



---

# **Universidad de Valladolid**

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

Máster en Español como Lengua Extranjera: Enseñanza e  
Investigación

**TRABAJO DE FIN DE MÁSTER**

Nacionalismo, NO-DO y televisión durante el franquismo: propuesta  
de Unidad Didáctica para el aula de ELE

Autor: Adolfo Emilio Quílez Cuesta

Tutora: Dra. Dña. Beatriz María Concepción Sanz Alonso. Departamento de  
Lengua Española

Vº Bº

Valladolid, 2020-2021



## **AGRADECIMIENTOS**

Me gustaría expresar, antes de nada, mi más sincera gratitud hacia las personas más me han ayudado y que más han contribuido a que este trabajo haya salido adelante con éxito:

- A mi familia y amigos, por su apoyo incondicional y por estar siempre ahí en las buenas y en las malas.
- A mi tutora Beatriz Sanz Alonso, por darme la genial idea de aprovechar la interdisciplinariedad de mi formación académica previa para llevar a cabo una investigación que pueda aunar lo mejor de la lengua con lo mejor de la historia.
- Al profesor de la University of Michigan-Dearborn Jorge González del Pozo por sus brillantes y acertados consejos a la hora de proponer actividades para la unidad didáctica.



## RESUMEN

La acusada compartimentación de la enseñanza a todos los niveles en lo que parecen ser disciplinas separadas entre sí que no guardan relación nos hace, a menudo, perder de vista la importancia de un conocimiento más holístico, plural e interdisciplinar. Tal y como hemos visto a lo largo del Máster, la cultura es parte indisociable de la lengua, al igual que sucede a la inversa. Así pues, en este trabajo nos hemos propuesto combinar el saber histórico con el saber lingüístico en una unidad didáctica en la que los alumnos puedan conocer en mayor profundidad un episodio histórico reciente para nuestro país (el franquismo) mediante varios fragmentos extraídos del NO-DO y de la Televisión Española de aquella época. La temática específica dentro de dicha época será el nacionalismo y la manipulación de masas. Además de una mejor comprensión de la historia reciente de España, la unidad didáctica está pensada para que al mismo tiempo se desarrollen todas las destrezas lingüísticas (haciendo mayor hincapié en la comprensión oral, por motivos obvios), así como la competencia comunicativa intercultural.

**Palabras clave:** Historia, franquismo, NO-DO, televisión, competencia intercultural, destrezas lingüísticas.

## ABSTRACT

The marked compartmentalization of teaching at all levels into what appear to be separate and unrelated disciplines often makes us lose sight of the importance of more holistic, plural and interdisciplinary knowledge. As we have seen throughout the Master's Degree, culture is an inseparable part of language, as it is the other way around. Thus, in this paper we have aimed to combine historical knowledge with linguistic knowledge in a teaching unit in which students can learn more about a recent historical episode for our country (the Franco regime) through various fragments extracted from the NO-DO and from Spanish Television. The specific theme within that period will be nationalism and mass manipulation. In addition to a better understanding of Spain's recent history, everything's prepared so that all linguistic skills are developed (with greater emphasis on oral comprehension, for obvious reasons), as well as intercultural communicative competence.

**Key words:** History, Francoism, NO-DO, television, intercultural competence, linguistic skills.



# ÍNDICE

<b>1. INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>1</b>
<b>1.1. Problemática e hipótesis .....</b>	<b>1</b>
<b>1.2. Objetivos y metodología .....</b>	<b>2</b>
<b>1.3. Marco teórico y estado de la cuestión .....</b>	<b>4</b>
<b>1.4. Objeto de estudio y justificación del tema elegido .....</b>	<b>5</b>
<b>2. LA HISTORIA EN EL AULA DE ELE .....</b>	<b>7</b>
<b>3. EL MEDIO AUDIOVISUAL EN EL AULA DE ELE .....</b>	<b>13</b>
<b>3.1. El cine en el aula de ELE .....</b>	<b>13</b>
<b>3.2. La televisión en el aula de ELE .....</b>	<b>20</b>
<b>4. TRASFONDO HISTÓRICO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA .....</b>	<b>23</b>
<b>4.1. Algunas nociones sobre el NO-DO en el franquismo .....</b>	<b>23</b>
<b>4.2. Nociones sobre la televisión durante el franquismo .....</b>	<b>26</b>
<b>5. UNIDAD DIDÁCTICA .....</b>	<b>31</b>
<b>5.1. Análisis de necesidades e introducción a la secuencia didáctica .....</b>	<b>31</b>
<b>5.2. Preguntas introductorias .....</b>	<b>35</b>
5.2.1. <i>Dictadura y regímenes autoritarios .....</i>	<i>35</i>
5.2.2. <i>Propaganda y manipulación de masas .....</i>	<i>35</i>
5.2.3. <i>Cuestiones identitarias de los países .....</i>	<i>35</i>
5.2.4. <i>Medios de comunicación .....</i>	<i>36</i>
<b>5.3. Bloque 1: Visitas y regresos a España .....</b>	<b>36</b>
5.3.1. <i>Los niños de Fréjus .....</i>	<i>36</i>
5.3.2. <i>Nuestros vecinos visitan Extremadura .....</i>	<i>38</i>
5.3.3. <i>¡Aquí sí te queremos! .....</i>	<i>39</i>
5.3.4. <i>Operación España .....</i>	<i>40</i>
5.3.5. <i>La esperada comitiva estadounidense .....</i>	<i>41</i>

<b>5.4. Bloque 2: desfiles militares</b> .....	<b>44</b>
5.4.1. <i>Veteranos de guerra y celebración de la paz</i> .....	44
5.4.2. <i>Desfile en Cataluña</i> .....	45
<b>5.5. Bloque 3: Discursos de Franco por televisión</b> .....	<b>46</b>
5.5.1. <i>El contubernio (conspiración) de Múnich</i> .....	46
5.5.2. <i>Discurso de navidad de 1969 (primera parte)</i> .....	48
5.5.3. <i>Discurso de navidad de 1969 (segunda parte)</i> .....	50
5.5.4. <i>Discurso de navidad de 1969 (tercera parte)</i> .....	51
<b>5.6. Bloque 4: Hay amor más allá de la política</b> .....	<b>53</b>
5.6.1. <i>Hablemos del amor</i> .....	53
5.6.2. <i>La bien pagá y el mal amor</i> .....	55
<b>6. CONCLUSIÓN</b> .....	<b>59</b>
<b>7. BIBLIOGRAFÍA</b> .....	<b>61</b>
<b>ANEXO I: PASATIEMPOS</b> .....	<b>65</b>



# 1. INTRODUCCIÓN

## 1.1. Problemática e hipótesis

A modo de clarificar y resumir la problemática a la cual nos enfrentamos en el presente Trabajo Fin de Máster, hemos decidido plasmarla en esta serie de interrogantes:

- ¿Cómo se han utilizado los materiales históricos en el contexto de ELE en el pasado?
- ¿Qué tipo de aprovechamiento presentan los materiales culturales? ¿Es solo meramente divulgativo o también lingüístico?
- ¿Cómo se puede aprovechar el NO-DO desde el punto de vista divulgativo y de debate? ¿De qué manera deberíamos presentarlo con el fin de evitar incómodos malentendidos acerca de nuestra afiliación política o de nuestra intención, y así poder extraer algo positivo del material en este sentido?
- ¿Cómo se puede aprovechar el NO-DO desde el punto de vista lingüístico? ¿Qué destrezas pueden enseñarse y cómo se pueden plantear en una hipotética unidad didáctica?

Respondiendo brevemente de forma inicial a los mencionados interrogantes, la idea que defendemos y que argumentamos en este trabajo sería que, efectivamente, temas históricos a la par que polémicos como NO-DO y la televisión franquista, así como el nacionalismo implícito en ellos, resultan de utilidad tanto como material histórico y divulgativo de la cultura española en el pasado como por su aprovechamiento lingüístico. Dicho esto, hemos de sostener con firmeza algo muy importante que queremos dejar claro y que defendemos fuertemente como parte de nuestra tesis inicial: la propuesta didáctica que planteamos está lejos de servir para generar situaciones tan absurdas y desagradables como la polémica, el enfrentamiento o el adoctrinamiento en un espacio de paz, concordia y aprendizaje como es el aula de ELE.

Más bien, tal y como lo vemos ahora y como lo veremos hasta las últimas líneas del trabajo, el nacionalismo y el uso por parte del poder de los medios de comunicación no son algo exclusivo de los regímenes totalitarios o autoritarios, sino que son situaciones con las que convivimos todos los seres humanos en cualquier país del mundo y con lo que pueden verse reflejados todo tipo de aprendientes sea cual sea su origen. De ahí que hablemos de su utilidad y su enorme capacidad para su aprovechamiento educativo, llamando la atención del

alumnado con cuestiones que albergan un cariz tan universal y omnipresente como estas. Aun así, debemos aclarar que se pueden mostrar desde el punto de vista pedagógico estos temas tan cargados de seriedad y trascendencia histórica sin renunciar a explorar otras realidades de la misma época histórica ajenas a la política, como algunas canciones de esas décadas mostradas a través de la televisión y el cine.

## **1.2. Objetivos y metodología**

Dentro del marco de los materiales culturales presentes en la enseñanza del español como lengua extranjera, al igual que en otras enseñanzas de idiomas, la introducción de materiales históricos a los estudiantes y su aprovechamiento en el aula es un terreno relativamente inexplorado (aunque eso lo especificaremos más adelante). Es por ello que con este trabajo nos proponemos estudiar la posible aplicación de unos materiales audiovisuales como el NO-DO y la televisión franquista como un material cultural complementario a los contenidos principales del aula. Vale la pena destacar esto último, ya que mi objetivo no va a ser estructurar la totalidad de un curso en torno al NO-DO y la televisión, sino que se trata de la elaboración de un material didáctico con valores culturales que sea capaz de complementar los contenidos lingüísticos que se vieran durante el curso.

Por supuesto, esto solo puede tener lugar en un nivel avanzado (C1-C2) o al menos intermedio-avanzado (B2). A partir del nivel intermedio “puro” (B1) hacia abajo, nos resultaría imposible aplicar correctamente dicho material debido a las evidentes limitaciones lingüísticas de los estudiantes de ese nivel con respecto a las exigencias léxicas y gramaticales (sobre todo léxicas) que ese material requiere. Asimismo, no nos proponemos en este trabajo (aunque no descartaría hacerlo en futuras investigaciones) exponer un caso real de experimentación en el aula en el que apliquemos este material para una unidad didáctica y evaluemos los resultados obtenidos y/o las impresiones o valoraciones subjetivas de los estudiantes.

Una vez expuesto de manera amplia y general lo que nos proponemos con la presente investigación, enumeraremos a continuación los objetivos específicos. Se trata, fundamentalmente, de una investigación con dos niveles o escalas: en primer lugar, a modo de tener una escala más amplia en el que observar este fenómeno, nos proponemos evaluar las hipotéticas implicaciones que tendrían el NO-DO y la televisión franquista tanto como material cultural para el aula de ELE (dando cabida a la reflexión y el debate en el aula

mediante el aprendizaje de la historia de España) como por su aprovechamiento puramente lingüístico (los enfoques metodológicos mediante los cuales se podrían explotar esos recursos, las destrezas que se podrían trabajar, el léxico que se podría adquirir, la gramática que se podría perfeccionar...).

La mencionada reflexión no se encuentra explicitada *per se* en el trabajo, sino que estará plasmada, por un lado, en la reflexión teórica previa acerca de las grandes cuestiones que impregnan este trabajo y que se corresponden con los apartados en los que se divide con anterioridad a la propuesta didáctica: cómo se ha implementado el cine, la televisión y la historia en el aula de ELE. Otro de los apartados (el trasfondo histórico), pese a no tener un contenido propiamente pedagógico, debe introducirse en el trabajo al ser necesario para que el lector comprenda a grandes rasgos el trasfondo de la unidad didáctica. Por otro lado, en la propia unidad didáctica ya se hallará implícito el propio proceso reflexivo imprescindible para abordar la propuesta de actividades, pues sin dicho proceso no podría existir ninguna propuesta.

Así pues, la otra escala de las dos mencionadas anteriormente sería la plasmación de la anterior reflexión en una propuesta metodológica concreta, haciendo zoom en el mapa si seguimos con la metáfora geográfica. Lo que nos planteamos es la elaboración de una unidad didáctica en la que tendrán cabida una serie de actividades para trabajar tanto la dimensión puramente cultural e histórica del noticiario franquista como el desarrollo de las destrezas lingüísticas y comunicativas en español de los alumnos. Las destrezas que se van a trabajar son todas: expresión oral, comprensión oral, expresión escrita y comprensión escrita. No obstante, dentro de todas ellas procuraremos centrarnos en el aspecto oral (tanto la comprensión como la expresión).

El hecho de hacer hincapié en la destreza de la expresión oral se debe a que, al tratarse de los niveles más avanzados del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, necesitan ganar fluidez y perder un poco del lastre que les supone el cuidado de las formas y las normas gramaticales (el llamado “monitor” de Stephen Krashen), las cuales ya se les supone más o menos consolidadas debido al alto nivel de competencia MCER para el que está diseñada esta actividad. En cuanto a la comprensión oral, será en lo que incidiremos en mayor medida debido a la alta importancia que se le va a dar al visionado de los fragmentos del NO-DO, a partir de los cuales se articula toda la unidad didáctica.

En cuanto a la manera de proceder que vamos a seguir en pos de alcanzar los objetivos que nos hemos propuesto, y que ya hemos mencionado, lo que vamos a realizar es una consulta bibliográfica propia de cualquier trabajo académico del ámbito humanístico (de nuestro mencionado TFG y de autores que hayan trabajado con materiales culturales en el ámbito de la enseñanza de ELE o de la enseñanza de idiomas en particular, prestando especial atención a los materiales relacionados con la historia) con el fin de recabar datos bibliográficos que conformen el sustento teórico de nuestra investigación. Otra de las acciones que forman parte de la metodología de este trabajo es la observación cuidadosa y pormenorizada de manuales con contenido exclusivamente cultural para el aula de ELE con el fin de tener una guía para realizar el mencionado material de elaboración propia.

### **1.3. Marco teórico y estado de la cuestión**

Antes de exponer lo que tenemos planeado para este apartado nos gustaría constatar que tenemos clara la diferencia entre un marco teórico y un estado de la cuestión en el ámbito de un trabajo académico. Sin embargo, en este caso particular no existe realmente diferencia entre ambos apartados, resultando de esta forma indisolubles. Prueba de ello es la ausencia de la noción “marco teórico” durante las decenas de trabajos académicos que se realizan en el Grado que hemos cursado. Esto no es debido a que no exista, sino que por la propia metodología de las disciplinas que conforman dicho Grado (Filosofía, Historia, Geografía...) casi toda la investigación se reduce a la consulta bibliográfica.

En cambio, si atendemos a la metodología de la investigación en Lingüística Aplicada para la enseñanza (en este caso de ELE, aunque también puede aplicarse para la enseñanza en general) nos daremos cuenta de que, al ser una disciplina más empírica que suele implicar en muchos casos la experimentación de algún tipo en el aula, una cosa es la teoría que sirve de base teórica para la experimentación (marco teórico) y otra es la recopilación de las investigaciones previas sobre el objeto de estudio (estado de la cuestión). Una vez aclarado esto, las investigaciones anteriores que se han hecho en este ámbito se pueden dividir a su vez en dos ámbitos diferenciados. El primero es el uso del cine y la televisión en el aula de ELE (al fin y al cabo el NO-DO no es sino un documental de corta duración, y el documental es un género cinematográfico), con trabajos como los de Díaz (2001), Brandimonte (2003), Vikash y Mathur (2010), Mateo (2014) y Olsson (2015). De todos ellos, el que más concuerda con nuestro objeto de estudio es el de Brandimonte (2003), pues incluye también la televisión. El otro ámbito en que se divide nuestro estado de la cuestión es la presencia de la disciplina de la

Historia en el aula de ELE, destacando las publicaciones de Martín (2009), Pozzo y Lencina (2014), Huesca (2018) y Ferrando (2018).

De todos los trabajos mencionados anteriormente (los cuales citaremos exhaustivamente en la bibliografía preliminar) hay dos tesis doctorales (Martín, 2009 y Ferrando, 2018), dos Trabajos Fin de Máster (Mateo, 2014 y Huesca, 2018) y otras cinco publicaciones de menor extensión pero realizadas por investigadores ya consolidados y que no están en formación (como es el caso de los programas de Máster y de Doctorado), por lo que podemos afirmar que tanto el historial académico de nuestro tema del trabajo como la bibliografía utilizada es variada, compensada y equilibrada en términos de extensión y rigor. Un ejemplo que podemos mencionar de dicha variedad de enfoques que se han investigado en el ámbito de la Historia en el ELE y que nos ha llamado la atención es la diferencia en cuanto a la prioridad de enseñanza: para investigadores como Martín Rodríguez y Ferrando Llimós la finalidad ha sido la enseñanza y la divulgación de la Historia, y para otros como María Cristina Huesca Pérez lo importante era centrarse en la enseñanza de la lengua utilizando como medio la Historia. Nosotros, en este caso, nos inclinamos más hacia la primera tendencia, si bien no olvidamos en ningún momento la práctica y el refuerzo de la lengua española en los alumnos.

