motivación. Presentamos la hoja de observación en la Tabla 4.

		SI	NO
1	Interés por el proyecto		
2	Participación activa		
3	Comportamiento apropiado		
4	Pronunciación adecuada		
5	Fluidez en producción oral		
6	Reglas gramaticales en producción oral		
7	Habilidades sociales satisfactorias		
8	Responsabilidad académica y compromiso		
9	Desarrollo de interculturalidad		

Tabla 4. Hoja de observación (Elaboración propia)

En definitiva, hemos tenido en cuenta para la evaluación los siguientes aspectos:

- Aspectos formales relacionados con la redacción (gramática, ortografía, expresión etc.)
- Pensamiento crítico por parte de los estudiantes. El pensamiento crítico es, en definitiva, un proceso en el que se utiliza la razón y el conocimiento para llegar a una conclusión fundamentada acerca de un tema determinado (Facione, 2007). Por consiguiente, los alumnos deberán evidenciar a través de sus argumentaciones, que han seguido un proceso basado en razonamientos demostrables para llegar a una conclusión cimentada.
- Nivel de sensibilidad intercultural del estudiante utilizando el modelo DMIS (Bennett, 1998), el cual, describe las distintas etapas de adquisición de la sensibilidad intercultural, tal y como se ha presentado en la Parte I de este TFM.

La evaluación final se centrará en el proceso de elaboración del proyecto, en lugar de la observación del producto final. Las actitudes y comportamientos del alumno a lo largo del proceso, serán de vital importancia a la hora de evaluar este proyecto.

5.5. Toma de decisiones con respecto a objetivos específicos, resultados de aprendizaje y criterios de evaluación

Presentamos nuestra propuesta de intervención a través de una Unidad Didáctica que hemos denominado “¡Luces, Cámara...Cultural!”.

Esta Unidad Didáctica se ha articulado en torno al visionado de dos películas durante el período de 16 sesiones. Cada una de las películas se explotará didácticamente a través de actividades relacionadas con el visionado, una actividad de debate y una actividad de autoevaluación. Presentamos en las Tablas 5, 6 y 7 los objetivos específicos, los resultados de aprendizaje y los criterios de evaluación para cada tipo de actividad: film activities, debate y self-assessment.

	Film Activities		
	SPANGLISH	VICKY, CRISTINA, BARCELONA	BOTH FILMS
Aims	<p>Students should be able to:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Understand cultural differences and their effect on intercultural relationships. • Analyze the story from a critical point of view. • Justify the different arguments. • Acquire intercultural awareness. • Improve language skills. • Identify stereotyped characters • Understand the difference between cultural immersion and cultural conversion. 	<p>Students should be able to:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Understand cultural differences and their effect on intercultural relationships. • Analyze the story from a critical point of view. • Justify the different arguments. • Acquire intercultural awareness. • Improve language skills • Identify stereotyped characters. • Analyze the representation of Spain from another perspective and identify possible misconceptions about other cultures (Decentre) 	<p>Students should be able to:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Combine previous arguments when formulating a hypothesis. • Justify hypothesis. • Improve language skills. • Acquire intercultural awareness. • Develop methods towards the destruction of cultural barriers

<p>Learning Ocome</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Students will distinguish the different cultural backgrounds and they will identify their influence on the story. • Students will reflect on the stereotyped representation of characters. • Students will critique the characters' personalities, behavior and evolution. • Students will recognize and describe the cultural barriers and the importance of non-verbal communication. • Students will discuss the effect of human relationships on the story. 	<ul style="list-style-type: none"> • Students will distinguish the different cultural backgrounds and they will identify their influence on the story. • Students will reflect on the stereotyped representation of characters. • Students will critique the characters' personalities, behavior and evolution. • Students will discuss the effect of human relationships on the story. • Students will recognize their own misconceptions about other countries by observing the representation of their own culture. 	<ul style="list-style-type: none"> • Students will generate new ideas using previous information related to the films. • Students will prove the accuracy of their statements. • Students will reflect on the subject of intercultural differences and they will learn how to demolish cultural barriers.

Assessment Criteria	<ul style="list-style-type: none"> • The student uses language strategies to formulate arguments. • The student proves that he/she has developed intercultural sensibility when defending hypothesis. • The student creates, integrates, and combines ideas into a product. • The student demonstrates his/her use of a critical attitude when illustrating his/her ideas. • The student proves that he/she understands the difference between cultural immersion and cultural conversion. 	<ul style="list-style-type: none"> • The student uses language strategies to formulate arguments. • The student proves that he/she has developed intercultural sensibility when defending hypothesis. • The student creates, integrates, and combines ideas into a product. • The student demonstrates his/her use of a critical attitude when illustrating his/her ideas. • The student proves that he/she has acquired a neutral perspective when analyzing intercultural relationships (decentre). 	<ul style="list-style-type: none"> • The student uses language strategies to formulate arguments. • The student proves that he/she has developed intercultural sensibility when defending hypothesis. • The student creates, integrates, and combines ideas into a product. • The student demonstrates his/her use of a critical attitude when illustrating his/her ideas. • The student demonstrates that he/she can design new methods using previous information.
Materials	<ul style="list-style-type: none"> • Smart Board, paper and pen 	<ul style="list-style-type: none"> • Smart Board, paper and pen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Smart Board, paper and pen
Timing	<ul style="list-style-type: none"> •6 sessions (+2 introductory sessions) 	<ul style="list-style-type: none"> •5 sessions 	<ul style="list-style-type: none"> •1 session

Tabla 5. Objetivos, Resultados de aprendizaje Evaluables y Criterios de Evaluación del portfolio del proyecto ¡Luces,cámara...Cultura!. (Elaboración propia)

