



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN

Grado en Traducción e Interpretación

TRABAJO FIN DE GRADO

**La enseñanza de ELE en Alemania a través del
arte y la cultura: el cine en las aulas**

Presentado por Cristina Galache Alonso

Tutelado por la profesora Dra. Ana María Muñoz Gascón

Soria, 2014

1. ÍNDICE

1. ÍNDICE.....	2
2. RESUMEN	4
Palabras clave:.....	4
3. ABSTRACT	5
Key Words	5
4. INTRODUCCIÓN	6
5. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA	8
6. OBJETIVOS	10
7. METODOLOGÍA Y PLAN DE TRABAJO	11
8. DESARROLLO Y MARCO TEÓRICO.....	14
8.1. Lengua y cultura	14
8.2. La enseñanza de ELE.....	17
8.2.1. La enseñanza de lenguas: aspectos teóricos.....	17
8.3. La enseñanza de ELE a través de la cultura y el arte	26
8.3.1. Ventajas relacionadas con la lengua y la pragmática.....	26
8.3.2. Ventajas relacionadas con la dimensión psicológica.....	28
8.3.3. Ventajas de carácter general.....	30
8.3.4. Desventajas	31
8.4. La realidad en las clases de ELE: encuesta a docentes. Descripción de las muestras y análisis de resultados.....	33
8.4.1. Resultados generales.....	34
9. RESULTADOS.....	41
9.1. El cine. Un arte que enseña.....	41
9.2. Actividades propuestas: elaboración y exposición	48

9.2.1.	Bloque de actividades 1.....	52
9.2.2	Bloque de actividades 2.....	55
9.3.3	Bloque de actividades 3.....	58
10.	CONCLUSIONES	61
11.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	64

2. RESUMEN

Es de saber general que la lengua y la cultura son dos elementos íntimamente relacionados. Partiendo de esta premisa, el presente trabajo pretende estudiar la aplicabilidad del arte y la cultura como medios vehiculares para la enseñanza de Español como Lengua Extranjera (de ahora en adelante, ELE). A partir de un análisis teórico general de la enseñanza de lenguas, se irá concretizando en un análisis particular a través de elementos artístico-culturales para posteriormente emplearlos. El resultado final del trabajo será su puesta en práctica real en las aulas con los materiales didácticos correspondientes, entre los que cobrará especial importancia el cine español, que ayudará al alumno a interiorizar diferentes conceptos a través de una película de José Luis Garci.

Palabras clave:

ELE, arte y cultura, cine, José Luis Garci, medios audiovisuales

3. ABSTRACT

It is widely known that culture and language are closely bound together. From this starting point, the objective of this research is to demonstrate the applicability of art and culture used as pedagogical tools in the field of Spanish as a Foreign Language. This research will be carried out in different stages: starting from language teaching, in general terms, it will approach language teaching through artistic and cultural means. Finally, the result of this research will be the actual implementation of these pedagogical tools, being especially remarkable among them the Spanish cinema. A movie of the Spanish director José Luis Garci will be useful in terms of helping students to familiarize with many concepts about the Spanish language.

Key Words

Spanish as a Foreign Language, art and culture, cinema, Jose Luis Garci, audiovisual media

4. INTRODUCCIÓN

Si hay algo por lo que el mundo actual se caracteriza, es por ser un mundo regido por la globalización y por los continuos movimientos de una población entre la que se están destruyendo las barreras. Una de ellas, la lingüística (y a su lado, la cultural), se está viniendo abajo gracias al éxito que tienen en la actualidad las clases de lenguas extranjeras. En este contexto se sitúa el Español como Lengua Extranjera, que puede presumir de estar ganando popularidad progresivamente en los últimos años.

El principal objetivo del presente Trabajo Fin de Grado es indagar en un tema que está adquiriendo una especial relevancia en los últimos tiempos y que, si bien, ya está lo suficientemente investigado, sigue siendo especialmente interesante y siempre ofrecerá nuevas ideas al abarcar realidades realmente amplias. Este no es otro que la cultura (y dentro de la Cultura, el arte) dentro de las clases de ELE. En concreto, se intentará ahondar en el importante papel que ésta juega y, sobre todo, mostrar todas aquellas ideas relevantes acerca de la aplicación práctica que podría tener el cine como medio vehicular de enseñanza.

Con su título, ya queda presente que este trabajo tiene como epicentro a Alemania. Cómo no podía ser menos, el país germano también se ha unido al tren del aprendizaje del español. Mi propia experiencia como estudiante en Alemania ya pudo demostrarme que la lengua de Cervantes goza de gran popularidad, situándose como la segunda lengua extranjera elegida en el marco de la enseñanza de adultos y como la tercera lengua extranjera elegida en el marco de la enseñanza secundaria. Más concretamente, en 2011, las cifras ascendían a 337.664, estudiantes alemanes de español, según un estudio realizado por el Ministerio de Cultura, Educación y Deporte del Gobierno de España. Los principales motivos que empujan a los estudiantes alemanes a decantarse por este idioma son los siguientes:

- Su enorme proyección internacional, respaldada por el gran número de hablantes que atesora.
- Su vinculación con ámbitos profesionales (principalmente el turismo), así como con el ocio.
- Su gran riqueza histórica y cultural, así como su carácter exótico- aspectos que calan hondo en una población muy interesada por la cultura hispana y, sobre todo, latina.
- Su sencillez frente a la complejidad del alemán. Esto ayuda a que, «en un sistema educativo en el que es necesario aprender más de una lengua extranjera, el

español aparezca como la lengua de preferencia de los alemanes por detrás del inglés» (Olmos Serrano, 2007: 258).

Además de la *revolución del español*, los tiempos actuales también se caracterizan por un profundo cambio en el ámbito de la enseñanza de lenguas, que cómo se avanzará en los próximos apartados, está volviendo su mirada hacia el alumno y hacia la lengua real, buscando facilitar la comunicación en contextos y situaciones que no estén *prefabricados*. En este sentido, la piedra angular de muchos planteamientos y del trabajo aquí presente será la cultura, que cada vez gana más adeptos en las aulas ya que, cómo apuntan numerosos autores con los que no podría estar más de acuerdo, la lengua va más allá de la gramática y abarca una dimensión socio-cultural que impregna el idioma de actitudes y estrategias que el alumno necesitara interiorizar.

Ya empieza a quedar patente que en el presente trabajo destaca la cultura y, en relación con la cultura, también quiero mencionar a los medios artísticos que van a servir como instrumento de aprendizaje que introducirán de lleno a los alumnos en el idioma. El cine, la pintura, la literatura o la propia música podrían ser un gran hilo conductor en las clases y este es el objetivo aquí buscado: cumplir con el dinamismo propio de las actuales metodologías de enseñanza y exponer una forma atractiva cómo aunar los conocimientos lingüísticos y culturales. Emplear una buena película española en la que se muestren costumbres y realidades culturales que acerquen al alumno a nuestro territorio es una gran forma de darle la oportunidad de adentrarse en nuestro idioma.

Por ello, el producto final del TFG presentado será una serie de actividades en las que se buscará enseñar al alumno a través de la película *Volver a empezar* una serie de conceptos culturales ligados al español, así como conceptos históricos y, sobre todo, lingüísticos, haciendo especial hincapié en el subjuntivo y en actividades relacionadas con la traducción, al suponer este importantes problemas a los alumnos (en este caso, alemanes). De esta manera, también podré comprobar de primera mano si resultan viables estos medios y enfoques, con lo que elaboraré un comentario al respecto.

5. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA

En cuanto al tema aquí expuesto, es necesario añadir que no fue elegido de forma aleatoria. Está claro que cualquier estudiante de Traducción e Interpretación o de idiomas en general profesará un gran amor por cualquier lengua, y por supuesto, por la suya propia también. La gran inquietud por exponer la riqueza del español y por «otorgarle mi propio estilo a una serie de actividades, tanto desde mi personalidad como desde mi estatus de estudiante de traducción», además de aprovechar otra de mis pasiones, que es el cine, motivaron la elección. No obstante, quizá la mayor razón que me empujó a decidirme por este tema fueron las ganas de poder poner en práctica estos conocimientos durante el año próximo, en el que formaré parte del equipo de profesores de español de la *Universität des Saarlandés* (Saarbrücken, Alemania) en calidad de lectora.