#### **1.4. Objeto de estudio y justificación del tema elegido**

Respecto al objeto de estudio, hemos elegido el Noticiero Documental franquista (NO-DO) y la televisión de dicha época histórica, así como su aplicación en el aula de español como lengua extranjera. Esto se debe a que hemos considerado que podría resultar de gran interés académico y de notoria originalidad (cualidad importantísima en un Trabajo Fin de Máster) poder aprovechar una investigación anterior realizada por nuestra parte en un campo de estudio ajeno a la lingüística o la filología: un Trabajo Fin de Grado del Grado en Humanidades y Estudios Sociales de la Universidad de Castilla-la Mancha titulado “Nacionalismo en el Segundo Franquismo 1960-1975 a través del NO-DO y la televisión”, el cual fue entregado y defendido en el mes de Julio del año 2020.

Si bien se trata, como hemos dicho, de una investigación fuera del ámbito lingüístico o filológico, consideramos que sería muy interesante poder enlazar disciplinas distintas pero que comparten el hecho de pertenecer al ámbito humanístico. Ello supone una gran oportunidad para estrechar los lazos entre dos disciplinas a las que hemos dedicado nuestra vida académica, al igual que resulta considerablemente ilustrativo del bagaje interdisciplinar

que poseemos como egresados en un grado tan caracterizado por la interdisciplinariedad como es el de Humanidades. Sin embargo, teniendo en cuenta que no debemos olvidar que al fin y al cabo se trata de un trabajo para el Máster de Español como Lengua Extranjera, la aplicación para el aula de ELE (tanto cultural como lingüística) ocupará una porción superior al resto de los apartados del trabajo.

Las aportaciones que pretendemos realizar tanto a la disciplina de la Lingüística en general como la de la enseñanza de Español como Lengua Extranjera en particular están en la línea de lo anteriormente comentado en el apartado del “Objeto de Estudio” (el estrechamiento de lazos entre disciplinas), así como también contribuirá a profundizar en la apuesta por otros medios de enseñanza algo distintos de lo que suele ser la dinámica general de las clases (centrarse en la lengua y no tanto en aspectos culturales). No obstante, hemos de recordar que se trata simplemente de una dinámica docente complementaria que no tiene como objetivo el hecho de sustituir a la anteriormente mencionada, pues al fin y al cabo es la lengua lo que enseñamos.

## 2. LA HISTORIA EN EL AULA DE ELE

En su tesis doctoral sobre la enseñanza de la Historia en el aula de ELE, Ferrando se plantea varios objetivos específicos subordinados a uno general de mayor alcance. En cuanto al primero de los específicos, consistente en exponer las bases fundamentales de la didáctica actual de la Historia (en su faceta general, sin entrar todavía en su aplicación a ELE) concluye que pese a una mayor o menor preponderancia de una Historia más dogmática e incuestionable que el alumno debe “absorber” sin más, cada vez se plantean más otros enfoques más holísticos, multidisciplinarios y de apertura mental que permitan una actitud mucho más reflexiva y, por tanto, una mejor comprensión de la realidad histórica por parte del estudiante (Ferrando, 2018: 205).

Asimismo, comenta la tendencia creciente a no centrarse tanto en las narrativas protagonizadas por grandes personajes, dinámica casi omnipresente en la enseñanza de la historia hasta fechas recientes, sino más bien en aquellas cuyos protagonistas son el grueso de la población, la gente de a pie. Desde el surgimiento de la “nueva historia” en el Reino Unido en la década de los 70, la mencionada tendencia didáctica se ha ido planteando progresivamente como una alternativa basada en las múltiples perspectivas y enfoques basados en la crítica, en la comparación y en el debate que hagan del alumno un historiador que construye la historia en lugar de un sujeto pasivo que meramente la recibe (Ferrando, 2018: 206).

Otro de los objetivos para Ferrando consiste en la elección del enfoque didáctico que conecte de la forma más óptima posible las enseñanzas de la Historia y de segundas lenguas. Como punto de partida y como algo más que razonable y evidente, una enseñanza enfocada hacia hablantes nativos necesariamente debe diferir de aquella dirigida a alumnos no nativos. A partir de ahí, afirma que los enfoques integrados, como el AICLE y el CBI por nombrar algunos ejemplos, ostentan considerables ventajas para tomarlas en cuenta a la hora de implementarlas en la clase de Historia (Ferrando, 2018: 206).

El uso de este enfoque en el caso de dicho estudio está motivado por varias razones: la manera de construir el conocimiento se vuelve de esta manera perfectamente compatible mediante factores como los estudios de caso, los cuales sirven para comprender y pensar críticamente acerca del hecho histórico, y un aprendizaje de carácter colaborativo. Además, Ferrando analiza una serie de trabajos de investigación previos basados también en los

enfoques integrados a partir de los cuales se utiliza el análisis del discurso (funciones discursivas, géneros, sistema gramatical, léxico...) para la construcción de la Historia. En cuanto a la tercera meta que se plantea el mencionado investigador, este consigue demostrar que la instrucción formal en idiomas en el extranjero que cuente con contenidos culturales, como es el caso de los históricos, contribuye a incrementar tanto la competencia comunicativa como intercultural en el alumnado, teniendo fácil explicación la mejora en esta última por el aumento de confianza al tratar con nativos que se genera en el alumno al conocer más sobre otra cultura (Ferrando, 2018: 206).

Como se ha comentado anteriormente, dichos objetivos específicos se hallan subordinados a uno más general consistente en el diseño de un curso de Historia de España en lengua española para estudiantes universitarios extranjeros basado en una enseñanza de lenguas por contenidos y una didáctica de la Historia con bases pedagógicas renovadas y actualizadas. En este caso, la prioridad son los contenidos históricos (con un acercamiento a los mismos fundamentado en la reflexión, la comparación y el debate) frente a los lingüísticos. No obstante, Ferrando no se olvida de integrar la historia con el español como segunda lengua mediante los enfoques integrados (sobre todo el enfoque por tareas), tomando en especial consideración las características lingüísticas (gramática empleada, géneros, léxico...) y el hecho de secuenciar y estructurar los contenidos según factores como la duración, el tema concreto que tratan o la dificultad (Ferrando, 2018: 207).

Otro investigador, cuyo trabajo se halla en el mismo nivel académico que el nuestro, opta en un primer momento por analizar la presencia de contenidos históricos en los manuales de ELE, la cual escasea por lo general exceptuando Nuevo Prisma del año 2015 con un 38 % respecto del total del manual. En algunas editoriales dicha presencia ha ido creciendo con el paso de los años, mientras que en otras ha ido disminuyendo, por lo que no se observa una tendencia uniforme. De todo el material histórico observado en los manuales, la mayoría del mismo pertenece a otras disciplinas además de solamente la Historia *per se*, como Geografía, Arte, Periodismo o Literatura (Huesca, 2018: 132).

Sin embargo, aunque la presencia de manuales no siga una evolución cronológica general, hay otro aspecto en el que sí podemos observar un patrón común: la ubicación y la función de los contenidos dentro de cada unidad. En los manuales de mayor antigüedad era bastante común encontrarse con páginas enteramente dedicadas a la cultura (muchas de ellas con contenidos históricos) que ampliaban y complementaban a la unidad pero que se notaban



más ajenas en cierto modo al resto de la unidad. Hoy en día sucede lo contrario a lo anterior: los contenidos se procuran integrar más con otro tipo de contenidos léxicos o gramaticales que se encuentren en el “eje” de las unidades. Además de la historia, la tendencia de los contenidos culturales de diversos tipos (gastronomía, cine, deportes, tecnología...) es a crecer tanto en cantidad como en variedad (Huesca, 2018: 133).

Dicho crecimiento es muy posible que se deba al Marco Común Europeo de Referencia, del que bebe el Plan Curricular del Instituto Cervantes, en el que se valora enormemente el rol del alumno como partícipe de la cultura en la que se halla inmersa la lengua que está aprendiendo y como un sujeto capaz de comunicar e intercambiar impresiones sobre aspectos culturales de su propia cultura y de aquella de la lengua meta. Al margen de lo que pueda aparecer en otros escritos académicos del ámbito universitario y de los estudios superiores, Huesca se ha encontrado con el hecho de que los contenidos históricos en los manuales que ha analizado no están destinados al desarrollo de la competencia intercultural, sino que más bien son un vehículo a través del cual se transmiten y enseñan contenidos lingüísticos (Huesca, 2018: 133).

Esta es la razón por la que en el citado Trabajo de Fin de Máster se ha pretendido demostrar que los contenidos históricos se pueden plasmar de otra manera en el ámbito del Español como Lengua Extranjera y que, pese a la obvia importancia de lo lingüístico en ELE, se puede aprovechar lo histórico para centrarse en otros aspectos nada desdeñables como el acercamiento cultural en un contexto motivador que lo favorezca... De ahí se extrae que una porción significativa de las actividades presentes en su propuesta estuvieran encaminadas a la mejora de la competencia intercultural, sobre todo en su vertiente más comunicativa y de interacción. Todo ello estructurado en cinco secciones que abordan cuestiones de trascendencia mundial (al contrario que en el caso de Ferrando, quien se centraba exclusivamente en aspectos históricos de España) y de actualidad pero que tienen su origen en el pasado (Huesca, 2018: 133).

Así pues, teniendo como objetivo destacar el carácter vivo de la Historia y que determinados sucesos del pasado pueden ayudarnos igual o más a comprender el mundo que muchos acontecimientos de nuestros días, la unidad didáctica de Huesca cuenta con algunos de los sucesos y protagonistas más destacados de cada periodo histórico sin tomar en consideración su ubicación geográfica, pues su postura en este sentido es la de distanciarse de la tendencia más habitual que había imperado hasta entonces (incluir solamente hechos

históricos de países de habla hispana) por considerarla un tanto reduccionista y limitada. Así pues, con los ejemplos prácticos de actividades que incluye en su estudio, esta investigadora predoctoral demuestra la posibilidad real de conectar, pese a la apariencia más inmediata de desconexión, los problemas del mundo de hoy y del mundo de ayer, para que de esa manera seamos capaces de cohesionar y armonizar de la mejor manera posible las distintas realidades culturales que puedan presentarse ante nosotros (Huesca, 2018: 134). .

Ahora pasamos a hablar de la iniciativa de Martín en el año 2009, para la cual se necesitaría cambiar la prioridad de la enseñanza: que lo primordial sea el concepto y no el dato. Este pasaría a tomar un rol más que relevante en la tarea final de los alumnos. Así pues, busca alejarse lo máximo posible de la mera memorización de datos, la cual califica de poco motivadora e innecesariamente difícil. También busca alejarse de la mera pretensión de entretener al alumno llenando huecos de tiempo lectivo. Respecto a esto, afirma que a menudo se suele cometer este error por parte del profesorado debido a múltiples razones (poca experiencia, ignorancia, desidia...). Su propuesta metodológica consiste a grandes rasgos en enfocarse en el contexto más amplio (causas, consecuencias, circunstancias adicionales...) que rodea a los sucesos en lugar de solo en los sucesos propiamente dichos. La explicación de dicho contexto por parte del docente tendría lugar al final de cada sesión o segmento de la propuesta, solo cuando los alumnos ya hayan empezado a comprenderlo por ellos mismos, practicándose mientras tanto ciertas nociones lingüísticas que ayuden a una mejor comprensión del hecho histórico (Martín, 2009: 767).

Asimismo, Martín da cuenta de una serie de requerimientos que el profesor debe tener en cuenta a la hora de preparar sus clases, siendo la mejor manera de cumplirlos el enfoque por tareas al permitir cierta gradualidad en el planteamiento de las actividades. Su investigación queda respaldada por varias encuestas ofrecidas a los estudiantes de dos grupos distintos (el de mañana y el de la tarde) entre los años 2007 y 2009. La modalidad de enseñanza recibida por los alumnos del turno de mañana podría calificarse como una enseñanza magistral al uso caracterizada por un nivel bajo de participación del alumnado, y por tanto concierto carácter anticuado según los estándares actuales. En cambio, los del grupo de tarde recibieron una enseñanza más acorde con el “canon pedagógico” de nuestros días, con una metodología adaptada a las reacciones de los alumnos reflejadas en las encuestas que se les iban ofreciendo cada cierto tiempo, con lo cual podemos decir que esta propuesta puede calificarse *grosso modo* con los adjetivos “flexible” y “participativa”. Al comparar las encuestas correspondientes a ambos turnos, Martín no tarda en caer en la cuenta de que,

mediante la metodología estudiada y aplicada por él, las unidades didácticas de Historia en clase de ELE se vuelven considerablemente más asimilables por el alumnado (Martín, 2009: 768).

A partir de la anterior afirmación, al investigador de la Universidad de Alcalá le surge, en primer lugar, la cuestión del enfoque y la metodología más adecuada para los fines que persigue (en este caso enseñar Historia en clase de ELE) la cual resulta ser en su caso un enfoque ecléctico caracterizado por combinar el método comunicativo y el enfoque por tareas de manera que se incline hacia uno u otro de los anteriores según la situación lo requiera. Cada uno de dichos métodos que conforman el mencionado eclecticismo tienen sus puntos fuertes: el método comunicativo puede dotar de un gran dinamismo a la clase y motivar sobremanera al alumnado, mientras que el enfoque por tareas sirve, como su propio nombre indica, para enfocar al alumnado hacia un objetivo concreto de tal manera que sienta de alguna manera la utilidad del aprendizaje más allá del aprendizaje en sí, con lo cual también pueden motivarse los alumnos (Martín, 2009: 769).

No obstante, tal y como cabe esperarse por la metodología imperante en muchos países asiáticos, los alumnos de estos países presentaron algunos problemas de adaptación al método ecléctico, lo cual se agravó todavía más si cabe por el mero hecho de combinar la lengua con la historia, algo ciertamente inusual para ellos. De todas formas, la motivación de los estudiantes asiáticos, según reflejaron las encuestas y contrariamente a lo que pudiera parecer en un principio, terminó siendo mayor al finalizar las sesiones en aquellos estudiantes asiáticos que estaban en el grupo de la tarde (que empleaba el método ecléctico) que en los de la mañana (que empleaban las sesiones magistrales) aunque empezara siendo al contrario (Martín, 2009: 769).

Respondiendo a otra de las cuestiones que se planteó Martín al iniciar su investigación, los contenidos gramaticales y los históricos han terminado enfocándose de maneras diferentes en su propuesta didáctica: un acercamiento más guiado y “sobre raíles” para la gramática y otro más basado en la interacción y la creatividad para los contenidos históricos, aunque en ciertas partes de los mismos se pueda recurrir a la memorización. Si bien esta baja exigencia de memorización favorece enormemente el dinamismo y el carácter ameno de las clases, posee en este caso la desventaja de que se pierdan ciertos datos históricos importantes. Con el fin de subsanar esto, se decidió combinar la gramática y los datos históricos y dejar aquello con más carga comunicativa y de interacción para la tarea final (Martín, 2009: 770).

Asimismo, Martín opina que si bien es cierto que las distintas propuestas deben ser variadas y caracterizadas por una elevada multidisciplinariedad, no es menos cierto el hecho de que no se debe perder de vista el fin último de este tipo de enseñanzas: el aprendizaje y dominio de determinadas estructuras gramaticales a la vez que, mediante las mismas, se interpretan y entienden determinados hechos históricos. También destaca la importancia de ser capaz de abordar este tipo de cursos para cualquier nivel de competencia de los alumnos a los cuales va dirigido el curso: desde el nivel más principiante (A1-A2) donde se tendrán en cuenta solamente las nociones históricas más elementales, hasta el nivel más avanzado (C2) donde se transmitirá y se hará comprender la historia con todo lujo de detalles. La lingüística queda plasmada a lo largo del recorrido histórico como compañera en todas las unidades y actividades, con lo que se conjugan los elementos que tanto importan a la realización final de la tarea (Martín, 2009: 770).

### **3. EL MEDIO AUDIOVISUAL EN EL AULA DE ELE**

#### **3.1. El cine en el aula de ELE**

La pertinencia del cine a la hora de usarse como recurso didáctico tiene que ver en gran parte con el hecho de que es capaz de plasmar circunstancias complicadas de ser recreadas en la clase y en el hecho de que requiere de la utilización simultánea de la percepción visual y auditiva, constituyendo así un gran refuerzo para la memoria al utilizarse a la vez dos sentidos. Asimismo, con posterioridad al visionado, el cine es un elemento interesante como vehículo para expresarse y reflexionar en base a lo que se observa, así como para indagar y analizar lo que se ha visionado. Se trata, al fin y al cabo, de una herramienta que nos motiva a la actuación y realización y no únicamente a la observación. Pretende influir de algún modo en el espectador (en este caso en el alumno de ELE) y generar en él una reacción determinada. Todo ello sin hablar de lo evidente que resulta resaltar el mero factor lúdico y de entretenimiento de ver una película, lo cual se ha de aprovechar para contribuir a generar un ambiente algo más distendido en el aula (Díaz, 2001: 283).

El uso pertinente de los recursos de tipo audiovisual requiere de cierta modificación en la forma habitual de entender los planteamientos y estructuras pedagógicas. Esto es debido a que el docente tiene para ello que observar de cerca cómo funciona lo audiovisual y darse cuenta de las ventajas que tiene a la hora de ser aprovechado en el ámbito de la docencia. Para ello debemos averiguar qué características resultan definitorias de lo audiovisual y que pueden ofrecernos para transmitir los contenidos que impartimos. Es menester destacar que los recursos audiovisuales no pueden reemplazar al docente, aunque sí le inducen a ciertos cambios en su trabajo, pasando a ser más animador que informador y que debe estimular y mediar en mayor medida que dirigir (Díaz, 2001: 271).