Debate	
CULTURAL IMMERSION VS CULTURAL CONVERSION: STEREOTYPES AND PERSONAL RELATIONSHPS	
Aims	<p>Students should be able to:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identify the elements that interfere in cultural immersion and cultural conversion. • Use previous information to support hypothesis. • Defend arguments rationally employing real facts. • Adopt intercultural perspective when supporting hypothesis. • Use language correctly to defend opinions and perspectives.
Learning Outcome	<ul style="list-style-type: none"> • Students will discuss politely using substantiated arguments. • Students will use a critical attitude when illustrating their ideas. • Students will adopt an intercultural perspective. • Students will acquire new knowledge by contrasting information provided by their partners.
Assessment Criteria	<ul style="list-style-type: none"> • The student uses language strategies correctly when formulating arguments and expressing objections. • The student demonstrates that he/she defends reasonable hypothesis respectfully. • The student proves that he/she has developed intercultural sensibility when defending hypothesis. • The student demonstrates his/her use of a critical attitude when illustrating his/her ideas. • The student proves that he/she understands the difference between cultural immersion and cultural conversion.
Materials	<ul style="list-style-type: none"> • Paper and pen
Timing	<ul style="list-style-type: none"> • 1 session

Tabla 6. Objetivos, Resultados de aprendizaje Evaluables y Criterios de Evaluación del debate del proyecto ¡Luces,cámara...Cultura!. (Elaboración propia)

Self-Assessment	
WHAT DID I LEARN FROM THIS EXPERIENCE?	
Aims	<p>Students should be able to:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evaluate own learning process • Use language strategies properly. • Reflect on the content of the portfolio. • Acknowledge possible misconceptions. • Adopt intercultural perspective
Learning Outcomes	<ul style="list-style-type: none"> • Students will judge the progression of their own learning process. • Students will compare their attitude to the one they adopted at the beginning of the project. • Students will adopt an intercultural perspective when assessing their experience. • Students will recognize their possible misinterpretations and they will accept new outlooks.
Assessment Criteria	<ul style="list-style-type: none"> • The student uses language strategies correctly when formulating arguments. • The student proves that he/she has developed intercultural awareness. • The student demonstrates his/her use of a critical attitudes when illustrating his/her ideas. • The student proves that he/she can evaluate his/her own learning process from a critical point of view. • The student predicts the possible uses of acquired knowledge in future intercultural situations
Materials	<ul style="list-style-type: none"> • Paper and pen
Timing	<ul style="list-style-type: none"> • 1 session

Tabla 7. Objetivos, Resultados de aprendizaje Evaluables y Criterios de Evaluación de la autoevaluación del proyecto ¡Luces, cámara...Cultura! (Elaboración propia)

5. 6. Secuenciación y temporalización de las actividades del proyecto.

Después de presentar los objetivos, resultados de aprendizaje y los criterios de evaluación característicos de cada apartado del proyecto, presentamos la secuenciación de las actividades que se llevará a cabo en el mes de octubre coincidiendo con la celebración de “La Semana Internacional del Cine de Valladolid” (SEMINCI). Dividiremos el proyecto en 16 sesiones de 50 minutos que presentamos a continuación:

Proyecto Intercultural “¡Luces, Cámara...Cultura!”

Sesión 1: “Background information”

1. Warm up (5 min): El docente contribuirá al aumento de la motivación del alumnado mediante una pequeña actividad introductoria en la que presentará el tema del cine y de la interculturalidad.
2. Previous knowledge (10 min): El docente realizará una ronda de preguntas con la finalidad de inferir el conocimiento previo de los estudiantes. Dichas preguntas permitirán que los alumnos exploren sus nociones adquiridas y reflexionen sobre ellas al compararlas con las del resto de compañeros.
3. Intercultural cinema introduction (25 min): El alumnado recibirá información acerca de la relación existente entre el cine y la cultura mediante una presentación audiovisual que se presentará gracias a la pizarra digital que se encuentra en el aula. Esto permitirá que los alumnos obtengan unos conocimientos previos que les servirán de gran ayuda durante el proceso de realización del proyecto.
4. Previous intercultural experiences chat (10 min): Una vez contextualizados los conocimientos necesarios para la realización de las actividades del proyecto, los alumnos compartirán sus opiniones y experiencias previas con temas relacionados con las interacciones con personas de otras culturas, el cine intercultural etc. Esta actividad permitirá que los alumnos se relajen y reflexionen sobre los conocimientos adquiridos.

Sesión 2: “Project presentation”

1. Warm up (5 min): El docente recordará brevemente las nociones presentadas durante la sesión previa y hará que los alumnos cuestionen la naturaleza de las actividades sucesivas que tendrán lugar en esta sesión.

2. Project presentation (10 min): Los alumnos recibirán información acerca del proyecto “¡Luces, Cámara..Cultural!” y dicha información se relacionará con las nociones explicadas en la anterior sesión (Anexo 1).
3. Review and explanation of the different activities of the project (20 min): El docente explicará detalladamente las distintas fases de desarrollo del proyecto. Posteriormente se explicarán los objetivos de las distintas actividades y se resolverán dudas al respecto.
4. Explanation of self-assessment and final evaluation (10 min): Se explicarán los criterios de evaluación del proyecto y se resolverán dudas acerca de los mismos.
5. Project expectations chat (5 min): El docente alentará a los alumnos para que compartan su motivación y expectativas acerca del proyecto con el resto de alumnos.