Además, también resulta pertinente justificar la relación del presente trabajo con los estudios de Traducción e Interpretación. No hubiera sido posible realizarlo sin todos los conocimientos adquiridos durante los últimos cuatro años. Aunque el tema central sea la enseñanza de español, existe una vinculación del trabajo con las competencias adquiridas ¹y con las asignaturas cursadas durante los cuatro años que integran estos estudios. No cabe duda de que la madurez, los conocimientos generales, la capacidad de discernir y documentarse y de aplicar los conocimientos adquiridos han hecho posible este trabajo.

Sin embargo, existe otra serie de competencias más específicas y adquiridas en las diferentes asignaturas. Así sucede, principalmente, con *Lengua A1* y *Lengua A2*, o con la materia optativa de *Español como lengua extranjera*; las tres asignaturas han desarrollado competencias como las mencionadas a continuación: conocer y dominar el español, conocer los aspectos fónicos, sintácticos, semánticos y estilísticos, o reconocer la diversidad y multiculturalidad de la lengua. Otras materias relacionadas podrían ser la *Lingüística General y aplicada a la Traducción*, en la que se asentaron conocimientos teóricos relacionados con la lengua que han sido empleados en la elaboración del presente trabajo; asimismo, algunas de sus competencias que aquí se han demostrado podrían ser la aplicación de los conocimientos y competencias adquiridos durante el grado sobre la mediación lingüística en la investigación, el reconocimiento de los procesos mentales en la labor lingüística, o el reconocimiento de la cultura y la civilización de la lengua, entre otras. También la *Pragmática intercultural* está directamente relacionada, pues ha proporcionado conocimientos y competencias previas como las siguientes: la comprensión de los principios básicos en las ciencias del lenguaje y la comunicación, la

¹ Ha sido posible añadir una pequeña descripción de las competencias implicadas citando a cada una de las guías docentes que aparecen en la siguiente página (<http://www.uva.es/export/sites/uva/2.docencia/2.01.grados/2.01.02.ofertaformativagrados/2.01.02.01.alfabetica/Grado-en-Traduccion-e-Interpretacion/>).

adecuación gramática y estilística en el castellano, el conocimiento de las principales corrientes y metodologías de la lingüística y su aplicación práctica, el conocimiento acerca del análisis contrastivo entre lenguas, la capacidad para identificar malentendidos interculturales, o la capacidad para el manejo de fuentes bibliográficas y recursos electrónicos referidos a las lenguas.

También han sido esenciales otras asignaturas de índole cultural y social, como es el caso, principalmente, de *Cultura y civilizaciones europeas* y de *Oriente y occidente, culturas en contacto*. En ambos casos, se han proporcionado una serie de conocimientos y sensibilidad cultural muy aptos para el desarrollo de este trabajo; además, se desarrollaron competencias como la capacidad de conocer contextos socioculturales y necesidades comunicativas de distintas naciones, el desarrollo de la capacidad de análisis y síntesis en un proyecto de investigación personal, o conocer los antecedentes y condicionantes del mundo actual para interpretar el mundo y la información vertida.

Eso sí, tampoco hay que olvidar materias básicas como es el caso de la *Lengua C (Alemán)*, o la propia *Traducción de Alemán*, que han proporcionado la base teórica para poder ser capaz de aplicar análisis contrastivos entre el español y el alemán, o bien de aplicar los medios necesarios para que la traducción actúe como elemento pedagógico.

6. OBJETIVOS

Los objetivos del presente Trabajo Fin de Grado son los siguientes:

1. Indagar en la relevancia que tienen para los docentes el uso de instrumentos relacionados intrínsecamente con la lengua, como son la cultura y el arte.
2. Enunciar las ventajas y desventajas de estos medios como material didáctico en el aula de español como lengua extranjera.
3. Analizar la aplicación del cine en las aulas.
4. Proponer una serie de actividades a partir de la obra cinematográfica de José Luis Garci (*Volver a empezar*), para enseñar aspectos relacionados con la historia y cultura españolas, así como el uso del subjuntivo.

7. METODOLOGÍA Y PLAN DE TRABAJO

Para poder desarrollar el trabajo aquí expuesto, ha sido necesario emplear un método de investigación que englobara una serie de tareas o procedimientos y técnicas que, utilizadas de forma coordinada, permitieran la elaboración del presente trabajo.

Respecto a la metodología empleada, y ante la gran cantidad de tipos que hoy en día existen, el Trabajo Fin de Grado se ha elaborado conforme al método deductivo, que:

«Consiste en la determinación de las características o enunciados de la realidad particular que se investiga por derivación o consecuencia de las características o enunciados contenidos en proposiciones o leyes científicas de carácter general formuladas previamente» (Calduch, s.f.: 27).

. Con ello, se ha perseguido partir de aspectos e ideas más generales que, poco a poco, fueran concretándose para llegar a ideas más concretas y a un objetivo final, que no es otro que plasmar todas las ideas en algunas actividades en las que se aunarán todos los contenidos aquí tratados. Resulta evidente que, al contar con un bajo grado de conocimientos iniciales acerca del tema, no había otra forma de realizar este trabajo. Además, la idea planteada de emplear el arte y la cultura como herramientas didácticas del español no es más que una aplicación más concreta dentro de las aulas, y es eso lo que se persigue precisamente con el método deductivo: «derivar las consecuencias particulares o singulares de las premisas o conclusiones generales establecidas y aceptadas» (Calduch, s.f.: 28).

Por ello, he tomado como punto de partida la lengua y la enseñanza de ésta, para así ir ascendiendo e incluir en el campo de la enseñanza de ELE la cultura y el arte (y al final, más concretamente el cine), que serán los hilos conductores de las clases. En el marco teórico del trabajo se van a tratar, consecuentemente, la relación entre la lengua y la cultura, las ventajas y desventajas en su uso y las posibles aplicaciones que ésta última podría tener en las aulas, cristalizándose, como ya se ha apuntado, en forma de cine.

El primer paso que se llevó a cabo fue la elección y delimitación del tema en cuestión, algo muy necesario teniendo en cuenta lo amplio que resulta el tema de enseñanza de ELE en Alemania. Por ello, decidí que se podría centrar en el uso de la cultura y el arte, para avanzar en el desarrollo a lo largo del trabajo y focalizarse solamente en el cine.

A continuación, fue necesario aportarle al tema un enfoque determinado, con lo que determiné que además de demostrar una posible aplicación del arte en las aulas y de hacer ver sus pros y contras y otros aspectos teóricos relacionados, también habría que delimitar y determinar qué aspectos se iban a tratar para la elaboración de las ya mencionadas actividades. Desde mi punto de vista, fue interesante tratar el tema del subjuntivo y también incluir algún ejercicio sobre traducción con el que ayudar al alumno a aprovechar más los materiales durante la sesión.

Una vez establecido el tema y sus límites, se continuó el trabajo con la búsqueda documental de bibliografía. Para ello, decidí acudir a diferentes fuentes, principalmente dedicadas a la enseñanza de ELE, como es el caso de instituciones (el Instituto Cervantes en su página «Centro Virtual Cervantes», o la asociación ASELE), revistas (MarcoELE) o portales especializados (RedELE). En cuanto a las temáticas o áreas, la bibliografía que he buscado ha estado relacionada con las siguientes:

- Didáctica de español como lengua extranjera.
- El arte y la cultura en las aulas.
- Cine y enseñanza de español como lengua extranjera.
- El subjuntivo.
- La traducción en las aulas.
- Problemática de los alumnos alemanes a la hora de aprender español.
- Situación de la enseñanza del español en Alemania.
- Lingüística.
- Plan Curricular en la enseñanza de español como lengua extranjera.

Dentro de la bibliografía existen todo tipo de documentos: libros, artículos, tesis e investigaciones o incluso actas de ponencias y encuentros. En todo caso, se han utilizado tanto versiones en papel, como electrónicas encontradas en Internet. Respecto a la bibliografía, cabe destacar que encontrar documentos ha sido sencillo, ya que existen numerosos materiales relacionados con la enseñanza de ELE. No obstante, este aspecto representa las dos caras de una moneda, pues también ha dificultado posteriormente la selección de los documentos válidos para el trabajo.

Una vez seleccionada la bibliografía que sirvió como punto de partida general (puesto que, durante el desarrollo y redacción del trabajo, en algunas situaciones ha sido necesario ampliar la bibliografía y acudir a la búsqueda de nuevos contenidos que en principio no se habían contemplado), procedí a realizar una primera lectura analítica y una posterior lectura crítica. De esta manera, pude extraer los datos más relevantes para vertebrar el presente trabajo. De todas

las lecturas, se fueron tomando ideas que decidí anotar para poder unir las ideas leídas y redactar posteriormente.