La manera de acercarse a este tipo de contenido y de tratar con él ha de ceñirse necesariamente a los objetivos de enseñanza establecidos en nuestra programación docente, para lo cual es necesario ajustar el contenido al tiempo disponible y a las características específicas del grupo meta concreto, con sus necesidades e intereses particulares. Per se, tanto los medios tecnológicos para proyectar contenido audiovisual como los propios medios carecen de la cualidad de ser apropiados para la enseñanza, ya que para ello se necesita de la intervención decisiva del profesor y de que este interactúe adecuadamente con los alumnos.

Se trata de algo que está lejos de limitarse a presionar un botón para después limitarse a esperar a que finalice la reproducción del contenido (Díaz, 2001: 271).

Tal y como está el panorama tecnológico hoy en día, no sería descabellado asumir que el motivo de la falta de asimilación de lo audiovisual en el aula de ELE tenga más que ver con un déficit de voluntad y aptitud del personal docente (aclarando que aquí hablamos de todos los docentes ni de una mayoría, sino simplemente de una parte de estos) que con una carencia en la disponibilidad de medios, si bien es cierto que en algunos países menos desarrollados puede llegar a darse este caso. Otra circunstancia que puede darse en las aulas es la incorporación de cualquier adelanto tecnológico sin estudiar demasiado en profundidad lo que implican estas en el plano didáctico, lo cual supone un cierto riesgo de mitificación de la tecnología en las aulas (Díaz, 2001: 272).

A este respecto Ferrés (1988) afirma que muchas veces existe una cuestión ciertamente compleja de asimilación y de sensibilidad hacia un nuevo modo de desenvolverse en este ámbito que va más allá de cuestiones como la aptitud para el manejo didáctico de los medios en el aula. Otro autor que nos gustaría destacar es Gutiérrez (1997: 123-125) con una interesante reflexión sobre los conceptos de tecnofilia y tecnofobia en las aulas, mencionando que ambas pueden resultar perjudiciales en exceso, pues la negativa a replantearse la manera de impartir las clases puede darse tanto en un caso como en otro. En el segundo (tecnofobia) resulta más evidente, pero hay que constatar que en el primero (el de la tecnofilia) también puede haber profesores que rehúsen modificar su forma de dar clases por mucho que incorporen con frecuencia nuevas tecnologías en clase.

Las películas, documentales, series y todo producto audiovisual en general sirven como muestra de lengua, como fuente académica y medio para la enseñanza, sin que debamos olvidarnos del valor puramente lúdico y de entretenimiento. No obstante, además del mero disfrute, es necesario que los materiales presentados transmitan algo relevante para los alumnos y que, a su vez, a estos les puedan generar la suficiente inquietud en pos de generar en el aula un ambiente dinámico. Para tal fin, es imprescindible que además de los propios productos audiovisuales existan materiales que puedan ser aprovechados por el profesor con el fin de conseguir en los alumnos el mayor rendimiento académico posible y que su aprendizaje sea exitoso (Díaz, 2001: 272).

Asimismo, podemos atribuir al cine la cualidad de ser un recurso de aprendizaje que puede albergar un contenido que resulte propicio para desarrollar la competencia intercultural

en el aula de ELE. Así pues, el enfoque narrativo es una de las modalidades a partir de las cuales se puede tratar con el cine en clase de ELE (Pegrum, 2008: 146), pues en los filmes se introducen discursos mediante la función narrativa del lenguaje en los que aparecen cúmulos hechos y vivencias ordenados en una línea temporal conforme a las dinámicas de causa y efecto que son realizados o vividos por una serie de personajes.

A este respecto, Pegrum argumenta que se puede explorar enormemente el discurso social de cada contexto histórico debido al hecho de que cada narración se sitúa en un plano sociocultural concreto. El cine también puede brindarnos la oportunidad de explorar el discurso crítico por las múltiples y parciales oportunidades de lectura individual que nos ofrece, lo cual puede resultar útil para el desarrollo del pensamiento crítico en el alumno y de la capacidad de problematizar y formularse preguntas acerca de lo que ve. Así pues, el cine puede resultar de gran provecho para que el alumno analice e indague en su propia identidad y para ponerla en relación con el resto de alumnos (Pegrum, 2008: 146).

La relevancia del séptimo arte para ser trabajado en pos de desarrollar la competencia intercultural en los aprendientes de segundas lenguas también es puesta de manifiesto por Corbett. Este señala la búsqueda de medios adecuados para la comunicación intercultural como objetivo que debe ser prioritario en un nuevo paradigma de la competencia intercultural en el aula de lenguas extranjeras (Corbett, 2003:19). También señala la necesidad por parte del profesor de determinadas pautas y procedimientos, así como saberes teóricos, para tratar la competencia intercultural en clase, poniendo como ejemplo de ello las distintas maneras de transmitir los géneros lingüísticos según los requerimientos de las distintas culturas.

Asimismo, este autor reflexiona acerca de la manera en que la lengua puede ser trasmisora de la identidad cultural y acerca de la forma en que es posible interpretar los escritos y los fragmentos de lengua oral (incluyendo el ámbito audiovisual) como mensajes de afiliación cultural (Corbett, 2003:33). A continuación, podemos mencionar una serie de objetivos de aprendizaje planteados por Corbett en relación con la competencia intercultural en el aprendizaje de idiomas que están en estrecha relación con el hecho de proyectar películas o cualquier otro tipo de material audiovisual en el aula. Uno de estos sería básicamente indagar en la manera en que se conserva la solidaridad entre distintos segmentos de la sociedad a través de las interacciones verbales informales, en la forma en que se negocian los estatus de los individuos en diversos contextos grupales y en que son observados los diversos roles ocupados por los individuos que conversan en la segunda lengua.

Otro de los objetivos sería analizar las pautas de comportamiento existentes en la comunidad de la lengua meta según sea la profesión o el estrato social observado y compararlos con otras comunidades, incluyendo por supuesto la propia comunidad de los aprendientes. También es relevante la posibilidad de exploración de los códigos culturales que impregnan los diversos productos artísticos y culturales de la comunidad observada. Las culturas suelen caracterizarse especialmente por su dinamismo y por albergar miembros que las tienen en continua negociación, por lo que resulta especialmente complicado condensar toda la complejidad cultural en un manual al uso (Olsson, 8).

Así pues, en cualquier ocasión en que observemos la codificación de la cultura de una sociedad determinada por parte de los diseñadores de materiales didácticos de lenguas extranjeras, la negociación y el cambio de estas sigue su curso, por lo que desde ese mismo momento se va perdiendo cada vez más concordancia respecto de la cultura auténtica. Por este motivo, se torna necesario el hecho de introducir materiales complementarios como los audiovisuales (cine, televisión, documentales...) y de los medios de comunicación de mayor actualidad para que pueda verse una interacción de los hablantes más acorde con los tiempos que se viven (Olsson, 9).

Esto no quita que, por supuesto, se puedan y deban aprovechar estos materiales complementarios para observar otras etapas anteriores en la cultura de la lengua meta. Sea como fuere, lo cierto es que no se debe perder de vista que nuestro manual de texto principal no sea visto por los alumnos como la única e invariable fuente de conocimiento cultural de la lengua meta. El hecho de preparar al alumnado previamente a la proyección del filme es fundamental para poder llevar a cabo el análisis y el debate cultural acerca del mismo de la mejor manera posible (Olsson, 9).

A este respecto, Crozet y Liddicoat insisten en la necesidad por parte de los alumnos de estar atentos a las características culturales de los filmes para la posterior discusión. Otro autor, Pegrum, añade que existen múltiples posibilidades de interpretación de diversos fenómenos culturales incluidos en un filme (Pegrum 2008: 147). Asimismo, el profesor debe ofrecer actividades que sirvan como medio para contrastar las culturas plasmadas en los filmes con sus propios constructos culturales. Lo anterior contribuye a construir lo que podemos denominar un “tercer lugar” entre la cultura de los alumnos mediada por su lengua y la cultura mediada por la lengua meta donde se encuentren con comodidad para contrastar ambas con perspectiva (Crozet y Liddicoat, 1999: 124).



El docente de ELE posee un rol importantísimo en el marco de la competencia intercultural, alcanzando a través de esta los objetivos propuestos en el visionado de un filme. Así pues, con viene que al preparar una actividad en el aula (en este caso el visionado de un contenido audiovisual, aunque se puede aplicar a cualquier otro tipo de actividad) se debe partir de los objetivos del nivel de competencia de un alumnado concreto plasmados en el currículo y se debe concretar con precisión el objetivo de la actividad. Hacernos una serie de preguntas tomando como referencia los adverbios interrogativos “qué”, “cómo”, “por qué” y “para qué” es importante para acotar el mencionado objetivo y para impulsar la motivación del profesor y del alumnado (Olsson, 13).

Aparte de actividades relacionadas con lo audiovisual como las que tratamos en este TFM, se debe tratar la competencia intercultural a lo largo de todo el contenido de nuestra asignatura y de nuestra aplicación de dicho contenido a la actividad docente. No se trata de algo sencillo si tenemos en cuenta la enorme variedad de elementos diversos en un marco cultural tan gigantesco como es el del mundo hispánico. Al margen de consideraciones comunes respecto a amplios grupos sociales, la concreción lingüística y cultural de un individuo o grupo específico depende de un sinfín de factores como el género, la edad, el nivel de formación, la clase social, etc. Estos factores generan considerables particularidades y matices diversos dentro de una sociedad, los cuales están en constante renegociación (Olsson, 13).

Aunque se ha esbozado previamente en este trabajo, consideramos que es importante insistir en la necesidad de la labor preparatoria del profesor para adaptar las películas al nivel de los alumnos, seleccionando solo las partes que se adecúen con su nivel y omitiendo el visionado del resto, o bien escogiendo para la proyección solo las películas o contenidos que se adecúen al nivel en todas y cada una de sus partes. Asimismo, aunque en el caso de los profesores de ELE evidentemente no tenemos que estudiar la lengua de las películas de habla hispana que pongamos en clase, sí que tenemos que hacer un estudio previo de nuestra propia cultura, ya que de lo contrario puede haber cosas que se no sepamos por mucho que pensemos conocer de nuestra esfera cultural. Otro aspecto que debemos cuidar especialmente es la temporalización de actividades de visionado de películas o de cualquier otro tipo de material audiovisual, ya que este requiere una gran cantidad de tiempo y un gran número de sesiones para trabajarlo convenientemente, por lo que debemos asegurarnos de disponer del suficiente espacio para ello en nuestra programación didáctica (Olsson, 14).

En definitiva, los materiales audiovisuales pueden facilitar enormemente el encuentro entre el alumnado de ELE y las muchas y variadas muestras de cultura pertenecientes al mundo hispánico que tienen lugar en una gran variedad de situaciones y contextos socioculturales, socioeconómicos o, por supuesto, geográficos. Asimismo, obviando la evidente necesidad de introducir materiales complementarios para el visionado, nos debemos cerciorar de los conocimientos que tengan previamente los alumnos sobre el tema con el fin de concretar los materiales que vamos a necesitar para la actividad. También se deben tomar en consideración otros aspectos como la edad del alumnado, su procedencia, la complejidad del filme, etc. Esto se debe a que dichos aspectos pueden hacer que la comprensión del filme y la discusión posterior al visionado resulten más fáciles o difíciles para los estudiantes (Olsson, 15).

Las investigaciones pedagógicas ocurridas en tiempos recientes han atestiguado llevados a cabo en los últimos años han constatado el enorme didáctico del formato audiovisual por diversos motivos. A este respecto, Joan Ferrés afirma que dicho formato impulsa el desarrollo de diversos mecanismos perceptivos pudiendo ejercitar la capacidad imaginativa y modificar las dinámicas cognitivas. Asimismo, se ha demostrado su eficacia en la divulgación de información y conocimiento y posee una gran influencia en cuanto a lo emotivo y lo sensible, pudiendo así motivar y estimular la expresión de múltiples maneras (Brandimonte, 872).

Otro factor de lo audiovisual que posee considerable importancia a nivel de pensamiento y memoria en su incidencia en la retención lingüística, lo cual sin duda resulta fundamental para el aprendizaje de idiomas. Así pues, la retención memorística ostenta un gran incremento porcentual cuando se emplean los sentidos de la vista y el oído simultáneamente. Concretamente, los datos numéricos que conocemos en este caso es que el sentido de la vista influye en el 83 % de lo que se aprende y que, a su vez, la vista junto con el oído de manera simultánea implica que se retenga el 50 % de la información recibida a través de ambos sentidos (Brandimonte, 872).

Más allá de lo expuesto anteriormente, resulta interesante la enorme utilidad potencial que ostenta lo audiovisual en cuanto a la observación y el análisis del lenguaje no verbal. Debido a las fructíferas investigaciones lingüísticas acerca de lo anterior, se ha confirmado con rotundidad que los seres humanos empleamos a la vez o de forma alternativa tanto signos de carácter verbal como aquellos de carácter no verbal. Asimismo, debemos traer aquí a

colación los cuatro sistemas de comunicación no verbal (cronémico, proxémico, quinésico y paralingüístico) debido a que estos ostentan un rol fundamental en toda situación comunicativa, por lo que se deben dedicar parte de los esfuerzos didácticos de los profesores de ELE a estudiarlos (Brandimonte, 873).

Emplear lo audiovisual mediante distintos tipos de contenido de dicha naturaleza será algo que nos permita analizar con mayor profundidad y contexto tanto la expresión como la comprensión oral, pudiendo así interpretar mejor el mensaje al verse involucradas las imágenes, mediante las cuales pueden distinguirse distintos códigos comunicativos (mímica, expresiones faciales, vestimenta...). A esto podemos incluir como ejemplo las diversas maneras de reaccionar emocional o fisiológicamente, incluyendo en esto último una gran variedad de elementos kinestésicos que consciente o conscientemente contribuyen a añadir una importante carga semántica al lenguaje verbal (Brandimonte, 873).

Existen diversas maneras de emplear el cine en el ámbito de la enseñanza de ELE. Mientras que algunas personas opinan que el mayor provecho de este medio está en simplemente contemplarla tranquilamente con disfrute, la gran mayoría de las investigaciones apuntan a algo que ya se ha mencionado en este TFM: no basta con el mero visionado y ya, sino que hay que ir más allá. Respecto a la duración de los metrajes, la cual suele discurrir entre dos y tres horas en promedio, supone un hándicap para el óptimo aprovechamiento del contenido al generar cansancio y pérdida de capacidad de concentrarse en dicho contenido. Así pues, resulta de mayor eficacia el hecho de focalizar el tratamiento de un tema concreto en varios segmentos cortos. Con el fin de generar interés en los alumnos, hemos de ser capaz de comunicarles la necesidad de hacer un uso del formato audiovisual diferente al que puedan estar acostumbrados y que consiste en una actividad de clase en la que deben poner atención y esfuerzo como en cualquier otra (Brandimonte, 876).

Independientemente de lo anterior, el hecho de emplear el formato audiovisual en el aula de ELE genera un gran interés y una expectación considerable, sobre todo por el hecho de salirse de la tónica habitual y rutinaria de las clases marcada por los manuales de texto y porque se trata de una gran oportunidad para observar al mundo hispánico más de cerca y contrastar la realidad proyectada en la pantalla con lo que los alumnos han observado en los manuales u otros contenidos. Debido al amplio abanico de situaciones y contextos socioculturales o sociohistóricos proyectados, no resulta difícil calificar al cine como una interminable fuente de valiosa información lingüística y sociocultural, pudiendo así

aprovecharlo para trabajar con los factores lingüísticos propios de las variedades del español: geográficas, situacionales, históricas o sociales (Brandimonte, 876).

También se puede tratar mediante el cine, desde el punto de vista pragmático, una gran variedad de actos de habla ritualizados como las despedidas, peticiones, invitaciones, felicitaciones, dar el pésame... Se suele considerar pertinente en mayor medida el cine en el ámbito de ELE para un nivel avanzado, si bien puede usarse también en alumnos con nivel principiante siempre y cuando sepamos adaptar concienzudamente el contenido dependiendo de la dificultad de comprensión ya sea por parte de la temática o por parte del propio lenguaje del filme (Brandimonte, 877).

Si bien lo ideal es incluir el factor sociocultural del mundo hispano de las películas de habla hispana original, se podría incluir en un principio material doblado al presentar este un menor grado de dificultad de comprensión por la exigente vocalización de los dobladores y por el hecho de que los guiones adaptados suelen prescindir de muchos modismos, expresiones coloquiales y demás fraseología propia de los hablantes nativos que sí encontramos en las películas originales. Otra herramienta adaptativa que podemos utilizar antes de lanzarnos de lleno a proyectar películas españolas o hispanoamericanas, cuya dificultad de comprensión podría ser demasiada elevada en algunos casos (debido al alejamiento respecto del lenguaje estándar de algunas variedades diastráticas o diatópicas) es el subtítulo, el cual les puede facilitar sobremanera la comprensión en dichos casos (Brandimonte, 877).