Sesión 3: “Let’s watch Spanglish part 1”

1. Warm up (5 min): El docente contribuirá al aumento de la motivación del alumnado mediante una pequeña ronda de preguntas aleatorias acerca de las experiencias de los alumnos en el extranjero, puesto que tiene relación con el contenido de la película.
2. Film introduction and trailer (10 min): El docente introducirá la película Spanglish. Presentará el argumento y facilitará el visionado de un tráiler para contextualizar a los alumnos (Anexo 2).
3. Film reproduction (30 min): Los alumnos visualizarán los primeros treinta minutos de la película en su idioma original y podrán tomar apuntes si lo desean.
4. Film chat (5min): El docente alentará a los alumnos a que compartan sus primeras impresiones de la película, los cuales comentarán las escenas más llamativas y notables.

Sesión 4: “Let’s watch Spanglish part 2”

1. Film review (5 min): El docente invitará a los alumnos a que recuerden el contenido del primer visionado de la película y a que hagan predicciones acerca de la continuación de la película.
2. Film reproduction (40 min): Los alumnos visualizarán los siguientes 40 minutos de la película en su idioma original y podrán tomar notas si lo desean.

3. Chat (5 min): El docente animará a los alumnos a que reflexionen sobre los contenidos de la película y a que lo compartan con el resto de la clase.

Sesión 5: “Let’s watch Spanglish part 3”

1. Film review (5 min): El docente invitará a los alumnos a que recuerden el contenido del anterior visionado y a que hagan predicciones acerca de la continuación de la película.

2. Film reproduction (40 min): Los alumnos visualizarán los siguientes 40 minutos de la película en su idioma original y podrán tomar notas si lo desean.

3. Chat (5 min): El docente animará a los alumnos a que reflexionen sobre los contenidos de la película y a que lo compartan con el resto de la clase.

Sesión 6: “Let’s watch Spanglish film part 4” (final)

1. Film review (5 min): El docente invitará a los alumnos a que recuerden el contenido de los visionados previos y a que hagan predicciones acerca del final de la película.

2. Film reproduction (20 min): Los alumnos visualizarán los veinte últimos minutos de la película en su idioma original y podrán tomar notas si lo desean.

3. Portfolio activity: the importance of non- verbal communication in this film (20 min): Los alumnos realizarán la primera actividad relacionada con la película, en la cual los alumnos argumentarán críticamente la importancia de la comunicación no verbal en múltiples situaciones de la película. El objetivo de esta actividad está relacionado con la ruptura de barreras culturales y la adquisición de la consciencia intercultural (Anexo 3)

4. Chat (5 min): Los alumnos comentarán con el resto de compañeros el final de la película y sus opiniones al respecto.

Sesión 7: “Spanglish film activities 1”

1. Warm up and film review (5 min): El docente alentará a los alumnos a recordar los contenidos de la película y la actividad realizada en la anterior sesión.

2. Portfolio activity: “Describe the complicated relationship between Flor and Cristina.” (20 min): Los alumnos realizarán la segunda actividad relacionada con la película en la cual tendrán que describir la relación que existe entre una madre que desea preservar sus raíces culturales y una hija que desea convertirse en una persona perteneciente a una

cultura diferente. El objetivo de esta actividad está relacionado con el desarrollo de la CCI (Anexo 4)

3. Portfolio activity: “The different representation of women: Flor and Deborah.” (20 min): Los alumnos realizarán la tercera actividad relacionada con la película. Dicha actividad consistirá en la descripción desde un punto de vista crítico de las distintas representaciones de la mujer en la película, concretamente de Flor y Deborah; la primera una asistente del hogar mexicana y la segunda una adinerada y caprichosa mujer americana. Consecuentemente, los alumnos identificarán los estereotipos y los rechazarán, comprendiendo que dichas representaciones no reflejan fielmente la realidad. El objetivo de esta actividad está relacionado con el desarrollo de la consciencia intercultural (Anexo 5).

4. Game (5 min): Los alumnos se dividirán en parejas e intentarán adivinar la película favorita del otro haciendo preguntas. El compañero solo podrá responder utilizando las palabras sí o no. El objetivo que se persigue es lograr que los alumnos se relajen y se diviertan gracias a esta pequeña actividad lúdica.

Sesión 8: “Spanglish film activities 2”

1. Warm up (5 min): El docente alentará a los alumnos a recordar los contenidos de la película y las actividades realizadas en la anterior sesión.

2. Portfolio activity: “Explain the reasons why John and Flor experienced an emotional connection” (20 min): Los alumnos realizarán la cuarta actividad escrita relacionada con los contenidos de la película, en la cual tendrán que explorar las personalidades de los personajes y descubrir qué rasgos de su personalidad (que no tienen que ver con su cultura) los han acercado emocionalmente. El objetivo de esta actividad está estrechamente relacionado con el desarrollo de la consciencia intercultural y permitirá que los alumnos puedan convertirse en hablantes interculturales (Anexo 6).

3. Portfolio activity: “Critical analysis on the emotional- intercultural journey experienced by Cristina.” (20 min): Los alumnos realizarán la última actividad escrita relacionada con la película. Esta actividad consistirá en describir la evolución emocional de Cristina, la hija del personaje principal. El objetivo de esta actividad está relacionado con el hecho de que su evolución personal está estrechamente conectada a la adquisición de la cultura. Cristina es una niña de nacionalidad mexicana que comienza a vivir en

EEUU desde muy pequeña y desea encajar en la sociedad americana olvidando sus bagajes culturales. Al final de la película adquiere una postura más neutral, por lo tanto, esta actividad será altamente provechosa para el desarrollo personal del alumno y sus futuras actitudes en situaciones comunicativas interculturales (Anexo 7).

4. Chat (5 min): Los alumnos discutirán brevemente los temas tratados en las actividades realizadas y compartirán sus distintas perspectivas.