Además de todo ello, también se realizó una encuesta a diferentes docentes que trabajan actualmente en Alemania como profesores de español. Más adelante, en el epígrafe dedicado al cuestionario y al análisis de sus resultados, se explicará a fondo cómo se elaboró tal encuesta, con lo que en este punto se obviarán los detalles al respecto. No obstante, cabe destacar que también fue necesario realizar un análisis detallado de las respuestas para así, también aplicar tales ideas a la redacción del TFG y a la elaboración de una serie de actividades.

Así, la posterior síntesis, composición y redacción del Trabajo Fin de Grado dio lugar a un marco teórico y también a una aplicación práctica de la que se hablará más adelante. Para ello, se buscó plasmar de forma expositiva todas las ideas relevantes y relacionadas con el tema aquí tratado, intentando comprender todos los aspectos más importantes dentro del aula y en relación con el uso de la cultura.

Para ofrecer una visión más práctica y más concreta, decidí realizar yo misma estas actividades dedicadas al cine. Otra de las etapas del presente Trabajo Fin de Grado comprendió esta puesta en práctica de todo el marco teórico para enseñar una serie de aspectos tanto gramaticales, como culturales a los alumnos. Toda esta información aparecerá en el epígrafe *Resultados*, puesto que consideré que no hay mejor resultado que poner en práctica lo expuesto, para así demostrar su validez y rigurosidad.

El primer paso para la elaboración de los tres bloques de actividades fue decidir qué película y materiales emplear. Consideré importante buscar una película que gozara de contenidos histórico-culturales, por ello busqué listas de películas españolas y elegí a la oscarizada *Volver a empezar*, tras haber leído su sinopsis. A continuación, tras realizar la exposición *teórica* de la importancia del cine en las aulas, procedí al visionado de la película para anotar qué aspectos podrían dar juego a la hora de elaborar una serie de actividades. Busqué aquellas partes que pudieran explotar la creatividad del alumno y alimentar sus conocimientos acerca de la realidad en la España de aquella época, al tiempo que practicaban el subjuntivo, entre otros componentes de la lengua.

Así, con un orden cuidado, elaboré una serie de *pre-actividades* que sirvieran para poner al alumno en situación y para que conociera cuál era el contexto histórico-social de la película. Con ellas se trabajaría a través de la traducción. Después, una serie de actividades que permitiera al alumno trabajar el subjuntivo y el resto de destrezas de la lengua. De forma paralela a la elaboración, fue muy importante tener en cuenta el plan de estudios del Instituto Cervantes para así, determinar qué contenidos de los niveles B2 y C1 se estaban trabajando.

8. DESARROLLO Y MARCO TEÓRICO

8.1. Lengua y cultura

Cómo ya se explicó en epígrafes anteriores, uno de los principales objetivos del presente Trabajo Fin de Grado es analizar el esencial papel que desempeña la cultura en relación con la enseñanza de lenguas. Tal es la importancia del componente cultural dentro de este ámbito, que son muchas las disciplinas que se han aventurado a estudiar la relación entre conceptos como la lengua, la cultura y el pensamiento; así sucede con la Etnografía de la comunicación, con la Sociolingüística o con la Sociopragmática. En definitiva, resulta evidente señalar que estos tres elementos suponen importantes pilares en las clases de Español como Lengua Extranjera. En consecuencia, la dirección de una clase de ELE (o cualesquiera sea la lengua impartida) es acercar al alumno esta serie de componentes inseparables y de vital importancia para el estudiante: la lengua y cultura de una nación, que trasladarán, a su vez, los pensamientos propios del pueblo en cuestión.

No obstante, para poder llevar a cabo este análisis se necesita establecer como punto de partida una serie de conceptos que, posteriormente, se irán entrelazando. En primer lugar, el elemento que sirve como soporte para el presente trabajo no es otro que la lengua. Cómo bien es sabido, la lengua es un «sistema de comunicación verbal y casi siempre escrito, propio de una comunidad humana» (Real Academia Española de la Lengua, 2001). Así queda definido por el DRAE, definición, a mi parecer, poco exhaustiva si se quiere visualizar la lengua como un complejo sistema. Según Saussure, quien expuso sus ideas de forma magistral en su Curso de Lingüística General, la lengua cumple con la siguiente definición:

«La lengua es una parte esencial del lenguaje (o facultad humana para comunicarse) que aparece como el producto social de esa facultad del lenguaje. Al mismo tiempo, es un conjunto de convenciones necesarias adoptadas por el cuerpo social que permiten el ejercicio de la facultad del lenguaje en los individuos. Asimismo, es algo adquirido y convencional, así como exterior al individuo, ya que por sí mismo no la puede crear ni modificar. Existe, por lo tanto, como un tesoro, como una gramática y como un diccionario que de forma virtual están depositados en los cerebros de un conjunto de individuos» (Saussure, 1945)

De esta manera, si tomamos la lengua desde el punto de vista de este autor, ya se empieza a entrever que la lengua y la cultura tienen mucho que ver. La cultura no existe sin el

conjunto de individuos del que habla Saussure; de igual modo, la lengua está indisolublemente unida a estos individuos. Esto es, la base de la sociedad o de ese conjunto de individuos que comparten un pueblo y nación es, mayoritariamente, la cultura que comparten, además de las relaciones que establecen entre ellos gracias a la existencia de esa serie de códigos que conforman la lengua en sí. Con esto, ya se empieza a vislumbrar que la lengua y la cultura dependen la una de la otra y están estrechamente ligadas. Tampoco hay que olvidar, desde luego, que la lengua es una *ventana al mundo*. Esta metáfora ilustra perfectamente cómo actúa este sistema de códigos, pues permite dejar salir un *output*, al reflejar el pensamiento humano. Asimismo, también permite que exista un *input*, ya que refleja el mundo y la cultura y los acerca a cada uno de los individuos que integran una sociedad. No obstante, después de este pequeño inciso, ahora se procederá al análisis de qué es la cultura, que proporcionará más pistas de por qué lengua y cultura coexisten de manera conjunta.

En cuanto a la cultura, está claro que aportar una definición clara del término resulta una tarea harto difícil. Se trata de un complejo concepto que engloba tantos elementos y realidades que podría hablarse de un «cajón de sastre». No obstante, para acercarme a una definición de cultura, partiré, como en el caso anterior, de la aportada por el DRAE: «Conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.» (Real Academia Española de la Lengua, 2001). Aunque, en contraposición con esta definición, existen autores que han querido aportar más ideas para perfeccionarla. Gutiérrez Rivero cita en su trabajo a Poyatos, que «considera cultura a los hábitos compartidos de un grupo dentro de un marco geográfico determinado en los que influyen elementos tales como los medios de comunicación, las relaciones sociales y las actividades cotidianas» (Gutiérrez Rivero, 2002: 405). También hace lo propio con otros autores como Harris, quien opina que «la cultura es el conjunto aprendido/adquirido socialmente de tradiciones, estilos de vida y de modos pautados y repetidos de pensar, sentir y actuar» (Gutiérrez Rivero, 2002: 405).

Así, está claro que es necesario hacer una pequeña clasificación del concepto *cultura*. Por este motivo, son numerosos los autores que, en el marco de la enseñanza de LE (Lenguas Extranjeras) hablan de *Cultura con mayúsculas* y de *cultura con minúsculas*. Así sucede con Soler-Espiauba o con Robles, entre otros. Pero, ¿qué diferencia hay entre ambas? La *Cultura* con mayúsculas es lo que tradicionalmente conocemos como cultura: el arte, la literatura, la historia, el cine, etc. En cambio, la *cultura* con minúsculas engloba todas aquellas dimensiones más «populares»: las costumbres y tradiciones, relaciones personales, festividades populares o formas de vida de un pueblo, entre otros aspectos.

Ambas realidades, *cultura* y *lengua*, están íntimamente relacionadas. Rotaetxe Amusatogui resume magistralmente cómo interactúan la lengua y la cultura estableciendo que «la lengua es *parte, producto* y *condición* de la cultura» (Rotaetxe, 1991: 67). La lengua es *parte de la cultura* al ser uno de sus aspectos, cómo indica Lévi-Strauss. Además, la lengua es un reflejo del pensamiento y del mundo y por esta razón, gracias a ella ha ido surgiendo la cultura en sí, integrándose la propia lengua en la misma. Por eso, forma parte de la cultura, ya que «refleja hechos culturales y permite codificar, a través del léxico, nociones culturalmente relevantes» (Rotaetxe, 1991: 67). La lengua es, por otro lado, *producto de la cultura*, ya que el devenir de un pueblo, con todos los hechos culturales que acaezcan, irá modelando progresivamente el lenguaje a través de la creación de nuevos términos ligados a la cultura y sociedad; igualmente, se desecharán aquellos que queden obsoletos por las nuevas vivencias y costumbres del pueblo. Por último, la lengua es *condición de la cultura* ya que asegura que la cultura se vaya traspasando de generación en generación a lo largo del tiempo, sin dejar que ésta se pierda.