### **3.2. La televisión en el aula de ELE**

Siendo el cine un medio en el que habitualmente se reproducen circunstancias reales apoyadas en argumentos concretos y que se adscriben a un género determinado, con los programas de televisión sucede algo similar en este sentido (aunque ni mucho menos de forma idéntica) ofreciendo además una extensa variedad de características de una determinada lengua y cultura que resultan considerablemente interesantes para tratarlas en clase. Pese a lo duramente criticados que son muchos contenidos televisivos, etiquetados con el calificativo de telebasura, hemos de insistir en que lingüísticamente suponen una muestra de lengua de considerable valor, independientemente de la apreciación cultural o artística que podamos tener de los mismos. En cierto modo, podríamos considerar el uso inicial de los programas de

televisión en el aula y el hecho de posponer el cine para más adelante debido a su mayor complejidad lingüística en términos generales (Brandimonte, 878).

De entre todos los programas, podemos afirmar que los noticiarios, informativos o telediarios son los más idóneos para una fase inicial, puesto que apenas plantean dificultades para casi ningún nivel (ni siquiera muchas veces para los de nivel principiante) al presentar características como una vocalización perfecta, el uso de la lengua estándar y de la variedad culta. Aquellos fragmentos de estos que incluyan algún tipo de entrevista a pie de calle nos pueden resultar provechosos para exponer muestras de habla coloquial. También se pueden introducir en esta etapa inicial algunas muestras de publicidad televisiva, caracterizadas por ser muestras de lengua breves, auténticas y cargadas de valores culturales y que constituyen un contenido de gran utilidad para una gran variedad de usos (Brandimonte, 878).

Asimismo, las series emitidas por televisión cuentan con una destacable capacidad de aprovechamiento y de ser aceptadas de buen grado por los alumnos. No en vano, la indiscutible calidad de muchas de ellas suele generar dicha aceptación por parte de los alumnos, amén de resultar una excelente muestra de las interacciones coloquiales por parte de hablantes nativos (si bien es cierto que no son exactamente iguales a las de la vida real por estar guionizadas). Otra muestra interesantísima de contenido televisivo que podemos ofrecer a nuestros alumnos son los programas de fin de año, tanto desde el punto de vista lingüístico como del cultural (pudiendo aprovecharlo para explicar la costumbre española de las 12 uvas). Los programas especializados en diversos campos (música, medicina, deporte...) también pueden ser muy útiles para el aula de ELE y concretamente para EFE (Español con Fines Específicos) al suponer una relevante muestra de léxico específico (Brandimonte, 879).

Aparte de lo anteriormente mencionado, si hay un programa de televisión con nombre propio que debemos considerar para su uso en el aula por su estrecha relación con nuestra disciplina profesional es el programa “Al Habla” emitido por La 2 de Televisión Española entre los años 1998 y 2004. El hecho de ser producido en colaboración con el Instituto Cervantes es un indicio más que significativo de lo anteriormente dicho. Se trata de un contenido centrado en el idioma español, tanto en su faceta de mera comprensión o reflexión metalingüística como en el aspecto de la difusión del mismo. Dentro del mismo programa podemos observar una gran variedad de contenidos: reportajes, entrevistas a pie de calle, coloquios con especialistas (escritores, filólogos, periodistas...), concursos... Se trata de un

contenido televisivo considerablemente interesante tanto para nativos, sobre todo profesores de ELE, como para estudiantes de español como segunda lengua (Brandimonte, 880).

Una cierta capacidad de hipnosis que se le podría atribuir al cine es una de las razones por las que algunos docentes pueden llegar a dudar de su implementación como recurso para el aprendizaje, pues de acuerdo con esta premisa el alumno pasaría a adoptar una postura pasiva durante la visualización del filme y sería solo una forma de “relleno” dentro del tiempo lectivo. No obstante, esto no tendría por qué ser así si el alumnado dispone de las herramientas adecuadas para el análisis crítico, si establece un diálogo con el filme a través del conocimiento de la lengua y de otros aspectos extralingüísticos como el lenguaje cinematográfico. El cine puede definirse como un recurso de carácter semiótico que posee diversos usos posibles con múltiples fines, como el de tratarse de una herramienta para examinar críticamente nuestra esfera cultural y otros ámbitos culturales ajenos al nuestro. Ese debería de ser nuestro enfoque a la hora de usar el cine en el aula y no simplemente como un mero conjunto de ondas sonoras y de imágenes captadas a través de una cámara. En definitiva, si se emplea el cine como se debe, este puede llegar a ser un factor motivador más que impulsen las ganas de aprender nuestro idioma y de conocer nuestra cultura en nuestros alumnos (Mateo, 48-49).

La situación actual de la enseñanza de idiomas se encuentra considerablemente marcada por cambios. Así pues, el multiculturalismo, la diversidad de lenguas a las que podemos acceder a golpe de clic y la innovación constante en materia tecnológica han cambiado la forma en que se plantean actualmente numerosos enfoques de enseñanza. Tenemos la consciencia de habitar un mundo marcado por el progreso constante y muchos nos hallamos en estrecha relación con nuevas herramientas de comunicación desde poco después de nacer. Asimismo, en estos tiempos caracterizados a grandes rasgos por la globalización y el desenfreno en la innovación tecnológica, la implantación de los contenidos audiovisuales en el ámbito del español como lengua extranjera se ha incrementado en todas partes por el simple hecho de que involucrar a los estudiantes en ello resulta indudablemente beneficioso y enriquecedor para su mejora global en las destrezas comunicativas del español. Se trata de un contenido en muchos casos más accesible que los propios manuales, ya que estos últimos suelen ser de pago y el acceso a innumerables recursos multimedia es gratuito mediante plataformas como YouTube (Vikash, 6-9).

## **4. TRASFONDO HISTÓRICO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA**

### **4.1. Algunas nociones sobre el NO-DO en el Franquismo**

La totalidad del aparato propagandístico del NO-DO ofreció sus servicios en pos de la consecución de los objetivos de adoctrinamiento de masas que requería la dictadura, tal y como lo hacían los demás medios de comunicación de nuestro país en aquella época (ya sean de prensa escrita, radio, cine o televisión). Cabe destacar que el NO-DO tiene una posición claramente ventajosa respecto del resto de medios mencionados: los niveles de audiencia (Blanch, 2010: 136). En el año 1964, la Encuesta sobre Medios de Comunicación de Masas en España reflejaba un porcentaje del 48% de la muestra que iba en más de dos ocasiones al mes al cine y otro porcentaje del 64% que lo hacía al menos una vez al mes. Únicamente un 24% declaraba que no iba en ninguna ocasión. Asimismo, dicha encuesta constataba un porcentaje del 96% de espectadores regulares del NO-DO respecto del total de los que asistían al cine (Anónimo, 1965: 181-182).

Además, el cine es superior a la prensa escrita en cuanto a la repercusión o trascendencia última de su mensaje: siendo iguales los mecanismos de control, la capacidad que ostenta lo audiovisual para ser creíble es superior a la del texto escrito. A decir verdad, se caracterizaba más por una autocensura que por una censura controlada meticulosamente desde arriba. Se trataba de un mecanismo propagandístico empleado por un régimen dictatorial que tenía como objetivo la uniformización de la opinión pública de la población española de la época. En otras palabras, ejerció el papel que corresponde a cualquier mecanismo propagandístico de una dictadura. Si bien es cierto que contó con una considerable profesionalidad y calidad periodística en cuanto la redacción del texto del locutor y las imágenes que se desplegaban, la lectura que se llevaba a cabo de los acontecimientos era impropia de lo que debería ser el periodismo (la búsqueda de la verdad en su grado más objetivo y la ausencia de presiones estatales) a causa de la evidente manipulación y adoctrinamiento ideológico (Blanch, 2010: 136).

El surgimiento de este medio de comunicación era resultado de una calculada maniobra política, creándose como un instrumento de control y centralización de la información de carácter audiovisual, al igual que otras medidas de índole similar llevadas a cabo por otras dictaduras. Así pues, como mecanismo al servicio de la ortodoxia franquista, fue vía de expresión de los dogmas oficiales y de las hojas de ruta del régimen en lo que a propaganda se

refiere. Aun así, es bien señalado, a raíz de declaraciones de los propios autores del NODO, que, contrariamente a lo que se podría pensar, no era habitual que el Noticiero recibiese instrucciones explícitas de carácter ideológico. En caso de que se diera tal situación, las directrices se daban de forma oral y nunca por escrito. De todos modos, a esto se debe añadir que las directrices concretas se tornaban innecesarias al tratarse, al fin y al cabo, de una labor coincidente con las propias inclinaciones políticas y objetivos manifiestos de los dirigentes del medio (Blanch, 2010: 134).

Por medio de sus elementos audiovisuales, el NO-DO apelaba continuamente a los valores tradicionales arraigados en el imaginario colectivo español: la conciencia e identidad católica, la importancia del orden y la autoridad, y la importancia primordial de la familia y de la cohesión y la unidad familiar. Si bien existen advertencias acerca de los peligros de caer en la concepción reduccionista que otorga una plena coincidencia y correspondencia de las imágenes del NO-DO con la realidad cotidiana franquista, no debemos olvidar que este constituye un documento histórico de gran valor para el análisis de la simbología del régimen, de sus discursos y de la manera en que el régimen elaboraba dicha simbología. También debe añadirse que la construcción propagandística llevada a cabo por el NO-DO no se ejerció con regularidad y uniformidad en la totalidad de la existencia del medio, sino que recorrió varios periodos diferenciados. Durante la década de los 40, todavía en la postguerra, se priorizó la elaboración de noticias por medio de fórmulas beligerantes que se traducían en una exaltación constante de la figura del jefe del Estado y en el montaje de las imágenes captadas en los desfiles. Desde los años 50 esta dinámica cambiaría para centrarse más en las alusiones al desarrollo económico del país bajo la batuta de Franco, con celebraciones y elogios hacia el cambio de la dinámica agraria predominante hasta entonces en el país a raíz del desarrollo industrial y la construcción de numerosas infraestructuras y obras públicas. Aun con todo, se continuó con la tendencia de la década anterior a la exposición de ceremonias rituales y conmemorativas, y estas siguieron teniendo algún tipo de poderío propagandístico, si bien no es menos cierto que estas se verían gradualmente desprovistas de su poderío ideológico inicial (Blanch, 2010: 134-135).

Con respecto a los elementos estructurales del NO-DO, cabe mencionar determinados rasgos que nos llaman la atención por su simbología nacionalista como la cabecera introductoria de estética arcaizante (con modificaciones ligeras en 1960, 1963 y 1968) con evocaciones iniciales al reinado de los Reyes Católicos, evocando con posterioridad a otros elementos asociados al imaginario colectivo español (sobre todo con el que encaja más con la



ortodoxia del régimen) como la tauromaquia o la Iglesia Católica. Dicha cabecera está amenizada con la sintonía compuesta por Manuel Parada, la cual permanecerá sin cambios durante todo el franquismo, y la imagen del cierre que incluye en todos los noticiarios el eslogan publicitario del NO-DO (“El mundo entero al alcance de todos los españoles”, con el que presume de ocuparse tanto de los acontecimientos nacionales como de los internacionales). Exceptuando algunas ediciones especiales o conmemorativas, el metraje de las ediciones normales del NO-DO apenas difería durante toda la existencia del noticiario, contando con una longitud consistente en 300 metros de film aproximadamente, lo que se corresponde con una duración de entre 10 y 11 minutos. El formato que se solía emplear era la noticia de breve duración, con la reserva de las noticias más largas y los reportajes con requerimientos técnicos más exigentes para los grandes eventos y celebraciones del régimen (Blanch, 2010: 135).

Generalmente las noticias eran rodadas sin una fuente directa de sonido, sino que este era aplicado con posterioridad. Si bien podría ser que ello respondiese a la falta de recursos técnicos para captar eficazmente el sonido en directo, en realidad esto no era relevante en lo que respecta a esta cuestión en concreto. Más bien se trataba de una convicción que tenían los propios directores de los informativos de que esa manera de obrar hacía más complicada e ineficiente la producción de los noticiarios al complicar el montaje, por lo que resultaba más práctico y eficiente agregar la locución y el resto del sonido (música, efectos...) a las imágenes filmadas que respetar y reflejar fielmente el sonido original. Lo de complicar el montaje se entiende sobre todo por la obvia voluntad de los autores del NO-DO de eliminar cualquier impureza en el sonido que contradiga a la inmaculada imagen que se quería reflejar del país, refiriéndonos con “impurezas” a ataques más o menos explícitos al régimen (aunque improbables en según qué escenarios como ceremonias religiosas o desfiles militares), palabras malsonantes, comentarios fuera de lugar, ráfagas de viento...Así conseguían evitar riesgos innecesarios y controlar fácilmente el producto final. En lo concerniente al tono empleado por los noticiarios, este solía ser de carácter triunfalista. Era recurrente el hecho de que las imágenes pecaran de redundancia, simpleza o de comentarios fuera de tono. Esto es, en cierto modo, comprensible si tenemos en cuenta que no estaban presentes redactores ni reporteros en el lugar de la noticia. Así pues, el NO-DO no se caracterizaba tanto por ser un periódico filmado como por tratarse de una revista cinematográfica, donde diversos hechos variados y curiosidades gozaban de una destacable presencia como contrapeso de la actualidad económica o política (Blanch, 2010: 135).

El noticiario albergaba una serie de temáticas habituales que guiaron su producción y su *modus operandi* a la hora de captar la realidad: Franco como figura principal y protagonista, la estrecha vinculación de los conceptos de victoria y paz, el espíritu combativo, de odio y de aversión hacia todo lo comunista, las celebraciones colectivas de homenaje a la patria y a sus héroes, el destacado rol de la Iglesia Católica y de las eucaristías multitudinarias, la jerarquización social y económica armoniosa que todos debían aceptar sin cuestionamiento en pos de la paz, la prosperidad y unidad de España, y las visitas procedentes de fuera de España por parte de destacadas personalidades extranjeras (Blanch, 2010: 135). Además, como ya se ha mencionado, el NO-DO poseía también mecanismos para que los noticiarios tuvieran un tono más distendido, y para ello optaron por no copar la actualidad de asuntos políticos, económicos y sociales de vital importancia y seriedad, ofreciendo también información sobre deporte, tauromaquia, desfiles de moda, galas festivas, decoración, arte, decoración, actividades artesanales, tradiciones festivas y folclore de diversos puntos de España, etc. Tal fue la importancia de estas últimas temáticas en el NO-DO, que en no pocas ocasiones la política era dejada a un segundo plano. Además de esta diversidad temática pretendidamente distendida, asistimos a una deliberada omisión de los acontecimientos de mayor crudeza y negatividad de la dictadura franquista como la represión y persecución sistemática a la disidencia, con las consecuentes encarcelaciones y ejecuciones masivas, o la elevada miseria y hambre de gran parte de la población fruto de la destrucción de la guerra. En lo que respecta al análisis del nacionalismo franquista, Carlos Fuertes Muñoz considera necesaria una mayor profundización en medios como la televisión, pues aparte del “ya abundante conocimiento del discurso oficial, más político e intelectual” no se debe desdeñar la importancia del estudio “de otros discursos de gran influencia social como los de los medios de comunicación y entretenimiento” (Blanch, 2010: 135-136).

## **2.2. Nociones sobre la televisión durante el franquismo**

Un aspecto clave del Segundo Franquismo y de los últimos compases del régimen fue la difusión masiva y generalizada de la televisión, pasando a convertirse en un factor que jugaría un rol determinante en proceso nacionalizador durante la dictadura. Así pues, consideramos necesaria la profundización en las emisiones televisivas, albergando muchas de las cuales una clara intención en ese sentido. Aquí juegan un rol de considerable relevancia elementos simbólicos como el fútbol y los toros, a los cuales se incluye la configuración de un *star-system* nacional alrededor de los protagonistas mediáticos de la tauromaquia y del deporte rey.

Ya desde las primeras décadas del siglo XX, con la radio empezando a surgir en España, los eventos deportivos internacionales retransmitidos en directo se han ido configurando como un factor importantísimo en la formación y extensión de las identidades nacionales en la sociedad. Esta tendencia se vería intensificada a raíz de la popularización de otro *mass media* que surgió con posterioridad: la televisión, con la creación en España de Televisión Española en 1956, y sobre todo con su extensión al español medio a lo largo de los años 60 (Fuertes, 2012: 295-297).

Con esto no se pretende menoscabar, en lo que concierne al ámbito deportivo como herramienta nacionalizadora y de exaltación de los sentimientos patrióticos, la importancia de una prensa escrita que ya estuvo presente y considerablemente extendida antes del siglo XX. Sin embargo, debemos considerar que el hecho de retransmitir en directo un acontecimiento (y más si es mediante la televisión, al poder incluir imágenes) influye sobre los receptores con un poderío mayor que el que pudiera tener un texto que relata acontecimientos pasados, por más recientes que estos sean (Fuertes, 2012: 298). Un ejemplo de ello son siguientes palabras de una mujer anónima sobre el fútbol, recogidas por J.F. Gutiérrez el 5 de marzo de 1943 en la localidad de Chilches (Castellón):

“A mí no me gusta nada. Pero, estando en Suiza, tratándose de jugar España, entonces allí todo el mundo ve la televisión. Y que gane España, que gane España. Pero para eso hay que vivir fuera. Entonces es cuando se siente, por la ilusión que ganen los de uno, no por otra cosa. Porque a mí no me gustaba. Mis hijos sí, mis hijos luego salían con el coche, como hacen aquí ahora, y hacían fiestas, sacaban la bandera de España si ganaba, ellos sí. Y mi marido se iba con ellos...” (Gutiérrez, 2006: 363).