Sesión 9: “Let’s watch Vicky, Cristina, Barcelona part 1”

1. Warm up (5 min): El docente hará alusión al título de la película para hacer que los alumnos se pregunten acerca del argumento de la película y les animará a que compartan su opinión con el resto de la clase.

2. Film introduction and trailer (10 min): El docente presentará el argumento y facilitará el visionado de un tráiler para contextualizar a los alumnos (Anexo 8). Asimismo, entregará a los alumnos las actividades relacionadas con la película.

3. Film reproduction (30 min): Los alumnos visualizarán los primeros treinta minutos de la película en su idioma original y podrán tomar apuntes si lo desean.

4. Film chat (5min): El docente alentará a los alumnos a que compartan sus primeras impresiones de la película, los cuales comentarán las escenas más relevantes y compararán el argumento con sus ideas previas al visionado.

Sesión 10: “Let’s watch Vicky, Cristina Barcelona part 2”

1. Film review (5 min): El docente invitará a los alumnos a que recuerden el contenido del primer visionado de la película y a que hagan predicciones acerca de la continuación de la película.

2. Film reproduction (40 min): Los alumnos visualizarán los siguientes 40 minutos de la película en su idioma original y podrán tomar apuntes si lo desean.

3. Film chat (5 min): El docente animará a los alumnos a que reflexionen sobre los contenidos de la película y a que lo compartan con el resto de la clase.

Sesión 11: “Let’s watch Vicky, Cristina, Barcelona part 3” (final)

1. Film review (5 min): El docente invitará a los alumnos a que recuerden el contenido del anterior visionado y a que hagan predicciones acerca de la continuación de la película.
2. Film reproduction (30 min): Los alumnos visualizarán los últimos 30 minutos de la película en su idioma original y podrán tomar apuntes si lo desean.
3. Film chat (10 min): Los alumnos comentarán el final de la película con el resto de la clase y compartirán sus opiniones al respecto.
4. Activities preview (5 min): El docente animará a los discentes a que comiencen a idear las posibles argumentaciones que utilizarán para contestar a la primera actividad relacionada con la película.

Sesión 12: “Vicky, Cristina Barcelona activities part 1”

1. Warm up (5 min): El docente invitará a los alumnos a recordar los contenidos de la película.
2. Portfolio activity: “Critical analysis on the representation of Spanish women” (20 min): Los alumnos realizarán un análisis describiendo la forma en la que está representada la mujer española en esta película. El objetivo de esta actividad escrita está relacionado con la identificación de los estereotipos (Anexo 9).
3. Portfolio activity: “Love representation from different cultural perspectives” (20 min): En esta actividad los alumnos describirán de qué forma conciben el amor ambas culturas, lo cual, está claramente diferenciado en la película. Los españoles idealizan el amor no correspondido y la aventura mientras que los americanos tienen unas concepciones ligadas al compromiso y la estabilidad. De nuevo, el objetivo de esta actividad, es identificar las ideas estereotipadas que encontramos en la película y de esa manera, lograr que los alumnos desarrollen la consciencia intercultural, de tal forma que, en el futuro, no juzguen a personas de otras culturas basándose en ideas preconcebidas (Anexo 10).
4. Chat (5 min): Los alumnos comentarán los contenidos de las actividades y compartirán sus opiniones al respecto.

Sesión 13: “Vicky, Cristina, Barcelona activities part 2”

1. Warm up (5 min): El docente invitará a los alumnos a recordar los contenidos de la película y les animará a idear argumentos para las actividades de esta sesión.
2. Portfolio activity: “The representation of men: Juan Antonio and Doug” (20 min): Los alumnos describirán las representaciones estereotipadas de los protagonistas masculinos de la película (Anexo 11).
3. Portfolio activity: “Emotional journey experienced by Vicky and Cristina” (20 min): Los alumnos describirán la evolución emocional experimentada por estas dos amigas de procedencia americana, con el objetivo de conocer mejor las características propias de su personalidad y conocer su verdadera identidad, la cual no está completamente relacionada con su cultura (Anexo 12).
4. Chat (5 min): Los alumnos realizarán una pequeña lista en la que incluirán los estereotipos falsos sobre España y EEUU. Ganará la persona que haya conseguido escribir la lista más larga antes de que se termine la sesión. El objetivo de esta actividad es que los alumnos se diviertan mientras reflexionan acerca de los estereotipos.

Sesión 14: “Crytical analysis using information from both films”

1. Warm up and refreshment (5): El docente ayudará a los alumnos a recordar el contenido de ambas películas e invitará a los alumnos a idear argumentos para la actividad escrita.
2. Portfolio activity: “Use references from both films to express your opinion on intercultural relationships. Exemplify ways of breaking the cultural barriers.” (30 min): Los alumnos realizarán la actividad escrita relacionada con los contenidos de las películas. En dicha actividad, tendrán que reflejar un pensamiento objetivo e idear procedimientos para lograr derribar barreras culturales. El objetivo de esta actividad es que los alumnos compartan su opinión desde un punto de vista crítico y utilizando información de ambas películas. Asimismo los alumnos harán uso de su imaginación y desarrollarán la consciencia intercultural (Anexo 13).
3. Film chat (10): El docente animará a los alumnos a que comenten los contenidos de ambas películas y que compartan su opinión al respecto desde una perspectiva intercultural.

4. Debate introduction (5): El docente dividirá a los alumnos en dos grupos de diez personas y asignará una postura diferente a cada grupo. Invitará a los alumnos a que conciben los argumentos que utilizarán en el debate al día siguiente.

Sesión 15: Debate: “Cultural Immersion vs Cultural Conversion”

1. Warm up and topic introduction (5 min): El docente recordará a los alumnos los contenidos de las películas y el tema del debate, contribuyendo al aumento de su motivación.