Veamos estas tres relaciones con un ejemplo. La palabra *franquismo* es un término propio de la lengua y cultura española que difícilmente se podrá traducir a otras lenguas y que podría generar problemas a estudiantes de ELE. El término forma parte de la cultura, ya que designa una realidad que pertenece a la historia y cultura de nuestro pueblo; también es producto de la cultura, pues precisamente surge a raíz de un acontecimiento histórico-cultural que marca la necesidad de la creación de un término como éste; por último, es una condición de la cultura, pues ha llegado a nosotros y se ha introducido dentro de la historia de nuestra nación.

Este ejemplo, por otro lado, también sirve para ilustrar cuál es la realidad del léxico dentro de las lenguas. Y es que es el nivel de la lengua que más fielmente representa la cultura, hasta el punto de que constituye un nivel en el que se organiza la cultura de una nación y a través del que se pueden analizar y estudiar los aspectos más relevantes de la cultura del pueblo. El léxico muestra realidades propias de la cultura, aunque también se observa este fenómeno en las estructuras lingüísticas, categorías gramaticales o en la forma de organizar los procesos comunicativos.

A colación de lo comentado, Robles cita en su trabajo a Romero Gualda, que elabora una nueva clasificación de cultura y así, indirectamente, se establecerán dos correspondencias con conceptos ya nombrados en el anterior comentario:

- a. *Cultura en la lengua*: «usos culturales de la lengua» (Romero Gualda, 2000: 604). Se corresponde con las estructuras lingüísticas cuya forma estará directamente determinada por la cultura. Por ejemplo, el plural de modestia.
- b. *Lengua en la cultura*: engloba aquellas estructuras lingüísticas y, sobre todo, léxicas que reflejan aspectos culturales, ya sea de la *Cultura* o de la *cultura*. Esto es, al

hablar en determinadas situaciones comunicativas de arte o de costumbres en España, se empleará un léxico determinado. Y ahí aparecerá la *lengua en la cultura*.

8.2. La enseñanza de ELE

La enseñanza de un idioma supone un salto a una nueva dimensión en el que el alumno debe verse inmerso en un «nuevo mundo», que no es otro que la esfera cultura y social que se despliegan en la nación en la que se hable tal idioma. Todos los autores consultados coinciden en la idea de que para aprender un idioma no es suficiente con memorizar una serie de principios gramaticales, listas de vocabulario y hacerse con un diccionario con el que solucionar todos los problemas de tipo léxico que vayan surgiendo. Se ha expuesto la interrelación entre la lengua y la cultura y esta segunda juega un papel muy importante en la enseñanza de lenguas: es el soporte de la lengua que ayudará al alumno a conocer y a ir más allá: «hay que ir de la lengua a la cultura y de la cultura a la lengua en las clases» (Fernández Pérez, *et al.*, 1995: 507).

8.2.1. La enseñanza de lenguas: aspectos teóricos

Antes de que se plantee la enseñanza de ELE a través de medios culturales y artísticos, debe abordarse en el presente marco teórico del TFG lo que implica la enseñanza de lenguas, la consecuente necesidad de proporcionar una serie de competencias al alumno que aquí se describirán y, por supuesto, para enmarcar el *enfoque* que en el presente trabajo se defiende (ELE a través del arte y la cultura), es necesario también enumerar de forma general aquellas metodologías que se han ido aplicando de forma histórica en el complejo proceso de la didáctica y enseñanza de idiomas.

8.2.1.1. Métodos y enfoques

Tras consultar a Moreno García (2011: 21-78), quedó claro que los métodos que más han influido en la elaboración de materiales para la enseñanza y el aprendizaje del español son el *método tradicional*, el *estructuralismo*, los *enfoques nociofuncionales*, el *enfoque comunicativo*, el *enfoque ecléctico* y el *enfoque por tareas*.

El primero en aparecer fue el *método tradicional* (s. XIX – años 50 en España). Este método de enseñanza gira en torno a la gramática, que será la clave para aprender una lengua. Se persigue la interiorización de las reglas gramaticales para así aplicarlas durante la expresión oral y escrita y durante la comprensión oral y escrita. También se apoya en el análisis contrastivo y en la traducción pedagógica. La única muestra de lengua real que se suele proporcionar viene dada por la literatura.

Tras el método tradicional, Saussure y Bloomfield impulsaron el *estructuralismo* (1916-33, aprox.) En este caso, se centrará la atención en la lengua hablada y en la lengua social, que

por tanto se trabajará en clase por medio de diálogos. La gramática, a su vez, está estructurada por niveles (*estructuras morfosintácticas, estructuras fonético-fonológicas y estructuras léxico-semánticas*). Para los estructuralistas, la lengua se aprende por repetición y avanzando de forma gradual a través de los diferentes niveles.

En las décadas de los 60 y 70 surgen los *enfoques nociofuncionales*, que empiezan a tener en cuenta aspectos pragmáticos y semánticos. Se introduce la perspectiva de enseñanza – aprendizaje, sobre todo al fijarse la atención en el alumno (que ha de tenerse en cuenta, no como sucedía anteriormente, cuando era un ente más) y la lengua se considera un instrumento que sirve para llevar a cabo una serie de funciones. La gramática no se estudia aislada, sino que ahora se considera con su contexto. También se integran las cuatro destrezas, aunque la más importante será la interacción oral. Cabe destacar que se empiezan a tener en cuenta los elementos culturales y que se introducirán muestras reales de la lengua, aunque sigan existiendo *diálogos prefabricados y adaptados*.

Posteriormente, en los años 80 surge el *enfoque comunicativo*, que se centra en el proceso de la comunicación. Por ello, establece que el alumno no solo tiene que aprender una serie de vocabulario, reglas y funciones, sino que ha de ser capaz de utilizar esos conocimientos correctamente. Aprender una lengua supone hacer capaz al alumno a enfrentarse a situaciones comunicativas reales, y por ello, el principal fin de la enseñanza es alcanzar la llamada «competencia comunicativa», de la que más adelante se hablará nuevamente. En este tipo de enfoque, se emplean los conocimientos propios del alumno como base. Además, la lengua extranjera es el vehículo de comunicación en el aula, en la que el alumno trabaja de forma autónoma, adquiriendo todas las destrezas con muestras de lengua real y con actividades de las que se infieren los conocimientos gramaticales.

Años después, la unión de las ideas del estructuralismo y del enfoque comunicativo cristalizaron en el *enfoque ecléctico*. Esta visión establece que «todas las competencias tienen que integrarse en una habilidad lingüística para llevar a cabo la comunicación» (Moreno García, 2011: 55). Para el enfoque ecléctico, la lengua es un medio de comunicación que se sirve de dos instrumentos principales: la gramática y el vocabulario. De esta manera, se enseña la gramática en contexto y se favorece el diálogo y debates con actividades “precomunicativas”. En este caso, se mezclan las muestras reales de la lengua y las *prefabricadas* y también se tienen en cuenta los elementos culturales y socioculturales a la hora de enseñar. También cabe destacar que se diseñan las clases en función de las características, necesidades o estilos de aprendizaje de los alumnos.

Por último, el *enfoque por tareas*, surgido en 1989, es el más reciente de todos. «Su objetivo es fomentar el aprendizaje mediante el uso real de la lengua en el aula [...] de forma que

los procesos de aprendizaje incluyan necesariamente procesos de comunicación» (Moreno García, 2011: 67). Según el enfoque, la lengua es un instrumento de comunicación que debe practicarse en contextos reales; es decir, se considera para el aprendizaje la *lengua en uso* abarcando otros aspectos como la pragmática o las convenciones discursivas. Así, la práctica es esencial, pues de ella se derivan los contenidos lingüísticos que se introducen en las clases. Además, el aprendizaje se divide en etapas; una de ellas, es la Interlingua, en la que aún no se asentaron los conocimientos y se siguen cometiendo errores que ayudan al alumno a aprender. No obstante, lo más importante de este enfoque son las tareas, que son el eje de las clases. A través de las tareas, se van adquiriendo los instrumentos lingüísticos necesarios para comunicarse en unas actividades basadas en situaciones cotidianas y en las que se necesita la cooperación de profesores y alumnos para poder ser diseñadas.