Tiempo y espacio se unen mediante un hilo conceptual como es el sentimiento identitario de pertenencia a un colectivo nacional. Esto se lleva a cabo apoyándose en unos elementos culturales específicos, los cuales pueden retrotraernos a un periodo histórico determinado con la consecuente vinculación a una idiosincrasia nacional española muy concreta. Así pues, es conveniente analizar los movimientos estratégicos que se hacen con el fin de configurar a las naciones y a sus identidades en el ámbito cotidiano, con sus rutinas y hábitos. Esto se debe a que las naciones serán mejor aceptadas y asimiladas en el seno de la población en tanto y en cuanto sus símbolos y sus elementos que la configuran se generalicen y pasen a ser “normales” en un momento dado. Es aquí donde la televisión puede hacer cosas como acercarnos al pasado de la nación, con la recuperación de figuras históricas clave y con la reinterpretación de determinados hechos históricos con un cierto cariz mítico y legendario.

La televisión también puede contribuir a la labor nacionalizadora al mostrarnos el estado actual de la nación y su proyección al futuro. Esto no se debe únicamente a que la televisión sea un medio con capacidad para exponer una representación ideológica de la realidad, con todo lo que eso supone, sino que se debe a una cotidianidad y familiaridad más presente aquí que en otros medios, lo cual consigue que se termine aceptando sin mucho cuestionamiento los discursos y los elementos tradicionales y míticos que forjan la identidad nacional (Peris, 2012: 393-397). Así pues, según Àlvar Peris “la televisión se dedica a construir una mitología de lo cotidiano que en ningún caso pierde su densidad ideológica” (Peris, 2012: 400).

Los mass media son una herramienta indispensable para entender la estructuración del consumo de cultura en el día a día. Dichos medios estructuran nuestros tiempos diarios de consumo de información y nos van proporcionando cotidianamente una imagen mental creada de la comunidad. Entre los *mass media*, hasta hace muy poco venía a ser la televisión aquella que presentaba un vínculo más estrecho con el día a día de la población. Además, aquí asistimos a una relación de reciprocidad, pues tanto los canales de televisión estructuran sus emisiones teniendo en cuenta los ritmos de vida generales de la población, y a la vez parte de la población se organiza en función de los contenidos televisivos que puedan emitirse en un momento dado. Es a causa de esta enorme importancia social que podemos afirmar el predominio sobre otros medios en cuanto a la construcción de identidades colectivas (y por ende, de identidades nacionales). El mero hecho de que todos los ciudadanos de una nación determinada puedan ser espectadores simultáneos de una misma emisión permite que los ciudadanos se imaginen “como un todo”. Es así como la esfera nacional compartida es introducida en el ámbito de lo privado y lo doméstico. Teniendo en cuenta esto y los objetivos ideológicos del franquismo, no es de extrañar que Televisión Española fuera concebida como un producto estatal altamente centralizado y uniforme culturalmente, con una nula inclusión de culturas o lenguas ajenas a la castellana. Pese a las dificultades que se pudieran pensar de llevar esto a cabo con éxito en todo el país, lo cierto es que se buscaba paliarlas mediante una clara apuesta por programas y contenidos televisivos de carácter trivial y familiar, lo cual facilitaba una mayor asimilación de aspectos ideológicos que de otra forma serían complicados de implementar en las mentes que conforman la opinión pública española (Peris, 2012: 398-402).

Así pues, Televisión Española ofrecía diariamente a todos los ciudadanos un discurso concreto sobre España y la nación española mediante diversos tipos de contenido, como informativos, documentales, programas de entretenimiento, ficción...Esta hoja de ruta de la

televisión pública puede contemplarse incluso en las primeras representaciones teatrales televisadas en programas históricos como Primera Fila, Estudio 1 o Novela. En este tipo de programas fue expuesta con frecuencia una selección de obras de autores españoles (los cuales superaban a los extranjeros), desde los del Siglo de Oro (Calderón o Lope de Vega) hasta los más recientes (Hermanos Quintero, Miguel Mihura...). A través de dichas representaciones teatrales se puede entrever una cierta parcialidad y sesgo histórico y cultural sobre España, que evidentemente es el que comulga grosso modo con una concepción de España dentro de los cánones aceptados por el régimen. Un ejemplo de esta línea de actuación cultural de Televisión Española hasta la década de los 80 sería la representación televisiva de La señorita de Trévez, de Carlos Arniches. La comedia genuinamente española como el sainete y el astracán, así como el costumbrismo realista fueron manifestaciones habituales de la ficción en España durante la dictadura franquista, con ejemplos de producciones El Séneca, de José María Pemán, y Crónicas de un pueblo, de Antonio Mercero. Esta última se puede calificar sin duda una de las producciones televisivas españolas más importantes de la historia de la televisión española y una de las más representativas del imaginario de la nación española vista por el franquismo, el cual veríamos plasmado en los acontecimientos cotidianos de un núcleo rural idealizado de la Castilla profunda (Peris, 2012: 403-407).

Cabe mencionar la destacable importancia que poseen los símbolos, la cotidianeidad y el ocio en la construcción identitaria. Si tenemos en cuenta el trasfondo histórico de la desolación de la guerra y la falta de libertades propia de una dictadura, el nacionalismo trivial y banal, tal y como fue calificado por Billig, quizá fuera la manera más eficaz de transmitir la idea de nación que quería el régimen al sobrepasar eficazmente la atomización social y al llegar a rincones imposibles de alcanzar para el discurso oficial. Desde la década de los sesenta, el advenimiento en nuestro país de la sociedad de consumo, con todo lo que ello supone (como la proliferación de la televisión, las nuevas modas y el turismo) conllevó a que la homogeneización nacional deseada por el franquismo se llevara a cabo más fácilmente. De entre todo lo anterior, podemos señalar especialmente al fútbol y a la música en el festival de Eurovisión como ámbito de cierto carácter político pero que cuenta con una apariencia claramente apolítica que lleva a transmitir y recrear con mayor facilidad la identidad nacional española (Sanz, 2012: 428).



## 5. UNIDAD DIDÁCTICA

### 5.1. Análisis de necesidades e introducción a la Secuencia Didáctica

La secuencia didáctica que vamos a exponer a continuación podría aplicarse, como ya se ha indicado en la introducción, a una gran variedad de grupos comprendidos entre los niveles B2 y el C2 del Marco Común Europeo de Referencia. Respecto al nivel de competencia B2, se podrá notar más adelante que, por lo general, las actividades de comprensión lectora son perfectamente comprensibles, pero al mismo tiempo es posible que ciertas actividades de comprensión oral (sobre todo las canciones) tengan un poco más de complicación para ese nivel y, por tanto, deban ser modificadas parcialmente. En el caso del rellenado de huecos en la letra de las canciones bastaría, por ejemplo, con reducir el número de huecos a rellenar, o aumentar el número de reproducciones tanto en las canciones como en otros clips de vídeo (no mencionándose explícitamente en la unidad didáctica por razones que expondremos a continuación).

Pese a lo anterior, con el fin de concretar más el trabajo y dirigirlo hacia un punto más específico, podemos decir que el grupo meta en el que se ha pensado especialmente a la hora de realizar esta Secuencia Didáctica es un grupo de 20 alumnos universitarios de nacionalidad francesa. Dichos alumnos universitarios se encontrarían estudiando la *License d'Espagnol* en la Université Clermont-Auvergne, ubicada en la localidad de Clermont-Ferrand, en la región francesa de Auvernia. Dentro de las carreras de Filología Hispánica en universidades extranjeras suelen haber asignaturas que versan sobre aspectos históricos y culturales de la civilización hispánica, y lo mismo puede aplicarse para todo tipo de estudios filológicos universitarios en cualquier parte del mundo, con asignaturas de sus respectivas civilizaciones en sus planes de estudio.

Así pues, esta secuencia didáctica estaría ubicada dentro de una asignatura de esa índole, aunque también podría estar incluida en un seminario complementario y ajeno a la carrera o al Máster en sí, cuya presencia suele ser habitual en todas las Universidades. Sea como fuere, lo que queremos dejar claro es que se trata de una secuencia didáctica pensada para un nivel avanzado (C1-C2) y para un ciclo de estudios superiores. Los objetivos de aprendizaje que pretendemos conseguir se pueden dividir en dos categorías: culturales y lingüísticos. Los primeros radican en una mejora de la competencia intercultural a través de algunas actividades más participativas como debates o charlas conjuntas precedidas por

lluvias de ideas u otras más individuales como comparaciones de textos orales u escritos procedentes del franquismo con otros que proceden del país de origen del grupo meta (Francia) y que están en su lengua materna, además de otro en inglés. Puede que esto último no sea lo ideal, pero al fin y al cabo son solo tres textos orales en otros idiomas que apenas llegan al 5 % del total del contenido.

Todo esto va encaminado a que los alumnos sepan poner en perspectiva la historia y la política española, además de la suya propia, con el fin de tener una mejor comprensión de ambas (competencia intercultural “a secas”) y que a partir de ahí puedan intercambiar sus pareceres y opiniones respecto a ello (competencia comunicativa intercultural). De hecho, a pesar de no ser especificado en los propios enunciados de las actividades, las preguntas que aparecen junto a los textos (tanto orales como escritos) pueden ser respondidas tanto individualmente y por escrito (en un primer momento como actividades para ser realizadas en casa) como en el aula posteriormente para corregirlas, y es ahí donde todos los alumnos pueden participar y aportar sus ideas permitiendo el contraste y, por tanto, la comunicación entre todos.

En cuanto a las aportaciones puramente lingüísticas que se pretenden ofrecer a los alumnos, la secuencia didáctica está encaminada, sobre todo, a la práctica y a la mejora de la destreza de la comprensión oral, pues la mayoría de los textos que se exponen son de este tipo (clips de fragmentos del NO-DO y de Televisión Española, canciones...). No obstante, también ofrecemos algunos textos escritos de considerable extensión que, junto a los propios enunciados de las actividades, suponen una pequeña puesta en práctica de la comprensión lectora, si bien de manera considerablemente reducida respecto al otro tipo de comprensión. En cuanto a la vertiente lingüística de la expresión, sucede algo similar: la importancia de lo escrito se halla supeditada a lo oral porque, aunque haya que responder a la mayoría de preguntas de los textos por escrito en un primer momento, la intención es que esto dé cabida a una posterior reflexión conjunta, por no hablar de actividades más complejas que ocuparían una gran porción del tiempo disponible como un debate, una lluvia de ideas colectiva o una pequeña representación teatral en forma de diálogo por parejas. Aun así, no es menos cierto que, en el caso de la expresión, la diferencia entre la parte escrita y la oral se reduce considerablemente y ambas están bastante más equilibradas.

Otra aportación lingüística que contribuye a la mejora general (cuyo margen, por otra parte, se ve muy reducido en estos niveles) del español de nuestro grupo meta es el



componente léxico. Este aparece en la unidad en forma de algunas preguntas relativas a determinadas palabras mencionadas por el locutor del NO-DO o por el propio Franco que tienen un significado en aquel contexto distinto al habitual. También se pretende mejorar la competencia léxica a partir de determinados vocablos pertenecientes al léxico coloquial o vulgar que están presentes en las canciones (a las cuales haremos referencia más adelante). Al fin y al cabo, teniendo en cuenta el input tan variado que presentamos en cuanto a léxico se refiere (pues se puede observar desde el léxico más culto y sofisticado hasta el más vulgar) no podemos sino destacar lo completa que se muestra la secuencia por esta parte.

Respecto a la temática que pretendemos abordar en este conjunto de actividades, la exploración de los aspectos políticos e ideológicos de la dictadura franquista (sobre todo la idea del nacionalismo y de la manipulación de masas para difundir entre ellas una idea muy concreta y específica de España y de la nación española) ocupa la posición más extensa de la unidad, por no decir la práctica totalidad de la misma. Sin embargo, tanto a modo de contraste de unos textos de contenido político (Copillas de las Divisas de la película Bienvenido Mr. Marshall) como para ser comparadas entre sí en base a la idea del amor que representan (“Hablemos del amor” de Raphael) y “Bien Pagá” de Miguel de Molina), la música posee aquí un rol más que interesante y significativo al otorgar una gran frescura y variedad al conjunto de la propuesta. Y es que los estudiantes necesitan, a nuestro parecer, actividades que consigan aliviar y rebajar la elevada seriedad y sobriedad de un tema al que se atribuyen dichos calificativos como la historia o la política. Además, a dicha variedad contribuyen también las actividades de tipo “pasatiempos” ubicadas al principio de la unidad: una sopa de letras y un crucigrama con algunos términos clave de la unidad.

Por último, sacando a colación una afirmación ubicada en la parte inicial de este apartado, diciendo que explicaríamos las razones por las que no aparece explícita la cuestión del número de reproducciones permitidas en los enunciados de los clips del NO-DO y de la televisión es porque, como ya se ha dicho, en nuestro caso mandaríamos dichos clips para ser visionados como deberes en casa. En cambio, las actividades de las canciones estarían pensadas para hacerse en el aula, por la que ahí sí que se indica explícitamente el número de reproducciones. No obstante, por muy innecesaria que pudiera parecer a simple vista la aclaración “en nuestro caso”, la verdad es que nuestro deseo es hacer que esta Unidad Didáctica sea ampliamente compartida y difundida por toda la comunidad docente de ELE. Para ello es necesario que, aunque aparezcan ciertas consignas en los enunciados, estas se

puedan modificar y regular a conveniencia sin que por ello la secuencia pierda un ápice de utilidad o de valor intrínseco.

La temporalización aproximada pensada para esta unidad didáctica es la siguiente:

- Preguntas introductorias: 1 hora 30 minutos (íntegramente en el aula).
- Visitas y regresos a España: 8 horas 30 minutos (6 horas 30 minutos en el aula y 2 horas fuera del aula).
- Desfiles militares: 3 horas 30 minutos (2 horas 30 minutos en al aula y 1 hora fuera del aula).
- Discursos de Franco por televisión: 7 horas 30 minutos (3 horas en el aula y 4 horas 30 minutos fuera del aula).
- Hay amor más allá de la política: 4 horas 30 minutos (íntegramente en el aula).
- **Total: 25 horas 30 minutos (18 horas en el aula y 7 horas 30 minutos fuera del aula).**

En cuanto a la evaluación, por un lado se hará un cómputo global y una media aritmética de la calificación del conjunto de las tareas para entregar por escrito (las redacciones) y de las intervenciones orales tanto individuales como por parejas. Esta parte supondrá un 50 % de la calificación final de la unidad. El otro 50 % de la calificación estará determinada por el grado de participación general del alumno en las tareas basadas en coloquios colectivos: debates, lluvias de ideas y correcciones grupales de las preguntas asociadas a los fragmentos del NO-DO, de televisión y a textos escritos. Así pues, en base a esto podemos decir que se trata de un sistema de evaluación continua en el que la participación toma un papel importantísimo y que importa tanto como otras cuestiones más parametrizables como la corrección gramatical, los niveles de competencia o el grado de destreza del alumno. En definitiva, la idea es que esto esté pensado más para la mejora y el aprendizaje (de ahí la importancia de la participación) que para medir la capacidad lingüística de los alumnos, si bien esto no quiere decir que se deje de lado.

## 5.2. Preguntas introductorias

### 5.2.1. Dictadura y regímenes autoritarios

- ¿Qué conocimientos previos tienes acerca de la figura histórica de Francisco Franco y en qué curso escolar (o libro que hayáis leído, o película que hayáis visto...) lo habéis visto o estudiado?
- ¿Podrías explicar en qué consiste una dictadura?
- No todas las dictaduras son iguales, ¿qué tipo de dictaduras conocéis?
- ¿En qué se diferencia una dictadura de una monarquía absoluta?
- ¿Conocéis otras dictaduras dentro de la historia de España?
- ¿Conoces algún dictador en la historia de tu país?

### 5.2.2. Propaganda y manipulación de masas

- ¿Sabrías definir el término “propaganda”?
- ¿Qué ejemplos conoces de propaganda?
- ¿Hasta qué punto crees que es importante la propaganda en las dictaduras?
- ¿Es la propaganda algo exclusivo del ámbito de las dictaduras o se utiliza también en las democracias?
- ¿Es la propaganda algo exclusivo del ámbito de la política?
- ¿Qué otros medios, aparte de los medios de tipo audiovisual, se usan para la propaganda?
- ¿Qué relación encontraréis entre los términos “propaganda”, “masas” y “manipulación”?

### 5.2.3. Cuestiones identitarias de los países

- ¿Sabrías definir, a grandes rasgos, el término “nación”? ¿Y el término “nacionalismo”?
- ¿Es lo mismo el nacionalismo que el patriotismo? En caso de no ser lo mismo, ¿en qué se diferencian?

- ¿Hasta qué punto es importante el amor por tu país?
- ¿En qué momento se originó el nacionalismo según la mayoría de los libros de historia? ¿Podría haber existido de alguna manera antes de ese momento?
- ¿Son exactamente lo mismo palabras como “pueblo”, “gente” y “ciudadanos”? ¿En qué circunstancias pueden aparecer en los textos escritos de historia y en los discursos políticos?
- ¿Tiene algo que ver el tipo de sistema político que hay en un país con el hecho de que haya más o menos nacionalismo?