2. Collection of arguments (20 min): Los alumnos escribirán los argumentos que utilizarán para defender su postura en el debate. El grupo que esté a favor de la inmersión cultural defenderá el desarrollo de la interculturalidad y la adquisición de una identidad que combine ambas culturas. Sin embargo, el grupo que esté a favor de la conversión a otra cultura utilizará argumentos que defiendan la adquisición de una nueva identidad cultural y el abandono de la anterior. El objetivo del debate está relacionado con el desarrollo de un pensamiento crítico y la utilización de argumentos fundamentados para expresar una opinión. A su vez, esta actividad puede resultar provechosa para el desarrollo personal y cultural del alumno (Anexo 14).

3. Debate (20 min): “Cultural Immersion vs Cultural Conversion”: Los alumnos debatirán cediendo el turno de palabra a todos los miembros del grupo. Finalmente, ellos mismos decidirán qué grupo ha defendido los argumentos de forma más consistente, sin embargo ambos grupos recibirán un pequeño premio.

4. Chat (5): Los alumnos comentarán los contenidos del debate de una forma relajada y compartiendo su verdadera postura.

Sesión 16: “Self assessment”

1. Warm up (5): El docente felicitará a los alumnos por su trabajo a lo largo del proyecto y les animará a que realicen la última actividad escrita.

2. Portfolio self assessment (20): Los alumnos realizarán una autoevaluación respondiendo a la pregunta: “What did I learn form this experience?”. El objetivo de esta autoevaluación es que los alumnos reflexionen acerca de los conocimientos adquiridos y los cambios de actitud que han podido experimentar a la lo largo del proyecto. Asimismo, los alumnos podrán comentar los problemas que han experimentado durante la realización

de las actividades, de qué manera les ha influido personalmente el contenido de las películas etc. (Anexo 15).

3. Self assessment chat (15): Los alumnos compartirán los contenidos que han reflejado en su autoevaluación con sus compañeros y conocerán las experiencias del resto de la clase.

4. Portfolio delivery and greetings (10): Los alumnos recogerán todas las actividades en un portfolio académico, cuya portada, podrá ser decorada al gusto del alumno y se lo entregarán al docente. El docente felicitará de nuevo a los alumnos y les animará a que se feliciten entre ellos. De esta manera el proyecto terminará de una forma lúdica y los alumnos se sentirán plenamente satisfechos por el trabajo realizado.

5.7. Valoración e implicaciones didácticas

En relación con los objetivos generales establecidos en esta propuesta de intervención así como los componentes curriculares descritos en la programación, podemos valorar el grado de cohesión para integrar la dimensión intercultural a través del uso del cine como recurso didáctico. Las películas que se han utilizado para este proyecto han demostrado un potencial significativo para nuestras finalidades.

Así lo hemos observado, por ejemplo, durante la realización de las actividades donde los estudiantes han utilizado un pensamiento crítico en el análisis y reflexión de situaciones de comunicación intercultural..

Asimismo, los alumnos han estado expuestos al uso real del idioma de múltiples maneras, puesto que, han recibido información de las películas, pero también, han utilizado el idioma para expresar sus argumentaciones de forma oral y escrita.

Finalmente, los alumnos han adoptado actitudes relacionadas con la dimensión intercultural, por lo que podemos deducir que la realización de este proyecto ha contribuido, en mayor o menor medida, a su enriquecimiento personal, a su interés por la cultura y al desarrollo de la consciencia intercultural.

Como implicaciones didácticas destacamos la necesidad de una preparación previa minuciosa y rigurosa que contemple los imprevistos que pueda tener el uso de un recurso didáctico como es el cine. El docente debe escoger meticulosamente las películas que vaya a utilizar, en función de las necesidades de sus estudiantes y atendiendo a su nivel de competencia lingüística, edad y madurez emocional.

Asimismo, el docente debe comprender su papel durante el desarrollo del proyecto, que tal y como hemos mencionado previamente en este TFM, actúa como mediador intercultural interviniendo en aquellas situaciones que supongan un conflicto cultural o falta de comprensión de las situaciones de comunicación.

Finalmente destacamos la importancia del propio proceso en sí, ya que siguiendo los planteamientos de la metodología de ABP (Aprendizaje basado en proyectos), se refuerza la implicación y compromiso del estudiante durante todo el proceso la cual adquiere mayor importancia que el propio producto en sí mismo. Esta observación puede hacerse extensiva a un proyecto de intervención cuyo objetivo sea el desarrollo de la competencia intercultural ya que los resultados no son inmediatos sino que requiere de una atención específica al proceso.

Capítulo 6: Conclusión

Este TFM se ha concebido con la finalidad de indagar en un planteamiento didáctico que integre las características de un enfoque intercultural con el uso del cine como recurso didáctico para las aulas de inglés en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. En un primer momento, se ha realizado una búsqueda de referentes teóricos los cuales se han analizado para identificar los rasgos que nos permitan integrar ambos planteamientos. Para ello, hemos acudido a los estudios sobre la dimensión intercultural y el desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI). Asimismo se ha acudido a los estudios que abordan el cine como recurso didáctico y a los referentes sobre el cine y su impacto en la sociedad. En un segundo momento, y con un conocimiento más objetivo de los planteamientos didácticos y las posibilidades de intervención en el aula, hemos realizado una propuesta de intervención cuyo objetivo general ha sido la integración de la dimensión intercultural en el aula de lenguas extranjeras a través del cine como recurso didáctico.