No obstante, la metodología a aplicar no es el único aspecto que debe tenerse en cuenta dentro del ámbito de la enseñanza de lenguas. La didáctica es otro punto que enlaza con los conceptos de métodos mostrados en los párrafos anteriores. Esto se puede comprobar al tomar la definición de *didáctica* citada en Ledezma (2007: 17), «la didáctica es la parte de la pedagogía que se ocupa de los métodos y técnicas de enseñanza» (Díaz-Corrалеjo, 2004:245).

8.2.1.2. Destrezas y competencias

Si la didáctica se aplica al campo de la enseñanza de lenguas, el resultado sería «la planificación de los métodos y técnicas de enseñanza, así como la evaluación y relación con los estudiantes con el fin de que éstos adquieren las cuatro destrezas lingüísticas principales». ¿De qué destrezas se trata? Según el Diccionario del Centro Virtual Cervantes, las destrezas lingüísticas son «las formas en que se activa el uso de la lengua» (Martín Peris, E., et al, s.f.). Estas destrezas se clasifican según el modo de transmisión (oral frente a escrito) y según el papel que cumplen dentro del proceso de comunicación (productivas frente a receptivas), siendo tradicionalmente cuatro: expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión lectora.

Para que el alumno llegue a su meta y al final sea capaz de dominar la lengua extranjera, es necesario que llegue a adquirir estas cuatro destrezas. Sin embargo, estas cuatro destrezas deben acompañarse de otra serie de competencias que no hay que descuidar dentro del propio ámbito de la didáctica y enseñanza. Estas competencias, según lo expuesto en el documento redactado por el Consejo para la Cooperación Cultural (*Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*) se pueden clasificar en competencias generales y competencias lingüísticas. Es necesario especificar que las competencias en las que se centrarán las clases serán las lingüísticas. No obstante, no conviene olvidarse de unas competencias generales que aunque ya estarán presentes en el alumno, se seguirán

construyendo día a día durante el desarrollo de las actividades lingüísticas y que, en muchos casos, serán esenciales para el alumno (sobre todo aquellas que atañen a la cultura, el mundo y la sociedad; es por eso que aparecerán también brevemente reflejadas en el presente epígrafe). En definitiva, los diferentes tipos de competencias serán las siguientes:

a. Competencias generales:

a. Conocimiento declarativo (saber), que a su vez engloba:

- i. *El conocimiento del mundo* en general; estará íntimamente relacionado con la lengua y es necesario asimilarlo para que el proceso comunicativo se desarrolle con éxito. Este conocimiento comprende lugares, instituciones, personas, geografía, economía, clases de entidades y sus propiedades y relaciones, etc.
- ii. *El conocimiento sociocultural*, que incluye todo lo relacionado con la sociedad y la cultura de aquellas comunidades en las que se hable el idioma. Estrictamente hablando forma parte del *conocimiento del mundo*, pero el alumno debe prestarle especial atención porque probablemente no lo conozca previamente. Incluye aspectos relacionados con la vida diaria, las condiciones de vida, las relaciones personales, los valores creencias y actitudes, el lenguaje corporal, las convenciones sociales y el comportamiento ritual.
- iii. *La consciencia intercultural* que se forma gracias al análisis contrastivo realizado por el alumno entre la propia cultura materna y la cultura de la lengua extranjera. Resulta muy enriquecedora, pues da una amplia visión del mundo, además de hacer al alumno mucho más tolerante.

b. *Las destrezas y las habilidades (saber hacer)*, que a su vez engloban:

- i. *Destrezas y habilidades prácticas* (destrezas sociales, destrezas de la vida, destrezas profesionales, destrezas de ocio).
- ii. *Destrezas y habilidades interculturales*, que se ponen de manifiesto tras conocer las diferencias entre la cultura materna y la extranjera, e implican una sensibilidad cultural, la capacidad de abordar los malentendidos interculturales, etc.

c. *La competencia existencial (saber ser)* que incluye todos los valores individuales de la personalidad de cada alumno. Estos factores (actitudes, motivaciones, valores, creencias, estilos cognitivos y tipos de personalidad) determinan también la actividad comunicativa.

d. *La capacidad de aprender (saber aprender)* sobre todo basándose en la práctica y la experiencia. Implica la capacidad de reflexionar sobre el sistema

de la lengua y la comunicación, sobre el sistema fonético, las destrezas de estudio y las destrezas heurísticas.

- b. Competencias comunicativas de la lengua: que junto a las anteriores se ponen en marcha para poder permitir la realización del proceso comunicativo. Éstas son:
 - a. Competencias lingüísticas: aunque no se haya llegado a un universal a la hora de describir el contenido de la lengua como sistema lingüístico y formal, aquí se ofrecerán una serie de categorías:
 - i. *Competencia léxica*, o «conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo» (*Education Committee of the Council for Cultural Development*, 2002: 109).
 - ii. *Competencia gramatical*, o «conocimiento de los recursos gramaticales de una lengua y la capacidad de utilizarlos» (*Education Committee of the Council for Cultural Development*, 2002: 110).
 - iii. *Competencia semántica*, o conocimiento del significado de las palabras y de su relación con el contexto o con otras palabras.
 - iv. *Competencia fonológica*, o «el conocimiento y la destreza en la percepción y producción de fonemas, de rasgos distintivos, de palabras y su estructura silábica o de prosodia.
 - v. *Competencia ortográfica*, o «el conocimiento y destreza en la percepción y la producción de los símbolos de que se componen los textos escritos» (*Education Committee of the Council for Cultural Development*, 2002: 114).
 - vi. *Competencia ortoépica*, o el conocimiento y destreza en la producción y articulación correcta de formas escritas.
 - b. Competencias sociolingüísticas, que engloban todos aquellos conocimientos y destrezas que permitan a una persona «producir y entender adecuadamente expresiones lingüísticas en diferentes contextos de uso» (Martín Peris, *et al*, s.f.). A su vez, incluye elementos tales como:
 - i. Los marcadores lingüísticos de relaciones sociales (uso y elección del saludo, uso y elección de formas de tratamiento, convenciones para los turnos de palabra, uso y elección de interjecciones).
 - ii. Las normas de cortesía, que son «los mecanismos que los hablantes utilizan con el fin de evitar conflictos entre sus intereses y los de sus interlocutores» (Escandell, 1996: 135 ss.). Engloban, por lo tanto, las normas de cortesía positiva, cortesía negativa o descortesía deliberada.

- iii. Las expresiones de sabiduría popular, que son fórmulas fijas dependientes de la cultura popular. Es el caso de refranes o modismos.
 - iv. Las diferencias de registro que se generan al emplear distintas variedades de la lengua. Están directamente relacionadas con el tratamiento y la formalidad.
 - v. Dialecto y acento que surgen por la falta de homogeneidad en todas las lenguas, sobre todo, debido a las diferencias regionales que hacen que dentro de una misma lengua, se generen una serie de rasgos distintivos que el alumno también debe reconocer.
- c. Competencias pragmáticas, que hacen referencia al «conocimiento que posee el usuario o alumno de principios que determinan la organización de los mensajes, la función de los mensajes y la secuenciación de los mensajes» (MCERL). También engloba tres subcompetencias:
- i. Competencia discursiva, que no es otra que la capacidad para ordenar oraciones según el contexto y crear, de tal manera, fragmentos coherentes de la lengua.
 - ii. Competencia funcional, que se trata de la capacidad de emplear los textos escritos y discurso hablado en el marco de la comunicación para lograr una finalidad determinada. Engloba la capacidad de expresión, de persuasión, la estructuración, así como la interacción, entre otros.

Aunque llegados a este punto, no hay que olvidar mencionar otra competencia. La llamada *competencia comunicativa* que tanta fama ha alcanzado en el mundo de la enseñanza de lenguas desde que fuera introducida por el enfoque comunicativo. Este concepto fue elaborado por Hymes y Gumperz y procede de la disciplina de la Etnografía de la Comunicación. Así, la competencia comunicativa queda definida como la capacidad de emplear correctamente de forma conjunta las competencias gramatical y pragmática. En otras palabras, emplear correctamente los medios de la lengua para formular un enunciado que se adecúe a la situación o contexto y a la sociedad y cultura en que se pronuncie.

Por ello, resulta tan importante hacer llegar al alumno todas las competencias citadas anteriormente. Durante el uso de la lengua que está adquiriendo, todas ellas se combinarán y el alumno tendrá que poner en práctica las destrezas y competencias para ser capaz de comunicarse eficazmente. Si en la clase de lengua extranjera se fija como principal objetivo que el alumno sea capaz de hacerlo y de adquirir, en definitiva, esta competencia comunicativa, es esencial que sepa utilizar los medios lingüísticos adquiridos en clase y los combine con otra serie

de conocimientos socio-culturales que le ayuden a hacerse entender. En los resultados del presente trabajo se comprobará, por lo tanto, qué papel puede jugar el arte para que el alumno sea capaz de comunicarse.