#### 5.2.4. Medios de comunicación

- ¿Qué utilidad tienen las televisiones públicas en un país?
- ¿Con qué intención creéis que fue creada Televisión Española por el régimen franquista?
- El Noticiario-Documental (NO-DO) es un documento audiovisual español de la época franquista. Su naturaleza es mixta, pues mezcla el formato cinematográfico del documental con el formato televisivo de los informativos. No solía emitirse en televisión, sino antes de las proyecciones de las películas en las salas de cine ¿Lo conocíais? ¿Sabéis si existía, o existe actualmente, algo parecido en vuestro país?

### 5.3. Bloque 1: Visitas y regresos a España

#### 5.3.1. Los niños de Fréjus



*Ilustración 1: "NOT N 888 B (11/01/1960)". Los niños de Fréjus en un parque de Barcelona // Fuente: Radiotelevisión Española - Filmoteca Nacional*

1. Visualiza este extracto del NO-DO siguiendo este enlace: <https://www.rtve.es/filmoteca/no-do/not-888/1486563/>. Solamente debéis ver el segmento entre los minutos 01:29 y 03:08.

2. Contesta a las siguientes preguntas:

- Al principio de la noticia, el locutor menciona un suceso ocurrido en la ciudad francesa de Fréjus, ¿de qué acontecimiento está hablando?

- ¿Qué lugares de la ciudad de Barcelona son visitados por estos niños? ¿En qué parte de la ciudad se sitúan?

- ¿Qué reciben los niños como regalo en su visita a la localidad catalana de Igualada?

- A juzgar por lo que ven los niños de Fréjus en Igualada, ¿qué festividad se está celebrando allí?

- Cuando el locutor hace referencia al “certamen pesebrista”, está hablando de un concurso de belenes (belén en singular). Se trata de una tradición española que consiste en representar la escena del nacimiento de Jesús (quien, como sabéis, nació en la localidad palestina de Belén, viniendo de ahí el nombre) en miniatura, con figuritas pequeñas y otros elementos decorativos. Estas representaciones pueden variar en tamaño y complejidad dependiendo de si se trata de un belén familiar y doméstico, o uno que esté hecho por varias personas con mucho esfuerzo y dinero invertido (por Ayuntamientos, barrios, asociaciones de vecinos...) para exponerlo al público ¿Conocíais esta tradición? ¿Está presente también en vuestro país? ¿Hay algo en vuestro país que no sea exactamente igual pero que al mismo tiempo sea similar en algunos aspectos?

- ¿Qué organizaciones franquistas llevan a los niños al Santuario de Montserrat? ¿Qué función cumplían en el régimen? ¿Quiénes eran sus miembros? (las últimas dos preguntas son para buscar un poco de información en internet o en algún libro. No se pueden contestar solo con ver el vídeo).

- Barcelona y Madrid serán las únicas ciudades que van a visitar los niños de Fréjus, ¿verdadero o falso?

### 5.3.2. Nuestros vecinos visitan Extremadura



*Ilustración 2: "NOT N 888 B (11-01-1960)". Iglesia de San Martín y estatua de Pizarro en Trujillo (Cáceres) // Fuente: Radiotelevisión Española - Filmoteca Española*

1. Visualiza este extracto del NO-DO siguiendo este enlace: <https://www.rtve.es/filmoteca/no-do/not-888/1486563/>. Solamente debéis ver el segmento comprendido entre los minutos 00:29 y 01:29.
2. Contesta a las siguientes preguntas:
  - ¿En qué región de España se sitúa este fragmento del NO-DO?
  - ¿Quiénes son los protagonistas de la noticia?
  - ¿Qué templo religioso recibió la denominación de “Santuario Nacional” por parte de Alfonso XI?
  - ¿Qué adjetivo utiliza el locutor de la noticia para describir el valor del templo? ¿A qué otra del mundo o de vuestra vida podríais atribuir este adjetivo?
  - ¿En qué lugar de la localidad de Trujillo está la Iglesia de San Martín y la estatua de Pizarro? ¿En qué otras localidades españolas se pueden encontrar lugares con este mismo nombre?

### 5.3.3. ¡Aquí sí te queremos!



*Ilustración 3: “NOT N 891 B (01-02-1960)”. Embajador español expulsado de Cuba bajando del avión en Madrid // Fuente: Radiotelevisión Española – Filmoteca Española*

1. Visualiza este extracto del NO-DO siguiendo este enlace: <https://www.rtve.es/filmoteca/no-do/not-891/1485916/>. Solamente debéis ver el segmento entre los minutos 01:29 y 02:19.
2. Teniendo en cuenta este fragmento del NO-DO, debéis representar ante el resto de compañeros un diálogo en el que intervenga un oficial del gobierno comunista cubano de Fidel Castro y el embajador de España. Para ello, podéis guiaros mediante las siguientes pistas (aunque también podéis, y debéis, aportar cualquier otra idea original que se os ocurra):

#### Primera opción

\* Para el rol del funcionario o funcionario o político cubano:

- España es anti-comunista.
- España es un peligro para la revolución cubana de Fidel.
- España ha firmado un pacto con Estados Unidos, enemigo de Cuba.

\* Para el rol del embajador español:

- A España no le gusta el comunismo por haber sido una ideología culpable del caos que se vivió en España durante la Segunda República.
- Sois un peligro para el mundo por asociaros con la Unión Soviética.

- Estáis en contra de España y queréis que Franco se vaya.

### Segunda opción

- Actitudes mucho más conciliadoras apostando por el entendimiento y la concordia: somos enemigos ideológicos, pero nos unen amplios lazos culturales y lingüísticos a través de los siglos. Solíamos ser un mismo país. Somos países hermanos, de la misma familia lingüística y cultural.

¡Cuidado, aunque elijáis esta opción debéis tener en cuenta que el diálogo debe acabar con una discusión y con la expulsión del embajador tal y como se muestra en el NO-DO!

### Tercera opción

- Una tercera opción podría consistir en un diálogo ubicado en un mundo paralelo y una historia alternativa en la que los dos personajes llegan a un acuerdo y el embajador español permanece en Cuba. Por lo tanto, aquí no tendría por qué cumplirse lo que sucede en el NO-DO.

### ¡Advertencia final!

Sea cual sea la opción que elijáis, debéis tener en cuenta que el diálogo no debe durar menos de dos minutos y que las intervenciones de ambos compañeros deben tener el mismo peso.

#### 5.3.4. Operación España



Ilustración 4: "NOT N 1397 A (13-10-1969)". La multitud da una calurosa bienvenida a los emigrantes de la "Operación España" // Fuente: Radiotelevisión Española - Filmoteca Española



“Tres navíos españoles (el Cabo San Vicente, el Satrústegui y el Ciudad de Barcelona) llegan al puerto de la ciudad condal portadores de 1400 emigrantes, que hace muchos años viajaron hasta el continente americano, quizá acuciados por la necesidad, pero sin duda plétóricos de ilusiones. No obstante, como es bien sabido, la fortuna es caprichosa y no siempre equitativa. Ahora, gracias a la iniciativa del Jefe del Estado, todos estos hombres y mujeres, de edad avanzada en su mayoría, tienen ocasión de pisar otra vez la tierra que los vio nacer. Una inmensa multitud presidida por el Ministro de Trabajo y autoridades barcelonesas se agolpa en los muelles, dispuesta a dedicarles su más afectuosa bienvenida. Hay escenas de emoción. Muchos de estos españoles no aciertan a contener sus sentimientos. La expresividad de las imágenes es más que suficiente para reflejar el calor, el entusiasmo y las encontradas sensaciones que se suceden en el alma de los recién llegados y sus familias.”<sup>1</sup>

1. Lee el texto y contesta a las siguientes preguntas:

- ¿Qué nos dice este texto del nacionalismo español en la época de Franco? ¿Qué imagen de España se quería dar al pueblo español con esta noticia del NO-DO?
- Cuando se dice que los emigrantes españoles estaban “pletóricos de ilusiones” cuando tuvieron que marcharse a otros países, ¿realmente eso quería decir que de verdad les apetecía dejar el país?
- ¿Quién ha sido el que ha impulsado este regreso de emigrantes a España?
- ¿Qué significado tiene la palabra “calor” en este texto?

### 5.3.5. *La esperada comitiva estadounidense*



*Ilustración 5: personajes de la película "Bienvenido Mr. Marshall" cantando "Copillas de las Divisas" //*  
*Fuente: El Correo*

<sup>1</sup> “NOT N 1397 A (13-10-1969)”. Recuperado el 22/05/2020 de *Radiotelevisión Española – Filmoteca Española* website: <https://www.rtve.es/filmoteca/no-do/not-1397/1483058/>. 1969.

1. Compara estos fragmentos del NO-DO que acabamos de escuchar y de leer con esta escena (<https://www.youtube.com/watch?v=umwVxAs11Zc>) extraída de la película de 1953 del director Luis García Berlanga llamada Bienvenido Mr. Marshall en la que los personajes cantan una canción llamada “Copillas de las Divisas”. Aquí, se refleja especialmente la ilusión y el entusiasmo con los cuales el pueblo ficticio de Villar del Río espera la llegada de una comitiva de ciudadanos estadounidenses por el Plan Marshall. Para ello, debes fijarte en:

- La espera de un recibimiento que nunca llega (al final de la película los americanos no se detienen en el pueblo y pasan de largo) vs. Los recibimientos que sí llegan a producirse.
- La naturaleza de las llegadas a España (quiénes llegan al país y para qué)
- ¿Cómo son recibidos por la gente una vez que llegan a España?
- La naturaleza de los medios en los que son transmitidas estas realidades (NO-DO vs. cine) y su influencia en la realidad mostrada.
- El contexto político internacional del momento. Para ello debéis investigar y pensar un poco sobre el anticomunismo y las relaciones exteriores de España durante el franquismo en los años 50 y 60 con países como Cuba, Portugal, Francia o Estados Unidos.

2. Ahora intenta completar la letra de la canción reproduciéndola un máximo de tres veces:

Los yanquis han venío', ¡Olé! el salero (\_\_\_\_\_).

(\_\_\_\_\_) van a obsequiarlas con aeroplanos

Con aeroplanos (\_\_\_\_\_) que corta el aire.

(\_\_\_\_\_) bien conservaos en "frigidaire".

#### *ESTRIBILLO*

*Americanos, vienen a España (\_\_\_\_\_).*

*Viva el tronío (\_\_\_\_\_) con poderío.*

*¡Ole Virginia y Michigan!, ¡y viva "Tersas" (\_\_\_\_\_)!*

*(\_\_\_\_\_), americanos con alegría.*

*¡Ole mi mare!, ¡(\_\_\_\_\_) y ole mi tía!*

El plan Marshall (\_\_\_\_\_) pa' nuestro "habío".

( \_\_\_\_\_ ) "parneses" va a echar buen pelo Villar del Rio.

( \_\_\_\_\_ ) pa' quien toree mejor "corría".

( \_\_\_\_\_ ) pa' las mocitas más presumías.

### *ESTRIBILLO*

#### *Americanos...*

- Fijémonos ahora en el hecho de que en la letra de la canción aparezcan frases como “los yanquis han venío” en lugar de “los yanquis han venido”. ¿A qué registro lingüístico pertenecen este tipo de frases? ¿De qué forma de expresión del idioma son características? ¿Cuál creéis que es la intención de autor detrás de la decisión de escoger este registro lingüístico para la canción?

- ¿En qué otros participios de la canción encontráis esta forma de expresión alejada del lenguaje estándar? Hay también otras dos palabras que no son participios y que siguen el mismo patrón ¿Cuáles son?

- Probablemente desconozcáis el significado de muchas de las palabras que aparecen en la canción ¿Qué creéis que significan? Una vez hayáis imaginado o supuesto su hipotético significado, llega el momento de buscar en internet o en un diccionario qué significan:

- Salero

- Aeroplanos “de chorro libre”

- Cortar el aire

- “Frigidaire”

- “Tronío”

- “Habío”

- Parneses

- Echar buen pelo

- Mocitas

## 5.4. Bloque 2: Desfiles militares

### 5.4.1. Veteranos de guerra y celebración de la “paz”



Ilustración 6: “En la paz de España (01-01-1961)”. Veteranos de guerra del Bando Sublevado en el Desfile del 25 Aniversario del Alzamiento Nacional (antes del desfile) // Fuente: Radiotelevisión Española - Filmoteca Española

1. Visualiza esta edición especial del NO-DO a través del siguiente enlace:  
<https://www.rtve.es/alacarta/videos/documentales-color/paz-espana/2899377/>
2. Contesta a las siguientes preguntas:
  - ¿A qué pensáis que podría referirse Franco con el Alzamiento Nacional? ¿Cuántos años transcurrieron entre el Alzamiento Nacional y este vídeo?
  - ¿Qué destaca especialmente el locutor cuando habla de Madrid?
  - ¿Qué supone simbólicamente para el desfile, para el Régimen y para la España de aquella época que aparezcan desfilando numerosos hombres de avanzada edad?
  - ¿En qué orden desfilan los distintos miembros del ejército o de otros sectores de la sociedad?
  - ¿Cuántos veteranos había en el desfile según el locutor? ¿De qué clases sociales procedían?

#### 5.4.2. Desfile en Cataluña



*Ilustración 7: “NOT N 906 A (16-05-1960)”. Desfile militar de la Victoria en Barcelona // Fuente: Radiotelevisión Española - Filmoteca Española*

1. Visualiza la siguiente edición del NO-DO a través de este enlace (<https://www.rtve.es/filmoteca/no-do/not-906/1469135/>) entre los minutos 00:27 y 03:08.

2. Contesta las siguientes preguntas:

- ¿Cómo va vestido Francisco Franco?

- En el acto solamente participan militares españoles ¿Verdadero o falso?

- ¿Con qué palabras define Franco a las Fuerzas Armadas?

- ¿Qué adjetivos pueden formarse a partir de dichas palabras?

- ¿Qué nos dicen las últimas dos oraciones sobre la idea que tiene Franco de España y lo que busca para el país? ¿Qué relación hay entre esta idea y la situación que se ha vivido estos últimos años en Cataluña?

2. Partiendo de las preguntas anteriores, vamos a plantear un debate sobre la diversidad cultural y lingüística de un país y cómo esta debe (o no) reflejarse en su estructura política. Para cada una de las posturas podéis ofrecer los argumentos que consideréis oportunos, aunque debéis intentar no limitaros a los mencionados anteriormente y ofrecer algunos nuevos. También podéis decir lo que haríais en el caso de Francia (o de cualquier otro país) si fuerais presidentes.

En este debate pueden existir, fundamentalmente, dos posturas básicas (aunque no tienen por qué seguirse de forma completamente fiel a la manera en que se describen a continuación):

- Una de ellas consiste en estar a favor de la organización territorial actual de España basada en las Comunidades Autónomas, lo cual permite que algunos territorios con lengua e identidad cultural propia puedan tener su propia lengua oficial. Esta lengua oficial se debe proteger y difundir a través de medios de comunicación públicos que solamente emitan en la lengua propia, ya que la lengua nacional (en este caso el español) ya está presente en cadenas de televisión nacional (tanto pública como privada) y además no necesita de protección al ser hablada en todo el mundo. Las lenguas regionales propias (euskera, gallego, catalán y valenciano) también deben ser obligatorias en la enseñanza (incluso hasta llegar a impartir todas las asignaturas en catalán como en el caso de Cataluña) y se debe exigir su conocimiento para puestos en la administración pública (incluso para personal sanitario).

- La otra consiste, básicamente, en estar en contra de lo anterior: está bien que se protejan las lenguas y la identidad de cada región, y en ningún caso deben prohibirse como en la dictadura, pero no deben ser obligatorias para nadie, ni en la enseñanza ni en la Administración, porque eso es discriminación contra el resto de españoles y contra el resto de ciudadanos de esa región que elijan hablar solamente español, pues al fin y al cabo es la lengua de todo el país y no se deberían exigir obligatoriamente ninguna otra para nada (ni público ni privado). Tampoco deben haber televisiones públicas solo en la lengua propia y no en español, porque los ciudadanos de esa región que solo hablen español no tienen por qué mantener eso con sus impuestos.

## **5.5. Bloque 3: Discursos de Franco por televisión**

### *5.5.1. El contubernio (conspiración) de Múnich*



*Ilustración 8: Discurso de Franco en Valencia en 1962 // Fuente: Radiotelevisión Española*

1. Visualiza este vídeo a través del siguiente enlace (entre los minutos 02:00 y 03:35):

<https://www.rtve.es/alacarta/videos/documentales-en-el-archivo-de-rtve/ayer-reforma-imposible-contubernio-munich/5057501/>

2. Contesta las siguientes preguntas:

- Según Franco, ¿qué expectativas tenían los enemigos de España?

- ¿Qué es lo que les ha desconcertado a dichos enemigos?

- Franco menciona que se han producido distintos tipos de reacciones por parte de los “visitantes” y de los “enemigos” ¿De qué tipo de reacciones se trata?

- ¿Respecto a qué deben resignarse los españoles en este discurso?

- Franco termina el discurso haciendo alusión a una prioridad máxima, a algo en lo cual los españoles deben centrarse y focalizar sus energías y esfuerzos de manera primordial ¿De qué se trata?