Este análisis que hemos realizado tanto teórico-conceptual como de aplicación a través de las propuestas de intervención nos ha permitido comprender una realidad de aula que entendemos puede llevarse a cabo para fomentar una cultura de cine y promover aprendizajes para una comunicación eficaz con personas de otro bagaje cultural. Consideramos que una propuesta con esta orientación metodológica contribuiría al desarrollo de las destrezas asociadas a la CCI, las cuales contribuirán al enriquecimiento personal del individuo que vivirá en un mundo globalizado repleto de avances tecnológicos y, sin embargo, no olvidará la importancia del respeto y la empatía hacia otras culturas.

La elaboración de este TFM ha contribuido considerablemente a ampliar nuestro conocimiento acerca del desarrollo de la identidad intercultural y ha supuesto un perfeccionamiento de nuestras capacidades docentes, puesto que hemos aprendido a apreciar la riqueza de las múltiples culturas y a valorar la importancia del desarrollo de las competencias interculturales. Por lo tanto, lograremos ser individuos respetuosos que se desenvuelven en múltiples situaciones comunicativas y adquiriremos nuevos conocimientos sin abandonar nuestros bagajes culturales. Estas nociones se verán reflejadas en nuestro futuro laboral como docentes que imparten la asignatura Primera Lengua Extranjera, puesto que transmitiremos nuestras percepciones al alumnado y

utilizaremos metodologías y materiales que propicien el correcto desarrollo de las competencias interculturales, convirtiendo el aula en un entorno de aprendizaje intercultural.

Asimismo nos hemos formado en nociones relacionadas con el uso del cine como recurso didáctico, lo cual ha incentivado nuestra admiración por la cultura cinéfila y ha agrandado nuestro conocimiento acerca de las múltiples didácticas del mismo, especialmente aquellas relacionadas con el desarrollo de la interculturalidad. Por lo tanto, dichas nociones se verán reflejadas en nuestro futuro laboral puesto que utilizaremos este recurso didáctico en cuantiosas ocasiones, lo cual será muy beneficioso para el correcto desarrollo del alumnado.

A modo de conclusión, mencionaremos que la integración de la dimensión intercultural en el aula de lenguas extranjeras a través del cine como recurso didáctico será muy beneficiosa para los participantes que intervienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje, puesto que, dicha integración contribuirá considerablemente al desarrollo de las competencias profesionales del docente y al desarrollo de las competencias necesarias para que los alumnos desarrollen la consciencia intercultural. Por lo tanto, el docente perfeccionará sus métodos de enseñanza y los alumnos enriquecerán sus conocimientos, lo cual estimulará su curiosidad hacia otras culturas y engrandecerá su personalidad.

Capítulo 7: Referencias

- Ambrós, A. & Breu, R. (2007). *Cine y educación. El cine en el aula de primaria y secundaria*. Barcelona: Grao.
- Aparicio, D. et al. (2012) *El cine, un recurso didáctico*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Aronson, L., Roures, J., Tenenbaum, S. & Wiley, G. (productores) y Allen W. (director). (2008). *Vicky, Cristina, Barcelona* [cinta cinematográfica] EEUU: Mediapro, Metro-Goldwyn-Mayer.
- Baddock, B. (1996). *Using Films in the English Class*, London: Phoenix ELT.
- Balsas, M. G. (2015) La competencia intercultural en el aula de ELE en contextos de no inmersión: la perspectiva de los discentes. En M. A. Lamolda (Presidencia) XXVI Congreso Internacional de ASELE. Congreso llevado a cabo en Universidad de Granada. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/26/26_0367.pdf
- Beltrán Pellicer, P. (2015). *Series y largometrajes como recurso didáctico en matemáticas en educación secundaria* (Tesis Doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Bennett, M. J. (1998). *Basic Concepts of Intercultural Communication: Selected Readings*. Michigan: Intercultural Press.
- Brandimonte, G. (2004). El soporte audiovisual en la clase de "ELE": el cine y la televisión. En A. Alvarez (Presidente) XIV Congreso Internacional de ASELE. Congreso llevado a cabo en Universidad de Burgos. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/14/14_0871.pdf
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Cerezo, E. A., & Moremo, R. M. M. (2016). Abordar la interculturalidad en el aula desde el desarrollo de la competencia intercultural del profesorado. *Marco ELE: Revista de didáctica Español Lengua Extranjera*, 1 (22), 1-24.
- Cunningsworth, A. (1995): *Choosing your coursebook*. Oxford: Heinemann.
- Díaz, V. M., López, I. G., & Almenara, J. C. (2009). Posibilidades didácticas del cine en la etapa de primaria. La edad de hielo entra en las aulas. *Edutec. Revista electrónica de tecnología educativa*, (30), 1-11.
- Di Franco, C. (2008). Italiano y español: la alternancia indicativo/subjuntivo en dos lenguas afines. *Lenguaje contractual entre lenguas italianas e ibéricas*, (23), 175-186.
- Dodd, C. H. (1991). *Dynamics of intercultural communication*. Dubuque, Iowa: Wm C Brown publishers.

Escontrela, M., & Pereira, M. C. (2000). El cine como medio-recurso para la educación en valores: un enfoque teórico y tecnológico. *Revista Interuniversitaria*, (5) 127-148.

Escudero, T., & Ignacio, J. (2009). Enseñanza del español a través del cine hispano; marco teórico y ejemplos prácticos. *II Jornadas de Formación de Profesores ELE: Estrategias de Enseñanza Y Aprendizaje del Español en China*. Jornadas llevadas a cabo en Instituto Fernández de Pekín. Recuperado de http://marcoele.com/descargas/china/ji.toro_cinehispano.pdf

España. Orden EDU/363/2015 de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León. Boletín Oficial del Estado, 8 de mayo de 2015, núm. 86, pp. 32481 a 32984.

Europa Marco común europeo de referencia para las lenguas. Consejo de Europa, 2002, pp. 9-263.