8.2.1.3. Recursos didácticos

Retomando el hilo de la enseñanza de idiomas, resultan innumerables los recursos didácticos existentes con los que explotar, practicar y desarrollar esta serie de destrezas y competencias aquí expuestas. Si se considera que el cine será el medio artístico-cultural que se va a emplear en el presente trabajo fin de grado, no resulta extraño que se haga especial hincapié en los medios audiovisuales y su uso en las clases. La clasificación general que aquí se presenta está elaborada por Ledezma en su tesis doctoral (Ledezma, 2007: 19-21):

- a. Material escrito: su principal objetivo es trabajar la destreza de la comprensión lectora. No obstante, trabajar esta destreza conlleva, intrínsecamente, trabajar la expresión escrita. Dentro de la amplia variedad de recursos escritos, se puede hablar según su forma de manuales de enseñanza, de obras literarias, de diccionarios, prensa, etc. Según su contenido, encontraremos textos auténticos, principalmente.
- b. Material audiovisual: dentro de las clases de ELE, este tipo de materiales son cada vez más populares. Este tipo de materiales son aquellos que incluyen imagen y sonido y que, por lo tanto, ayudan a la hora de trabajar la destreza de la comprensión oral, además de «enriquecer el conocimiento cultural sobre el país estudiado a través de las imágenes vistas» (Ledezma, 2007: 20). Además, también puede servir como elemento vehicular que motive ejercicios de otra índole, como ejercicios de comprensión escrita, de expresión oral o escrita. Engloba, pues, videos cortos, videoclips musicales, o películas. También, como bien cita Ledezma, otra de las grandes ventajas de estos medios es que «nos proporciona la libertad para elegir, dar saltos en el tiempo, congelar imágenes, ver sin sonido, oír sin ver...» (Carilla, 2001: 25).
- c. Material auditivo: se trata de aquellos materiales que se encargan de trabajar, principalmente, la destreza de la comprensión oral, aunque como los anteriores, pueden dar pie a todo tipo de actividades que trabajen con otras destrezas. Tradicionalmente se han incluido diálogos y grabaciones en los manuales de enseñanza, pero también la música o la radio en general son muy aptos dentro de esta categoría.

- d. Elemento lúdico: jugar siempre ha tenido un componente pedagógico y educativo. Por lo tanto, es evidente que los juegos, sean más tradicionales o modernos y tecnológicos, tienen cabida en las clases y muestran resultados más que positivos. Isidro Pisonero lo corrobora en la siguiente cita:

«Los juegos [...] son siempre un instrumento eficaz de apoyo a cualquier tipo de aprendizaje en el ámbito escolar, ya que aportan variedad, potencian la motivación y permiten evaluar de forma no amenazadora los diferentes estadios del aprendizaje.» (Pisonero, 2004: 1293).

- e. Nuevas tecnologías: cada vez están más presentes en todos los ámbitos de nuestra vida. Así sucede también con el ámbito de la enseñanza. Hoy en día, es posible realizar ejercicios, corregirlos, practicar la destreza de expresión oral, jugar online y trabajar todo tipo de aspectos lingüísticos gracias a las TIC.

8.2.1.4. Otras ideas a tener en cuenta

Estos son, por lo tanto, los recursos que pueden emplearse. Pero, ¿qué implica el aprendizaje y enseñanza de lenguas? Este complejo proceso es una moneda de dos caras; se trata de dos procesos «tan íntimamente vinculados entre sí que no se concibe el uno sin el otro» (Domínguez, 2008: 7). Por un lado está el papel del profesor – con la *enseñanza* – que debe determinar cómo usar sus conocimientos generales y técnicas para lograr que el alumno sea capaz de tomar estos conocimientos e interiorizarlos como propios. Más, por otro lado está el *aprendizaje*, proceso en manos del alumno cuyo significado (objetivo principal de la enseñanza) puede inferirse de la definición de *enseñanza de lenguas*: «aquellas actividades destinadas a que se produzca el aprendizaje de una lengua» (Stern, 1983:21).

También merece la pena destacar lo que Kenneth Chastain (1980:11), citado por Domínguez, considera esencial dentro del aprendizaje de lenguas. Para él, existen cuatro componentes básicos dentro del aprendizaje/enseñanza de lenguas. En primer lugar, *el propio aprendizaje*, que debe ser significativo y cognitivo; esto es, debe aportársele al alumno un *input* comprensible, al tiempo que se tiene en cuenta el conocimiento aportado por el alumno. También se deben usar los conocimientos propios del alumno como base en la que se integren los nuevos conceptos adquiridos. En segundo lugar aparecen los *factores afectivo-sociales*. En otras palabras, aunque el proceso de aprendizaje sea básicamente cognitivo, los factores afectivos también juegan un importante papel, ya que es necesario el interés y motivación del alumno, así como una confianza apoyada por un *feedback* positivo del profesor hacia el aprendiz.

En tercer lugar se encuentra la *lingüística*, que ha aportado conocimientos tan esenciales como el concepto de *interlingua* al que ya se aludió anteriormente. Por último, también juega un importante papel la *psicología*, que ha estudiado una serie de *estrategias de aprendizaje* que han de ser tenidas en cuenta durante el desarrollo de las clases.

Para finalizar con este pequeño resumen teórico acerca de la enseñanza de lenguas no hay que olvidarse del alumno, que con el avance de los enfoques y métodos se ha situado, cómo no podía ser de otra manera, en el centro de las clases. A la hora de diseñar las clases, es él quien ha de ser tenido en cuenta, sus propios estilos de aprendizaje, capacidades, necesidades y preferencias.

8.3. La enseñanza de ELE a través de la cultura y el arte

Una vez expuesta la relación entre la lengua y la cultura, y al haberse observado su estrecha interdependencia, queda patente que enseñar un idioma a través de medios artísticos y culturales no resulta una idea tan descabellada. Aunque este epígrafe más bien se ocupará de mostrar la cara positiva y negativa de una posible aplicación de la cultura y el arte a las aulas, más adelante también será posible comprobar cómo se puede emplear este medio.

En primer lugar, las ventajas a la hora de emplear este tipo de medios en clase van a aparecer agrupadas de la forma más homogénea posible. Como ventaja central, por supuesto que está el conocer de primera mano los aspectos culturales (tanto de la Cultura, como de la cultura y sociedad del país en cuestión, en este caso, España y Latinoamérica) que tan necesarios son. Prueba de su importancia es la inclusión que tienen en los Planes Curriculares de Español como Lengua Extranjera. La principal referencia tomada fue el plan del Instituto Cervantes, en la que hay un importante apartado dedicado a referentes culturales (en el que se abarca desde conocimientos generales, como geografía o política, hasta productos y creaciones culturales, como la música, literatura, pensamiento, cine o artes plásticas).

Además de esta ventaja que funciona como un eje que vertebra el resto de ventajas y contenidos, también se puede hablar de ventajas desde el punto de vista lingüístico y pragmático, así como de ventajas más ligadas a la dimensión psicológica. Por último, habrá otra serie de ventajas de carácter general.

8.3.1. Ventajas relacionadas con la lengua y la pragmática

Desde el punto de vista de todo lo investigado durante la elaboración del presente trabajo, se ha observado la importancia que recibe la competencia comunicativa dentro de los marcos y métodos actuales de enseñanza de ELE. De esta manera, podría decirse que la adquisición de esta competencia por parte de los alumnos es, en muchos casos, el *objetivo* de los profesores. El empleo de elementos artístico-culturales, como es el caso de películas, literatura o música, mostrará de primera mano aspectos que, de otra manera, al alumno le serían inapreciables. De esta forma, se está contribuyendo a la adquisición de tal competencia anteriormente nombrada, ya que se facilitará el futuro éxito en comunicaciones establecidas con hablantes nativos del español. En todo acto comunicativo es necesario que los hablantes compartan un *background* y una serie de conocimientos culturales. Por ello, la cultura y el arte como hilos conductores en las clases pueden ayudar a evitar este tipo de problemas en el futuro del alumno.