2. Una vez hayamos escuchado varias veces este discurso y lo hayamos comprendido y analizado bien, respondiendo correctamente a las anteriores preguntas, vamos a hacer entre toda la clase una lluvia de ideas a partir de la comparación entre este discurso de Franco y otro del ex-presidente de Estados Unidos George W. Bush ([https://www.youtube.com/watch?v=7vqP\\_KRhdm0](https://www.youtube.com/watch?v=7vqP_KRhdm0)) tras los atentados del 11 de Septiembre del 2001 en las Torres Gemelas de Nueva York. Aunque sean a priori casos muy distintos (la España franquista y la democracia moderna más antigua del mundo) vais a ver que en ambos casos se presentan los temas centrales del patriotismo o nacionalismo y de la mención de un enemigo externo que amenaza a la nación.



*Ilustración 9: Discurso de George W. Bush tras los atentados del 11/09/2001 // Fuente: YouTube - AP Archive*

### 5.5.2. Discurso de navidad de 1969 (primera parte)



*Ilustración 10: Discurso de fin de año de Franco // Fuente: Radiotelevisión Española*

“(…) Respecto a la sucesión a la Jefatura del Estado, sobre la que tantas maliciosas especulaciones hicieron quienes dudaron de la continuidad de nuestro Movimiento, todo ha quedado atado, y bien atado, con mi propuesta y la aprobación por las Cortes de la designación como sucesor a título de Rey del Príncipe Don Juan Carlos de Borbón. Dentro y fuera de España se ha reconocido, tanto con los aplausos como con los silencios, la prudencia de esta decisión trascendental. (...)”

La designación concreta del futuro Rey obtuvo la aprobación de las Cortes Españolas, representación genuina de la nación. Bien podemos decir que la instauración de nuestra Monarquía cuenta con un respaldo popular prácticamente absoluto y desde luego muy superior al que tuvo en 1700 el Rey Felipe V, en cuya entronización jugaron mucho más las maniobras políticas de potencias extranjeras que la propia voluntad del pueblo español. (...)”

Si Dios nos sigue otorgando su protección, de la que tan señaladas muestras tenemos, la decisión adoptada en ese día como una prudente previsión del futuro aceptada por la nación, libraré a España de las dudas y vacilaciones que pudieran suceder cuando mi Capitanía llegase a faltarnos. La permanencia inalterable de los Principios del Movimiento, la solidez del sistema institucional del Estado y la designación y juramento prestado por el Príncipe de España, de cuya lealtad y amor a la Patria ha dado sobradas pruebas, son firme garantía de la continuidad de nuestra obra.

Con la ayuda de Dios y la buena voluntad de los españoles, nuestros hijos y nietos tienen asegurada la estabilidad política de la nación (...)”<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> “Mensajes de fin de año. 30 de diciembre de 1969”. Recuperado el 20/06/2020 de *Generalísimo Franco* website: <http://www.generalisimofranco.com/Discursos/mensajes/00030.htm>. 1969.



1. Lee este primer fragmento del discurso de Franco a las cámaras de Televisión Española (TVE) del día 30 de diciembre del año 1969 y contesta a las siguientes preguntas:

- ¿A qué se refiere Franco con las palabras “atado y bien atado”? Dicha expresión ha pasado a la historia como una de las frases más recordadas del dictador y es muy recordada incluso hoy en día por los españoles ¿Por qué crees que sucede esto?

- ¿Quién apoya a Franco en la decisión de nombrar a su sucesor?

- Algo curioso de este discurso es la mención de “Las Cortes Españolas”, ¿no se supone que Las Cortes (en el uso actual más habitual del término, es prácticamente un sinónimo en español para instituciones de otros países como parlamentos o asambleas nacionales, pues por ejemplo hoy en día en España el poder legislativo es detentado por Las Cortes Generales, formadas por el Congreso de los Diputados y el Senado) son algo propio de las democracias y no de las dictaduras? ¿Crees que Franco realmente necesitaba esa aprobación que menciona para tomar la decisión?

- “Si Dios nos sigue otorgando su protección...” o “con la ayuda de Dios” son algunas de las frases en las que vemos que Franco se apoya en la religión con el fin de reforzar su mensaje ¿Hasta qué punto pensáis que la religión era importante para Franco y para la identidad nacional española en aquella época? ¿Creéis que en los discursos de hoy en día de los políticos españoles, o del Rey, aparecen también estos elementos (aunque sea en menor medida) o están totalmente ausentes? ¿Sabéis si se imparte, y con qué intensidad, la religión hoy en día en el sistema educativo español y en qué medida? Comentadlo con vuestros compañeros y, tras comentar vuestras conclusiones al profesor y a toda la clase, averiguaremos la verdad sobre la religión hoy en día en España, centrándonos sobre todo en la relación Iglesia-Estado.

- ¿Cuál es la diferencia, según Franco, entre Don Juan Carlos de Borbón y el ex-rey de principios del siglo XVIII Felipe V?

- ¿A qué pensáis que podría referirse el “Movimiento” y sus “Principios”? Tras comentarlo entre todos (no tengáis reparos en hacer cualquier tipo de suposición, conjetura o hipótesis) averiguaremos el significado que tienen estas palabras en este contexto.

- ¿Creéis que Franco pensaba continuar con la dictadura queriendo que Don Juan Carlos fuera un monarca absoluto, o con amplios poderes, o quería una monarquía parlamentaria en la que

el rey solo tiene un poder simbólico y ninguno efectivo? ¿En qué parte del texto se hace esto más evidente?

### 5.5.3. Discurso de navidad de 1969 (segunda parte)

“(…) El normal funcionamiento de las Cortes Españolas y del Consejo Nacional del Movimiento promueven eficazmente el intercambio de opiniones y el contraste de pareceres, entre los representantes del pueblo español y el Gobierno de la Nación. Nuevas normas jurídicas aseguran el perfecto funcionamiento de las Corporaciones locales y provinciales, así como de los Sindicatos, parte esencial de la vida y el trabajo de nuestro pueblo, para garantizar la armoniosa convivencia entre los diversos estamentos de la Nación. (...) Por ello, es absolutamente indispensable que nos enfrentemos al futuro con el mismo espíritu de unidad y de solidaridad que nos ha animado hasta ahora, con idéntica voluntad de poner el bien común de la Nación por encima de las conveniencias particulares. La fidelidad permanente a estos ideales constituye nuestra interna fortaleza y no debéis tolerar nunca que nadie, ni de fuera ni de dentro, trate de destruirlos (...)”<sup>3</sup>.

1. Lee este segundo fragmento del mencionado discurso y contesta a las siguientes preguntas:

- ¿Qué instituciones promueven, según Franco, el intercambio de ideas y opiniones entre los representantes del pueblo y el gobierno?
- ¿Qué instituciones sirven para fomentar “la armoniosa convivencia entre los estamentos”?
- ¿De qué manera declara el dictador que se debe enfrentar el futuro?
- ¿Cómo se alcanza, según Franco, la fortaleza interna?

2. ¿Qué similitudes y diferencias ves entre esta parte de la intervención televisiva de Franco y este discurso del ex-presidente de la República Francesa Charles de Gaulle que data exactamente del mismo año (1969)? Escríbelo en una redacción que tenga entre 200 y 250 palabras. El enlace es el siguiente: [https://www.youtube.com/watch?v=ziP361-Df7o&ab\\_channel=APArchiveAPArchiveVerificada](https://www.youtube.com/watch?v=ziP361-Df7o&ab_channel=APArchiveAPArchiveVerificada))

---

<sup>3</sup> Mensajes de fin de año. 30 de diciembre de 1969”. *Op. Cit.*



*Ilustración 11: Discurso de Charles de Gaulle en 1969 // Fuente: Youtube - INA Politique*

Para guiarte en la comparación, ten en cuenta las siguientes ideas:

- Participación del pueblo
- Organización del territorio
- Tono del mensaje
- Iniciativas vs. Realidades políticas o aspiraciones
- Realidad vs. Manipulación
- Enemigos / realidades a evitar y a enfrentar.
- Relación entre los ciudadanos y el Estado e instituciones que vertebran dicha relación.

#### *5.5.4. Discurso de navidad de 1969 (tercera parte)*

“(…) Corresponde a la juventud un puesto de vanguardia en la construcción de una España más justa y más solidaria. Durante estos 30 años de paz han participado en esta ingente labor de resurgimiento patrio generaciones sucesivas que en cada etapa han entregado el caudal generoso de sus ilusiones y esperanzas; sin que puedan desfigurarlo esas pequeñas algaradas estudiantiles que, obedeciendo a consignas comunistas, fomentan en el mundo sus agentes. Basta el conocer esta dependencia y la vida regalada que llevan los alborotadores para que se produzca la saludable reacción de los más. ¿Qué representaría, por otra parte, el grupo de alborotadores en el conjunto de nuestra juventud trabajadora y estudiosa? Tengo la seguridad de que las nuevas generaciones sabrán también aportar su entusiasmo a la permanente tarea del engrandecimiento de España. La juventud debe tener conciencia de que los mimetismos extranjerizantes fueron causa fundamental de nuestra decadencia. Cada país es obra de su propio genio creador y lo verdaderamente audaz,

propio de los jóvenes, es ser fieles a nosotros mismos y crear y crecer desde la propia raíz de nuestro ser nacional (...)»<sup>4</sup>.

1. Lee este último fragmento del mencionado discurso del Caudillo español y contesta a las siguientes preguntas:

- ¿Qué rol atribuye Franco a la juventud?
- ¿A qué se refiere exactamente Franco con “la paz”? ¿Qué opinión crees que tuvieron de esa “paz” los opositores y exiliados del régimen?
- Cuando Franco dice “pequeñas algaradas estudiantiles” para referirse a las protestas, ¿pensáis que fueron pequeñas realmente o solo es un eufemismo? ¿Sabrías mencionar algunos otros ejemplos de eufemismos?
- Cuando Franco habla de la “vida regalada” y la “dependencia de los estudiantes que protestan, y que espera “la saludable reacción de los más”, ¿qué quiere decir? ¿Cuál es la imagen que pretende transmitir de los manifestantes?
- ¿Con qué adjetivos califica Franco a la mayoría estudiantes españoles que no protestan?
- ¿Qué significan los “mimetismos extranjerizantes” en este discurso? Teniendo en cuenta que esta retransmisión televisiva data del 30 de diciembre del año 1969, ¿a qué sucesos de qué país está haciendo alusión?

2. Ahora vamos a comparar este último fragmento con otro discurso de Charles de Gaulle ([https://www.youtube.com/watch?v=dIZ6cpQzjoM&t=220s&ab\\_channel=INAPolitiqueINAPolitique](https://www.youtube.com/watch?v=dIZ6cpQzjoM&t=220s&ab_channel=INAPolitiqueINAPolitique)) emitido por televisión solamente un año antes que el de Franco. La extensión requerida para esta redacción es la misma que para el ejercicio anterior de la misma índole (200-250 palabras). Para ello, debéis tener en cuenta las siguientes ideas:

- Actitud comprensiva vs. Actitud intolerante hacia los estudiantes
- El papel del Estado y de las fuerzas del orden para solucionar la situación
- Voluntad de cambio vs. Voluntad de conservar el *statu-quo*.
- Líder dispuesto a someterse al juicio del pueblo vs. Líder que no tiene en cuenta esa opinión

---

<sup>4</sup> “Mensajes de fin de año. 30 de diciembre de 1969”. *Op. Cit.*

- Líder dispuesto a renunciar al poder si fracasa en sus objetivos vs. Líder que quiere conservar el poder de por vida.



*Ilustración 12: Discurso de Charles de Gaulle en mayo de 1968 // Fuente: Youtube - INA Politique*

## **5.6. Bloque 4: Hay amor más allá de la política**

### *5.6.1. Hablemos del amor*



*Ilustración 13: Raphael cantando "Hablemos del amor" en el Festival de Eurovisión del año 1967 // Fuente: Youtube - Televisión Española (señal compartida en todos los países de la Unión Europea de Radiodifusión)*

1. Escucha la siguiente canción interpretada por el cantante Raphael en el festival de Eurovisión de 1967 llamada “Hablemos del amor” (a través de este enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=Xq09W9Vo044>) y rellena los huecos que faltan de la letra. Intenta completarla escuchándola hasta un máximo de tres veces.

*Hablemos del amor (\_\_\_\_\_)*

*Que es (\_\_\_\_\_) de nuestra vida*

*(\_\_\_\_\_) las horas y los días*

*Y hablemos (\_\_\_\_\_) una vez más*

*Pre-estribillo y estribillo (bis)*

*Hablemos de mi amor (\_\_\_\_\_)*

*De la (\_\_\_\_\_) que nos miramos*

*(\_\_\_\_\_) y unidos en la sombra*

*Hablemos del amor una vez más*

*(\_\_\_\_\_) (X2)*

*(\_\_\_\_\_) que mira la tierra y no ve más que tierra*

*(\_\_\_\_\_) (X2)*

*Toda esa gente (\_\_\_\_\_) por el mundo sin ver la realidad*

*Qué nos importa, no hagamos caso (\_\_\_\_\_)*

*Y hablemos de amor, (\_\_\_\_\_) amor*

2. Contesta a las siguientes preguntas:

- ¿Qué papel ocupa el amor en la vida de Raphael?

- ¿Por qué creéis que dice la canción que hay que “parar un momento”?
- ¿A qué se refirió Raphael cuando dice que hay gente que va por el mundo “sin ver la realidad”?
- ¿Te sientes identificado con la visión que tiene Raphael del amor?
- ¿Crees que es importante “no hacer caso a nadie” cuando nos hallamos en una relación amorosa?

### 5.6.2. La bien “pagá” y el mal amor



*Ilustración 14: Miguel de Molina cantando "La Bien Pagá" en la película "Esta es mi vida" // Fuente: Youtube - Televisión Española*

1. Escucha esta canción de Miguel Molina, llamada “La bien pagá” (a través del siguiente enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=pikr6fQKiK8>) y completa la letra de la canción. Intenta completarla escuchándola hasta un máximo de tres veces.

Na' (\_\_\_\_\_), na' te pi'o  
 Me voy (\_\_\_\_\_), orví'ame ya  
 Que he pagao con oro (\_\_\_\_\_)  
 No mardigas, paya, que estamo' (\_\_\_\_\_)  
 (\_\_\_\_\_), no me quieras

Si to' (\_\_\_\_\_) yo na' te pe'i  
(\_\_\_\_\_) en cara que to' lo perdi'te  
(\_\_\_\_\_) a tu vera yo to' lo perdí

Estrillo

Bien pagá', (\_\_\_\_\_) la bien pagá'  
Porque tus besos (\_\_\_\_\_)  
(\_\_\_\_\_) te supi'te dar por un puñao de parné  
Bien pagá', bien pagá'  
Bien pagá' fui'te mujer

(\_\_\_\_\_), quiero a otra  
No creas por eso (\_\_\_\_\_)  
No cayó (\_\_\_\_\_), me dio solo un beso  
(\_\_\_\_\_) que yo no pagué  
Na' te pi'o, na' (\_\_\_\_\_)  
(\_\_\_\_\_) dejo sepultá's  
(\_\_\_\_\_) que te he da'o y me di'te  
Y esas joyas (\_\_\_\_\_) pá' otro lucirás

Estrillo

2. Contesta a las siguientes preguntas:

- ¿De qué tipo de relación amorosa está hablando la canción?

- ¿Qué está reprochando Miguel de Molina a la mujer que está sentada?



- A juzgar solamente por el lenguaje no verbal (expresiones faciales, gestos...) describe las emociones y sentimientos que sienten en el vídeo tanto Miguel de Molina como la mujer a la que llama "bien pagá".

- ¿Sabes qué significado tienen estas palabras? Algunas podrían tener un significado diferente al habitual:

\* Vera

\* Paya

\* Carnes morenas

\* "Bien pagá"

\* Parné

\* Puñao

\* Comprar besos

\* Darse a alguien

- En esta canción vemos que, de nuevo, se repite el fenómeno lingüístico que aparecía en "Las Coplillas de las Divisas" ¿De cuál se trata?

- ¿Sabrías decir si en este caso se presenta con mayor o menor intensidad?

- ¿Qué novedades léxicas, gramaticales y de registro presenta esta canción respecto a "Las Coplillas de las Divisas"?

- ¿Qué le atrae a Miguel de Molina de su nueva mujer (o novia) que no tenga la anterior?

- Una vez que hemos visto y analizado los puntos más importantes de esta canción y la de "Hablemos del amor" de Raphael, debéis hacer una pequeña exposición por parejas (de no más de 15 minutos: 7 minutos máximo cada uno) en la que comparéis ambas canciones y la visión del amor que se halla implícita en cada una de ellas.



## 6. CONCLUSIÓN

Tras todo este largo y complejo proceso de investigación y creación que hemos llevado a cabo, podemos al fin responder de forma concluyente a las cuestiones que nos hemos planteado al inicio del mismo. En cuanto a la cuestión de la utilización de los materiales históricos en el aula de ELE, esto han seguido dos tipos de tendencias: una de ellas se halla más encaminada hacia la divulgación de la Historia en sí, dejando en un plano secundario el aspecto de la mejora en las competencias y destrezas meramente lingüísticas. Así pues, en este caso el aprendizaje y la mejora en el español son aspectos que no se dejan de lado en ningún pero que, al mismo tiempo, no son un fin en sí mismo sino un medio para divulgar la historia. En el otro tipo de materiales sucede lo contrario: la historia no es más que una herramienta que sirve para la mejora de la lengua y de la competencia comunicativa intercultural asociada a la misma. Tanto en uno como otro caso, se suelen emplear enfoques integrados (como el enfoque por tareas), eclécticos y con altos componentes comunicativos, si bien en ningún caso se recurre a la enseñanza tradicional basada en el enfoque de gramática y traducción o estructural (salvo en una parte de la investigación de Martín para establecer un contraste con el método que realmente constituía el objeto central de su trabajo).