Europa Common European Framework of Reference for Languages. Consejo de Europa, 2001, pp. 1-260.

Ezeiza, J. (2006): *Analizar y comprender la topografía configuracional de los materiales de enseñanza de lenguas en una perspectiva de síntesis: Aplicación a los manuales para la enseñanza general de E/LE a adultos* (Tesis Doctoral). Universidad Antonio Nebrija.

Facione, P. (2007). Pensamiento Crítico: ¿ Qué es y por qué es importante?. *Insight Assessment*, 23, (56) 1-28.

García, P. (2004). Hacia una pedagogía de la interculturalidad en la enseñanza de español segunda lengua. *La Educación Lingüística y Literaria en Secundaria*, (pp. 221-232). Murcia: Consejería de Educación, juventud y deportes.

Guadamillas, M. V. (2015). *El desarrollo de la competencia comunicativa e intercultural a través de recursos creativos: Análisis de la poesía, el teatro y el cómic como materiales didácticos en la enseñanza del inglés como lengua extranjera* (Tesis Doctoral) Universidad de Castilla-La Mancha.

Hammer, M. R., Bennett, M. J., & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International journal of intercultural relations*, 27(4), 421-443.

Henríquez, S. V. S., & Moltó, M. C. C. (2009). Evaluación de la sensibilidad intercultural en alumnado de educación primaria escolarizado en aulas culturalmente diversas. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 247-262.

Hymes, D. (1972). On communicative competence. En J. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269–93). Harmondsworth, England: Penguin Books

Kaben, A. (2009). El docente como mediador intercultural. *Actas del I taller de literatura hispánicas y E/le*, (3), 131-137.

- Llobera C. (1995): *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- López, A. M. (2014). *El cine como recurso didáctico para la enseñanza del inglés como lengua extranjera: la adaptación fílmica desde una perspectiva de género* (Tesis Doctoral). Universidad de Málaga.
- Manzanera, C. C. (2013). Diez ideas para aplicar el cine en el aula. En D. de los Santos (Presidencia). *I Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico*. Congreso llevado a cabo en Instituto Cervantes de Manila. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2009/16_aplicaciones_03.pdf
- Martín, Á. M. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 5 (4), 54-70.
- Martí, J., Heydrich, M., Rojas, M., & Hernández, A. (2010). Aprendizaje basado en proyectos. *Revista Universidad EAFIT*, 46 (158), 11-21.
- Olavarri, E. (2015). *El desarrollo de la competencia intercultural en el aula de ELE a través del uso de imágenes* (Tesis Doctoral). Universidad de Cantabria.
- Oliveras, Á. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid: Edinumen.
- Olsson, S. (2015). *El cine en la enseñanza de ELE. Una revisión literaria*. (Tesis de Pregrado) Universidad de Gotemburgo.
- Parejo, R. P. (2010). Cine y Educación: explotación didáctica y algunas experiencias educativas. En Álvarez L. (Presidencia). *II Congreso internacional de didáctica*. Congreso llevado a cabo en Universidad de Extremadura. Recuperado de <http://www2.udg.edu/portals/3/didactiques2010/guiacdii/ACABADES%20FINALS/111.pdf>
- Paricio, M. S. (2014). Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Porta Linguarium: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, (21), 215-226
- Paricio, M. S. (2004). Dimensión intercultural en la enseñanza de las lenguas y formación del profesorado. *Revista iberoamericana de educación*, 34 (4), 1-12.
- Peiffer, V. (2002). El cine y las nuevas tecnologías educativas en clase de ELE: resultados de una experiencia. En A. Gimeno (Presidencia). *XII Congreso Internacional de ASELE*. Congreso llevado a cabo en Universidad Politécnica de Valencia. Recuperado de [file:///C:/Users/Paula/Downloads/DialnetElCineYLasNuevasTecnologiasEducativasEnClaseDeELE-2553212%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Paula/Downloads/DialnetElCineYLasNuevasTecnologiasEducativasEnClaseDeELE-2553212%20(1).pdf)
- Pegrum, M. (2008). Film, Culture and Identity: Critical Intercultural Literacies for the Language Classroom. *Language and Intercultural Communication*, 8 (2), 136- 137.
- Pereira, C., & Redondo, M. C. (2010). Los valores del cine de animación. Propuestas pedagógicas para padres y educadores. *Revista enlace*, 7(1), 143-145.

- Petit, M. F., & Solbes, J. (2015). El cine de ciencia ficción en las clases de ciencias de enseñanza secundaria (I). Propuesta didáctica. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 12(2), 311-327.
- Pons, J. A. (2000). Largometrajes en el aula de ele: Algunos criterios de selección y explotación. En M. Franco (Presidencia). *X Congreso Internacional de ASELE*, Congreso llevado a cabo en Universidad de Cádiz. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0765.pdf
- Reyes, R. (2013). La dimensión intercultural en la enseñanza de inglés en la UAEMEX. *Revista Iberoamericana para la investigación y el Desarrollo Educativo*, (11), 1-19.
- Riutort, A. (2010). *La competencia comunicativa intercultural en el aula de español de los negocios: Análisis de materiales para su enseñanza* (Tesis Doctoral). Universidad Politécnica de Madrid.
- Ruano, Á. (2015). *El arte de vivir juntos: el recurso del cine para el desarrollo de la educación social y ciudadana en la clase de español* (Tesis Doctoral). Universidad de Cantabria.
- Sakai, R. (productor) y Brooks J.L. (director). (2004). *Spanglish* [cinta cinematográfica] EEUU: Gracie Films.
- Sánchez, B. (1997). De la comprensión auditiva a la expresión oral, *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, 3 (15), 38-42.
- Sánchez, E. (2002). El cine, otra ventana al mundo. *Revista Comunicar*, 9 (18), 77-83.
- Vilar, S. (2015). *El desarrollo de la competencia intercultural en un curso de español como lengua extranjera de contenidos* (Tesis Doctoral). Universidad de Barcelona.
- Vinagre, M. (2014). El desarrollo de la competencia intercultural en los intercambios telecolaborativos”. *RED: Revista de Educación a Distancia*, (41) 1-22.
- Vizcaíno, I. (2007). *Cine para la clase de ELE: Aprendizaje de español a partir de fragmentos cinematográficos* (Tesis de pregrado). Universidad de Salamanca.
- Zubizarreta, J. (2009). *The learning portfolio: Reflective practice for improving student learning*. San Francisco: John Wiley & Sons.