Algo similar sucede con «las estrategias que derivan de los parámetros culturales en los que se desarrolla una lengua» (Di Franco, 2005: 280); este tipo de estrategias que rigen la

comunicación serán totalmente ignoradas por el alumno si no se le introducen de una forma adecuada. Los diálogos y ejercicios *prefabricados* no tienen en cuenta este tipo de elementos, por lo general, o no los muestran de una forma tan fidedigna como podrían aparecer en materiales reales. Por ello, resulta mucho más eficaz emplear muestras reales de lengua en el que la *lengua en uso* de buena cuenta de este tipo de estrategias, así como de elementos pragmáticos (normas de cortesía, uso del principio de cooperación, etc.) que también han de ser interiorizados por el alumno y que, de esta manera, le resultarán más chocantes y atractivos y podrán ser más fácilmente asimilados.

De este tipo de conocimientos depende el éxito en la comunicación y también el nivel en que el alumno sea capaz de integrarse en caso de que viaje al país en que se habla la lengua que esté aprendiendo (español, en este caso). Su adaptación se verá enormemente facilitada si cuenta con conocimientos de tipo cultural, social o pragmático. Seguimos viendo que introducir la lengua asociada a este tipo de dimensiones resulta realmente positivo.

En otro apartado ya se mostró lo que sucede con el léxico. Este nivel de la lengua es el que más influenciado está por la cultura. Por ello, emplear la cultura y el arte como instrumentos pedagógicos ayuda a mostrar un léxico asociado a un determinado campo artístico, cultural, social o histórico. Hacerlo de forma directa a través de este tipo de medios y no de manera «descontextualizada» resulta muy positivo y enriquecedor para el alumno. Así, todo docente puede asegurarse de que las palabras no pierdan su interés y sentido, al tiempo que se asegura de que la tarea resulta más sencilla para el alumno. Y aunque se haya hablado de campos léxicos asociados a determinados sucesos sociales, históricos o aspectos culturales/artísticos (p.ej.: *surrealismo* asociado a la pintura y a Dalí), no hay que dejar de nombrar la fraseología, refranes o modismos que también están altamente influenciados por la cultura. Veamos un par de ejemplos: «estar más visto que un *tebeo*» es una frase hecha típica del español que se deriva de un género de la literatura muy propio de la cultura española: el *tebeo*. No es tanto como arte, pero lo mismo sucede con «vestirse de luces», una frase que, aunque sacada de su contexto de la tauromaquia se puede emplear (con el significado de arreglarse, ponerse guapo), está muy ligada al fenómeno cultural de los toros.

Para resumir lo expuesto en estos párrafos basta con nombrar que estos instrumentos pedagógicos explotan el *trabajo de las competencias generales y competencias comunicativas* anteriormente expuestas. Los medios artístico-culturales facilitan la explotación de estos componentes. Siempre que se enfoquen de la forma correcta permitirán al alumno avanzar desde el punto de vista lingüístico; además, competencias generales como el *conocimiento del mundo*, el *conocimiento sociocultural* o la *consciencia intercultural* se trabajarán especialmente.

Otra ventaja destacable a favor del uso de estas herramientas didácticas está relacionada con la llamada *interferencia*. Este concepto, extraído de la teoría del Análisis Contrastivo, se puede definir de la siguiente manera:

«Se trata de la transferencia de los hábitos verbales de la lengua materna o de otra que el estudiante conozca a la lengua que aprende; puede ser gramatical (cuando se transfieren rasgos lingüísticos, o pragmática (cuando se transfieren rasgos que afectan al contexto de la comunicación de la propia lengua).» (Gutiérrez Rivero, 2002: 408).

Las *interferencias* pueden ser positivas si, por un lado, se toman como un error y como una fase de la *interlingua* que puedan ayudar al alumno a aprender o, por otro lado, si coinciden con los patrones de la lengua tomada como referencia. Si bien es cierto, también a veces pueden ser negativas si el alumno las toma como referencia y no las elimina. Por ello, el uso de todo el material real aportado por parte de los medios artístico-culturales puede ayudar a evitar la aparición de este tipo de problemas en el alumno.

8.3.2. Ventajas relacionadas con la dimensión psicológica

Las anteriores ventajas expuestas están más ligadas a la dimensión de la propia lengua y de la cultura. No obstante, tampoco hay que olvidar que el aprendizaje tiene un fuerte componente psicológico y afectivo y que, por supuesto, el arte y la cultura en las aulas también entrañan importantes ventajas a nivel psicológico.

Conviene, por lo tanto, mencionar a la dimensión afectiva y a la llamada *inteligencia emocional*, término investigado por Goleman en el que se intenta fusionar lo afectivo y lo cognitivo dentro del ámbito de la enseñanza de idiomas. La afectividad alude a los factores personales que están relacionados con los sentimientos y que influyen en el aprendizaje de una lengua, y por lo tanto, incluye todas las vivencias, experiencias personales, sentimientos y pensamientos del alumno. Está claro que tanto éstos, como los rasgos personales del alumno tienen que ser tenidos en cuenta durante el proceso de aprendizaje-enseñanza. Así, dentro del ámbito psicológico, y más en concreto, del de la afectividad, aparecen aspectos tan relevantes como la motivación o la autoestima, que resultarán cruciales para que el aprendiente llegue con éxito a sus metas lingüísticas. Tanto es así, que incluso el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas «destaca la importancia de tener en cuenta el dominio afectivo de la persona en el proceso aprendizaje-enseñanza» (Mena, 2013: 7).

En este sentido, la motivación juega un papel muy importante. En palabras de Chomsky, citado por Varela, «la verdad del asunto es que aproximadamente el 99 por ciento de la enseñanza es lograr que los alumnos se interesen por el material» (Chomsky, 1988: 181). De

esta manera, la motivación vendrá dada por la necesidad de aprender que tiene el alumno. Es por eso que es más fácil abordar las clases en las que el alumno ha decidido cursar ese idioma de forma voluntaria, y no impuesto por un plan de estudios determinado. Es en este segundo caso en el que la cultura y el arte podrían servir para ganarse el interés y la motivación del alumno *difícil*. También, dentro de esta idea, el uso de elementos artísticos y culturales suele ayudar al alumno a romper la rutina. Es necesario que se empleen medios variados en las aulas que no aburran al alumno, y esta es una gran manera de despertar el interés y la motivación de los alumnos.

El aspecto lúdico que el uso de medios de este estilo entraña es indudable. Cabe destacar, a su favor, que el componente lúdico cada vez está más presente en las clases desde la aparición del método comunicativo. Así, este componente también está muy relacionado con la aplicación de este tipo de recursos artísticos o culturales, pues sorprenden al alumno y despiertan su interés a la hora de enfrentarse al idioma; otra razón es que la aplicación de los juegos suele ir pareja al uso de la lengua real y al empleo de materiales reales que suelen pertenecer al ámbito socio-cultural o artístico de la lengua en cuestión. Además, es imposible pasar por alto que alumno suele encontrar más divertida una película o una canción que una simple clase en la que la gramática sea el único componente mostrado por el docente. Y cuando el alumno se divierte, se mostrará más receptivo y el proceso de aprendizaje resultará mucho más positivo y efectivo.

Como ya se ha visto, los alumnos parten de sus propios conocimientos y vivencias durante el proceso de aprendizaje. Resulta innegable que cualquier elemento artístico, ya sea una película, un libro o una canción, entre otros, siempre va a plasmar vivencias y sentimientos del propio autor, además de otros elementos asociados a la dimensión socio-cultural e histórica que rodean al mismo. Por ello, emplearlos en clase es una buena manera de involucrar y de llegar *de primera mano* a los alumnos. Si éstos se sienten identificados o impactados por los contenidos que se les están mostrando asimilarán mucho más fácilmente las ideas que se les intenta transmitir. Y dicho sea de paso, desde mi propia vivencia como alumna he comprobado como también resultaba mucho más sencillo para mí memorizar determinados contenidos, sobre todo si éstos aparecían en forma de verso o de canción. El contexto y el ritmo ayudan a interiorizar y comprender determinados conocimientos y es otra de las ventajas (además de la idea comentada acerca de los sentimientos en este párrafo) que hay que aprovechar cuando se emplean los medios que aquí se están tratando.

También hay que mencionar a la *autoestima*, que ocupa un lugar muy importante dentro de todo lo comentado acerca de la dimensión psicológica y afectiva del aprendizaje. Es necesario que el alumno tenga una autoestima alta y casi podría decirse que es una de las

responsabilidades del profesor dentro de las aulas: hay que enseñarle a aprender de sus errores y a verse capaz de lograr todos los objetivos marcados. Utilizar materiales reales sacados del ámbito de las artes ayuda a que el alumno se vea totalmente competente. Si se le presenta una película o un libro, por ejemplo, el alumno en muchos casos se sentirá acongojado frente a un material que ha sido creado para hablantes nativos. Cuando vea que ha comprendido en mucha mayor medida de la que él mismo se creía capaz, su autoestima se verá aumentada en gran medida, al tiempo que habrá aprendido nuevos contenidos.