Respecto a la presencia de materiales audiovisuales en el aula de ELE, podemos concluir diciendo que, por lo general, su utilización suele resultar de un gran interés para los alumnos al tratarse de un material que combina el factor meramente lúdico y de entretenimiento con el carácter didáctico, al poder usar esos materiales después de clase para la reflexión y el debate conjunto. Dicha reflexión conjunta puede y debe servir para la mejora de la competencia intercultural, y dentro de la misma también para su aspecto comunicativo (competencia comunicativa intercultural) pues en las películas y programas de televisión suelen aparecer interacciones, roles y demás aspectos pragmáticos y culturales que son muy difíciles de plasmar en los manuales en todo su esplendor, complejidad, autenticidad y actualidad. Con el fin de aprovechar estos materiales de la mejor manera posible, estos deben ser cuidadosamente seleccionados y adaptados al nivel del grupo meta con el que estemos trabajando en un momento dado.

En cuanto a la parte central y más importante de este trabajo, la unidad didáctica, podemos confirmar que cumple con los criterios teóricos analizados en el trabajo y que acabamos de mencionar. Se trata de una propuesta didáctica que pretende aunar lo mejor del aspecto divulgativo y enriquecedor culturalmente de la historia con las enormes posibilidades

mencionadas de los medios audiovisuales para transmitir esa historia y cultura a los alumnos a través del uso simultáneo de sus sentidos más importantes: vista y oído. Esto no hace sino ofrecer una información muy valiosa y repleta de matices interesantes que son más difíciles de transmitir únicamente mediante texto o audio. Así pues, esta riqueza y fácil digestión de la información, acerca de aspectos que de otra manera resultarían un tanto obtusas como el franquismo o el nacionalismo español, permite que los alumnos posean una amplia y completa perspectiva del hecho histórico y sean capaces de intercambiar sus opiniones e impresiones sobre el mismo.

No obstante, cabe destacar que la inclusión de algunos textos escritos ha servido para otorgar cierta variedad a la propuesta y a las destrezas involucradas en la misma. Dicha variedad se ha podido observar de igual forma en la inclusión de canciones que pertenecen a la época franquista, las cuales presentan a su vez cierta multiplicidad temática al versar tanto sobre aspectos políticos como el grueso de la unidad didáctica (“Coplillas de las Divisas”) o sobre temas ajenos a la política como el amor (“Hablemos del amor” de Raphael) o el desamor (“Bien pagá” de Miguel de Molina). Asimismo, nótese que en las canciones y en algunos otros textos aquí presentes se ha tenido siempre en cuenta el poder de la comparación y el contraste, (como es el caso de comparar dos tipos de amor, la preparación de la bienvenida a los americanos con otras bienvenidas a extranjeros en el NO-DO y a los discursos de Franco con los de Charles de Gaulle).

También consideramos que hemos tenido cierto éxito al ofrecer la posibilidad de comparar un fragmento del NO-DO situado en Cataluña con la realidad actual catalana, pues ello otorga a los alumnos la posibilidad de relacionar la historia con la situación que se vive en nuestros días, conectando el pasado con el presente, lo cual constituye uno de los grandes retos y aspiraciones para la enseñanza actual de la disciplina histórica. Otra de las afirmaciones que podemos constatar al realizar este trabajo es que, planteando adecuadamente las actividades, se pueden aprovechar bastante bien este tipo de materiales (de carácter histórico y audiovisual) para la mejora de todos los tipos de destrezas, aunque puedan predominar en este caso las orales frente a las escritas. Por último, se confirma que es perfectamente plausible divulgar ciertos elementos del pasado tan complejos y obtusos como estos sin necesariamente tener por qué suscitar ningún tipo de polémica, influyendo también en esto último el hecho de que al grupo meta se le pueda presuponer cierto nivel de madurez intelectual (por cursar estudios superiores) y apertura mental (por estudiar carreras de las ramas de lingüística o filología donde la politización e ideologización suelen escasear).

## 7. BIBLIOGRAFÍA

- “ALLOCUTION DU GENERAL DE GAULLE PRESIDENT DE LA REPUBLIQUE” (1969). Recuperado el 06/06/2021 de *Youtube* – *INA Politique* website: [https://www.youtube.com/watch?v=ziP361-Df7o&ab\\_channel=INAPolitique](https://www.youtube.com/watch?v=ziP361-Df7o&ab_channel=INAPolitique)
- Anónimo (1965). *Revista Española de la Opinión Pública*, 1, 245-269.
- “Ayer – La reforma imposible. El contubernio de Múnich” (1988). Recuperado el 07/06/2020 de *Radiotelevisión Española* website: <https://www.rtve.es/alacarta/videos/documentales-en-el-archivo-de-rtve/ayer-reforma-imposible-contubernio-munich/5057501/>.
- Brandimonte, G. (2003). “El soporte audiovisual en la clase de e/le: el cine y la televisión”. En *ASELE Actas XIV (Burgos)*. Madrid: Instituto Cervantes (Servicio de Publicaciones de la ASELE), 870-881.
- Blanch, A. (2010). “La manipulación de la historia a través del NO-DO”. En Iñesta, F. (coord.). *La Divulgación de la Historia y otros estudios sobre Extremadura*. Badajoz: Sociedad Extremeña de Historia. 127-136.
- “Canción Americanos de BIENVENIDO MR. MARSHALL” (23/12/2016). Recuperado el 09/06/2021 de *Youtube* – *MERCURY FILMS* website: <https://www.youtube.com/watch?v=umwVxAs11Zc>
- Corbett, J. (2003). *An Intercultural Approach to English Language Teaching*. New York: Multilingual Matters LTD
- Crozet, C., & Liddicoat, A. (1999). “The challenge of intercultural teaching: Engaging with culture in the classroom”. En J. Lo Bianco, A. Liddicoat, & C. Crozet (Eds.), *Striving for the third place: Intercultural competence through language education*. Melbourne: Language Australia. 113-123.
- Díaz, J. (2001) “Del cine y los medios tecnológicos en la enseñanza de español/LE” en *ASELE Actas XII (Valencia)*. Madrid: Instituto Cervantes (Servicio de Publicaciones de la ASELE), 263-272.

- “En la paz de España” (01-01-1961). Recuperado el 13/05/2020 de *Radiotelevisión Española – Filmoteca Española* website: <https://www.rtve.es/alcarta/videos/documentales-color/paz-espana/2899377/>.
- Ferrando, E. (2018). *La historia de España en español como lengua extranjera: enseñanza por contenidos históricos en segundas lenguas*. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide.
- Ferrés, J. (1988). “Educar al vídeo”. *Cuadernos de pedagogía*, 158, 83-85.
- Fuertes, C. (2012). “La nación vivida. Balance y propuestas para una historia social de la identidad nacional española bajo el franquismo”. En Saz, I. (coord.); Archilés, F. (coord.). *La nación de los españoles: Discursos y prácticas del nacionalismo español en la época contemporánea*. Valencia: Universitat de València.
- Gutiérrez, A. (1997). *Educación multimedia y nuevas tecnologías*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Gutiérrez, J. (2006). *La televisión en el recuerdo*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Huesca, M. (2018). *La Historia como herramienta para la enseñanza de ELE y el desarrollo de la competencia intercultural*. Alicante: Universidad de Alicante.
- “Latest address to nation by George W. Bush” (21/07/2015). Recuperado el 06/06/2021 de *Youtube – AP Archive* website: [https://www.youtube.com/watch?v=7vqP\\_KRhdm0&ab\\_channel=APArchive](https://www.youtube.com/watch?v=7vqP_KRhdm0&ab_channel=APArchive)
- Martín, R. (2009). *Lengua e Historia: la enseñanza de la Historia Contemporánea española en las clases de español como lengua extranjera*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Mateo, F. (2014). *El uso del cine en el aula de ELE*. Girona: Universitat de Girona.
- “Mensajes de fin de año. 30 de diciembre de 1969” (2003). Recuperado el 20/06/2020 de *Generalísimo Franco* website: <http://www.generalisimofranco.com/Discursos/mensajes/00030.htm>.
- “Miguel de Molina – La bien pagá” (05/08/2009). Recuperado el 10/06/2021 de *Youtube – José\_xosemi* website: [https://www.youtube.com/watch?v=pikr6fQKiK8&ab\\_channel=Jos%C3%A9\\_xosemiJos%C3%A9\\_xosemi](https://www.youtube.com/watch?v=pikr6fQKiK8&ab_channel=Jos%C3%A9_xosemiJos%C3%A9_xosemi)

- “NOT N 888 B” (11-01-1960). Recuperado el 21/05/2020 de *Radiotelevisión Española – Filmoteca Española* website: <https://www.rtve.es/filmoteca/no-do/not-888/1486563/>.
- “NOT N 891 B” (01-02-1960). Recuperado el 22/04/2020 de *Radiotelevisión Española – Filmoteca Española* website: <https://www.rtve.es/filmoteca/no-do/not-891/1485916/>. 1960.
- “NOT N 906 A” (16-05-1960). Recuperado el 15/05/2020 de *Radiotelevisión Española – Filmoteca Española* website: <https://www.rtve.es/filmoteca/no-do/not-906/1469135/>.
- “NOT N 1397 A” (13-10-1969). Recuperado el 22/05/2020 de *Radiotelevisión Española – Filmoteca Española* website: <https://www.rtve.es/filmoteca/no-do/not-1397/1483058/>.
- Olsson, S. (2015). *El cine en la enseñanza de ELE: una revisión literaria*. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Pegrum, M. (2008). “Film, culture and identity: Critical intercultural literacies for the language classroom”. *Language and Intercultural Communication*, 8 (2), 136-154.
- Peris, A. (2012). “Nación española y ficción televisiva. Imaginarios, memoria y cotidianidad”. En Saz, I. (coord.); Archilés, F. (coord.). *La nación de los españoles: discursos y prácticas del nacionalismo español en la época contemporánea*. Valencia: Universitat de València. 393-498.
- “RAPHAEL Hablemos del amor, Eurovisión 1967- www.raphaelfans.com” (19/05/2008). Recuperado el 11/06/2021 de *Youtube – raphaelfans* website: [https://www.youtube.com/watch?v=Xq09W9Vo044&ab\\_channel=raphaelfansraphaelfans](https://www.youtube.com/watch?v=Xq09W9Vo044&ab_channel=raphaelfansraphaelfans)
- Sanz, J. (2012). “De la azul a la roja. Fútbol e identidad nacional española durante la dictadura franquista y la democracia”. En Saz, I. (coord.); Archilés, F. (coord.). *La nación de los españoles: discursos y prácticas del nacionalismo español en la época contemporánea*. Valencia: Universitat de València. 410-436.
- Vikash, K.; Mathur, I. (2010). “El cine como instrumento didáctico en las aulas de ELE en un país de Bollywood”. *MarcoELE*, 11, 1-18.
- “Video 4 de\_Gaulle\_-discours TV 24 mai 1968” (16/03/2013). Recuperado el 06/06/2021 de *Youtube – Paul Mougain* website: [https://www.youtube.com/watch?v=dIZ6cpQzjoM&t=220s&ab\\_channel=PaulMougain](https://www.youtube.com/watch?v=dIZ6cpQzjoM&t=220s&ab_channel=PaulMougain)





## ANEXO I: PASATIEMPOS

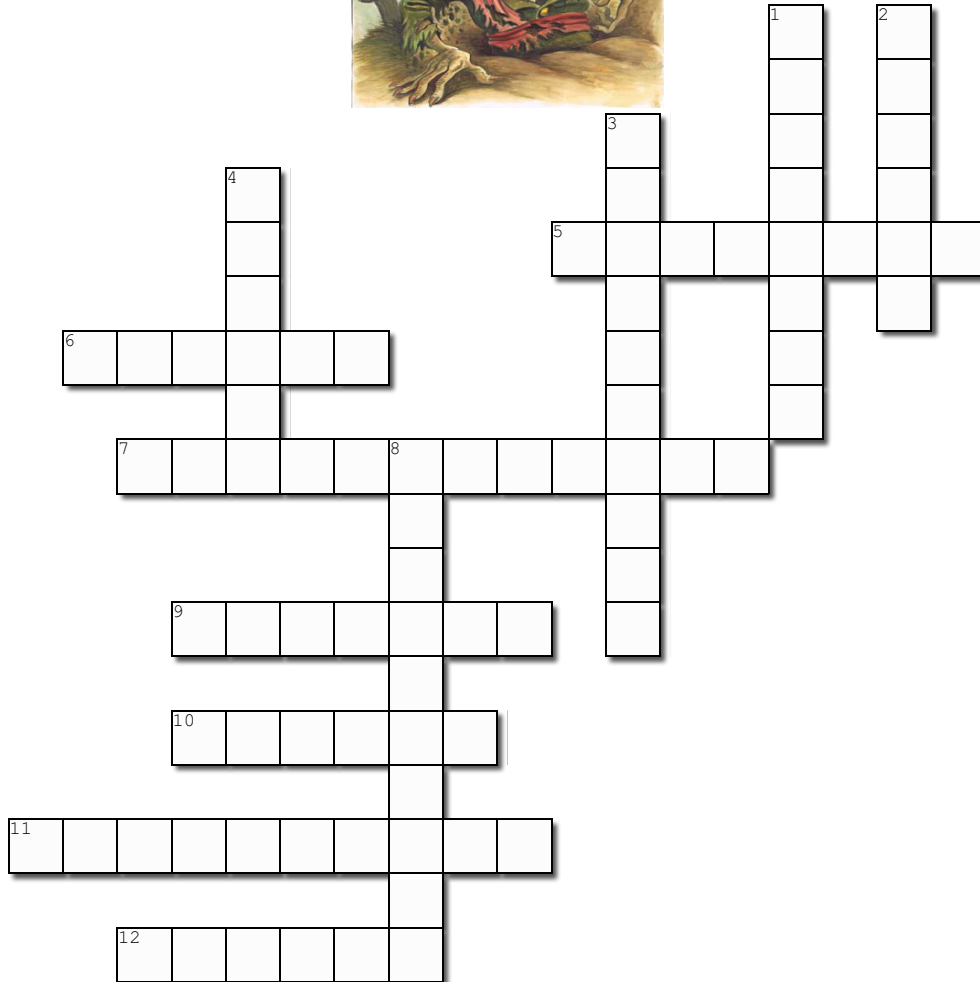
1. Encuentra en esta sopa de letras 12 palabras clave de la Unidad Didáctica:

Cataluña, Centralismo, Comunismo, Cortes, Dictadura, Ejército, Manipulación, NO-DO, Propaganda, Régimen, Religión y Televisión

W K D H G Z Z B W Y C J N D A V G B X M  
G Z M Y Q F Z I B U J Ó R U Q V I C P L  
O E V O C O H X N W I É A Z A Z B K C F  
D R J S Q P V P N C G P O Ñ N R V S U M  
Y O R O C F I D A I E P W H U T Z M A T  
W F P A H Z S L M B F Y K U A L Q Y F O  
W X N X U L U E N N F G F N J F A O Z I  
O L C B T P N N Ó I S I V E L E T T W K  
O T L O I S U L W P Y E N Q O N E Y A J  
Z O I N M U G D L T E H Ó L M F C R I C  
U Y A C K U U B L S G B I X S W O S M J  
X M L L R A N X Q F F W G N I T R Z Q M  
X L X I Q É T I Z Z Q D I W L L T R A Q  
N R Z P G D J X S R P W L I A V E L I I  
D H L N D O D E I M T Y E J R Y S P I X  
S J I D N U M Q Z M O D R Q T Y D E I O  
U H K O P R O P A G A N D A N K E O S Z  
O M D A R U D A T C I D N J E T E U J Y  
D O W Q I X E D F F S I O T C L W H K Z  
E P L O X I D N F X L H P G H K N Q F I

2. Completa el siguiente crucigrama (página siguiente).

# La España franquista



Created using the Crossword Maker on TheTeachersCorner.net

## Horizontal

5. Uno de los títulos de Franco. Al famoso Pelayo también se le denominó de esta forma.
6. ... España!' Proclama nacionalista habitual para Franco y sus seguidores
7. Uno de los nombres para referirse a Franco. Superlativo de rango militar
9. Término utilizado por Franco para referirse a la lucha contra los comunistas. Origen en la Edad Media.
10. Se emplea habitualmente como sinónimo de 'país' o 'nación'. Originalmente solo era un lugar de nacimiento.
11. Denominación abreviada para referirse al único partido político legal
12. Primer apellido del famoso dictador español

## Vertical

1. Una de las ideologías predominantes durante el franquismo.
2. Abstracción política para referirse al conjunto de ciudadanos
3. Régimen dictatorial encabezado por Franco
4. Comunidad política que comparte una misma lengua, cultura e historia
8. Rebelión, pronunciamiento o golpe de Estado