Capítulo 8: Anexos

Anexo 1: Portada



Anexo 2: Introducción película Spanglish (2004)



Let's watch **Spanglish**

Activities



MOVIE TRAILER



INFORMATION

Spanglish is an american film directed by James L. Brooks. Starring Adam Sandler, Téa Leoni and Paz Vega. The release date in the United States was December 17, 2004 by Columbia Pictures.



PLOT

A mexican woman called Flor (Paz Vega) and her daughter emigrate from Mexico to America, even though they cannot speak English. They start working for an american well-off family . A man who is a celebrated chef, his insecure wife, two kids and their grandmother.



Spanglish




Anexo 3: Primera actividad película “Spanglish”



#4 The importance of non-verbal communication in this film

Paula Hernández Gutiérrez
Universidad de Valladolid
2017


Anexo 4: Segunda actividad Spanglish



Describe the complicated relationship between Flor and Cristina

Paula Hernández Gutiérrez
Universidad de Valladolid
2017

Anexo 5: Tercera actividad de la película “Spanglish”



Let's watch **Spanglish** Activities

#6 The different representations of women: Debora and Flor

Paula Hernández Gutiérrez
Universidad de Valladolid
2017

powered by **Piktochart**
make information beautiful

The image shows a movie poster for 'Spanglish' in the top left corner. The poster features the title 'Spanglish' in a large, stylized font, with the tagline 'Every family needs a little translation.' below it. The main title is in red and white, and the tagline is in white. The poster also includes the names of the lead actors, Cuba Gooding Jr. and Zuleyka Rivera, and the director, Peter Dinklage. In the top right corner, there is a circular logo that says 'Let's watch Spanglish Activities'. Below the poster, there is a hand-drawn icon of a ribbon with the number '6' inside, followed by the text 'The different representations of women: Debora and Flor'. At the bottom of the slide, there is a footer with the name 'Paula Hernández Gutiérrez', 'Universidad de Valladolid', and '2017'. At the very bottom, there is a logo for 'Piktochart' with the tagline 'make information beautiful'.

Anexo 6: Cuarta actividad de película “Spanglish”

Let's watch
Spanglish
Activities

#7 Explain the reasons why John and Flor experienced an emotional connection

Paula Hernández Gutiérrez
Universidad de Valladolid
2017

powered by
Piktochart
make information beautiful

Anexo 7: Última actividad de la película “Spanglish”



Critical Analysis on the emotional-intercultural journey experienced by Cristina (Flor's daughter).

Let's watch
Spanglish
Activities

Anexo 8: Introducción de película “Vicky, Cristina, Barcelona”

LET'S WATCH



U3 PLOT

Two american girls go on a summer holiday in Spain. They fall in love with the same spanish man, unaware that his ex-wife, with whom he has a complicated relationship, is about change everything.

U1 Movie Trailer

U2 Info

It is a 2008 comedy-drama film starring Scarlett Johansson, Javier Bardem and Penélope Cruz. The film was directed by Woody Allen.



Anexo 9: Primera actividad de la película “Vicky, Cristina, Barcelona”

The worksheet features a decorative header with a green and white background. On the left, a dark teal circle contains the number '4' and the text 'Critical Analysis on the representation of Spanish women'. To its right is a small photograph of a woman in a pink dress. Further right, the text 'LET'S WATCH' is written in a green, stylized font, with a black paperclip icon below it. A decorative floral emblem with the text 'Vicky Cristina Barcelona' is also present. The main body of the page is a large white area with horizontal blue lines for writing. At the bottom center, the text reads: 'Paula Hernández Gutiérrez', 'Universidad de Valladolid', and '2017'.

Anexo 10: Segunda actividad de la película “Vicky, Cristina, Barcelona”

U5 The representation of love from different cultural perspectives: Compromise and insatisfaction

LET'S WATCH

Vicky, Cristina, Barcelona

Anexo 12: Última actividad de la película “Vicky, Cristina, Barcelona”



07 Emotional Journey Experienced by Vicky and Cristina

LET'S WATCH

Vicky, Cristina, Barcelona

Paula Hernández Gutiérrez
Universidad de Valladolid
2017

powered by
Piktochart
make information beautiful

Anexo 13: Actividad relacionada con el contenido de ambas películas

CRITICAL
Analysis

Vicky Cristina Barcelona
"Fizzy, Crazy and Sexy!"
"Seductive and Funny!"

Spanglish
Every family could use a little Spanglish.

Opinion essay: Use references from both films to express your opinion on intercultural relationships. Exemplify ways of breaking the cultural barriers.

Anexo 14: Hoja para apuntar los argumentos del debate

Debate

Cultural Immersion VS Cultural Conversion

Paula Hernández Gutiérrez
Universidad de Valladolid
2017

Anexo 15: Autoevaluación

SELF
Assessment

what did I learn from
this experience?

Spanglish

Paula Hernández Gutiérrez
Universidad de Valladolid
2017