Por último, además de todo lo que se ha mencionado previamente, estos materiales suelen estar también asociados a otros valores que van más allá de lo meramente lingüístico. De esta manera, educan a otro nivel al alumno, enseñándole importantes valores y a ser persona, que al final, es toda meta global de la educación, sea del carácter que sea.

8.3.3. Ventajas de carácter general

En cuanto al último tipo de ventajas que se han clasificado, existen básicamente dos que son destacables. En primer lugar, utilizar el arte y la cultura como herramientas pedagógicas en las clases resulta muy versátil. Al existir una gran variedad de materiales que elegir, resultarán válidos para motivar cualquier actividad que quiera realizarse en el aula y, por supuesto, para la enseñanza de cualquier contenido. De hecho, normalmente, es posible explotar varios contenidos al mismo tiempo, así como varias destrezas. Para ilustrarlo, observemos este ejemplo:

En una clase de nivel avanzado, la lectura en voz alta de un pasaje de un libro (por ejemplo, Cien años de soledad, de Gabriel García Márquez) puede introducir:

- Contenidos culturales:
 - o Relacionados con la literatura.
 - o Relacionados con la realidad y con la sociedad latinoamericana.
- Contenidos históricos acerca de Latinoamérica en general.
- Contenidos lingüísticos: cualquier tema gramatical, recursos estilísticos, vocabulario determinado, etc.

Además, dependiendo de la actividad que se proponga posteriormente, se trabajarán otra serie de contenidos y destrezas. Pongamos que, por ejemplo, además de leer en voz alta el pasaje, hay que cambiar sus verbos (o en los casos en los que sea posible) de modo indicativo a subjuntivo y, posteriormente, expresar la opinión acerca del pasaje. Se estarían también, adicionalmente, trabajando los siguientes aspectos:

- Diferentes destrezas:

- Comprensión lectora
- Expresión oral
- Competencia gramatical: los modos verbales (indicativo y subjuntivo)
- Competencia fonológica y ortoépica

Además, al existir una gran variedad de temas, es posible satisfacer todos los gustos posibles y así, generar interés en todos los alumnos.

La accesibilidad de estos medios es otro aspecto positivo que merece la pena ser destacado. Vivir la cultura en la propia piel, casi como lo hacen los nativos, es algo que, hoy en día, los docentes pueden facilitar a los alumnos. En la actualidad, gracias a las nuevas tecnologías, a Internet y a otros medios, como las bibliotecas, resulta muy sencillo hacerse con cualquier material relacionado con la cultura y arte nativos sin que sea necesario viajar hasta el país en cuestión.

8.3.4. Desventajas

Si bien las ventajas son mucho más numerosas que las desventajas, la explotación de este tipo de materiales en muchos casos conlleva una serie de aspectos negativos. Aquí se procederá a enumerar los más destacados, desde mi punto de vista.

Aunque los libros y materiales enfocados a la enseñanza de español cada vez tienen más en cuenta los elementos culturales y artísticos, en la mayor parte de las ocasiones, si aparecen, lo hacen de forma puntual y no se explotan lo suficiente. Esto, conduce a otro problema, que es la preparación de las actividades y aplicaciones que podrían motivar cualquier tipo de elemento cultural o artístico si se quiere emplear para aumentar tanto los conocimientos socio-culturales, como los lingüísticos.

Por ello, los docentes a veces no los utilizan en el grado en que quisieran, teniendo en cuenta las grandes y numerosas ventajas que entraña su uso. Como ya se ha apuntado, la preparación de las clases si se usan estos medios será extremadamente laboriosa. En muchos casos, el docente no dispone del tiempo suficiente para buscar el material, adaptarlo a las necesidades de sus alumnos y preparar actividades. Los libros no suelen incluir criterios de selección que faciliten este proceso, ni tampoco todos los guiones que serían necesarios para su aplicación práctica.

Además de la falta de tiempo para la preparación de las clases, el factor del tiempo también entra en juego, pero esta vez durante las propias sesiones, que a veces resultan ser tan cortas que es imposible realizar las actividades ligadas al material artístico o cultural que se le ha brindado al alumno. Es mucho más fácil y rápido utilizar los ejercicios convencionales que ya

vienen elaborados en los manuales y libros de enseñanza de ELE. Si a esto se le suma el amplio currículum que se tiene que cubrir, quizá no deje las sesiones suficientes como para emplearlo. No obstante, lo que se defiende en el presente trabajo es la unión de los elementos artístico-culturales y gramaticales en las aulas, con lo que tal desventaja debería convertirse, con este planteamiento, en punto positivo, al ahorrar tiempo.

Otro de los aspectos más difíciles que conlleva el uso de estos materiales es su propio contenido, bastante complejo para hablantes no nativos, teniendo en cuenta que ha sido elaborado *por y para hispanohablantes*. Es necesario adaptarlos, sobre todo para los niveles más bajos, para lo que de nuevo no siempre hay tiempo suficiente.

Por último, también hay que señalar que los criterios de selección del material concreto que se va a emplear pueden traer de cabeza al docente. Cada alumno es un mundo y es difícil atender a los gustos de todos ellos. En algunas ocasiones, por lo tanto, el tipo de material artístico-cultural empleado no enganchará al alumno, que se verá desmotivado ante un contenido que no le interesará del todo. Por ello, a la hora de usarlos, hay que tener especial cuidado y atender al nivel, gustos y edad del alumnado, intentando de esta manera buscar un tema universal que sea, en el mayor grado de lo posible, del gusto de todos.

8.4. La realidad en las clases de ELE: encuesta a docentes. Descripción de las muestras y análisis de resultados

La información expuesta en los anteriores epígrafes es meramente teórica y a pesar de que en muchos casos muestra la realidad, en otros se trata de idealizaciones que marcan lo que sería perfecto en las clases. Esta razón me empujó a elaborar una pequeña encuesta con el principal objeto de mostrar qué sucede hoy en día en las clases de ELE impartidas en Alemania: ¿son el arte y la cultura elementos pedagógicos válidos, desde el punto de vista docente y profesional? ¿Estos elementos realmente se emplean en la práctica dentro de las aulas?

Además de estas dos cuestiones que vertebraron el cuestionario, también se persiguió responder a los siguientes puntos:

- Analizar la opinión general que guardan los profesionales respecto a la cultura y el arte en las aulas.
- Obtener ejemplos prácticos rigurosos que incluyeran todo tipo de actividades sugeridas por los docentes.
- Comprobar la frecuencia de uso de estos elementos.
- Analizar la presencia de los mismos en los materiales y libros de texto.

La encuesta estuvo compuesta por veinte preguntas, tanto de carácter abierto como cerrado. El primer bloque de preguntas fue de tipo personal, para comprobar de qué tipo de profesores se trataba y realizar un pequeño análisis acerca de la relación entre el ámbito de trabajo, edad, etc. y los medios empleados en las clases. El segundo bloque, a su vez, ya se adentraba en las cuestiones centrales del presente trabajo. No obstante, se adjuntarán a continuación las preguntas del cuestionario para dar una idea más clara acerca de su alcance y objetivos.

1. Preguntas personales:

- a. Nombre
- b. Edad
- c. Estudios realizados antes de trabajar como docente
- d. Dónde trabaja (ámbito, tipo de centro)

2. La enseñanza de ELE a través del arte: pintura, cine, literatura, música

- a. ¿Utiliza este tipo de recursos como vehículo de enseñanza de lengua en sus clases? Justifique la respuesta anterior.

- b. Si los usara, ¿con qué frecuencia lo hace?
- c. ¿Considera que estos métodos son populares entre los docentes? ¿Por qué?
- d. Desde el punto de vista teórico, ¿por qué considera que el arte puede ser una herramienta didáctica útil?
- e. Enumere las ventajas e inconvenientes en el uso del arte para la enseñanza de ELE.
- f. ¿Cree que los libros de texto actuales tienen en cuenta este elemento para enseñar el idioma? ¿Suele aparecer en los libros de texto?
- g. ¿Le parece una buena manera de aunar la enseñanza de elementos culturales y del idioma? ¿Por qué?
- h. ¿Le parece una buena manera de motivar al alumno a través de clases más lúdicas? Justifique la respuesta anterior.
- i. Ponga algún ejemplo de actividad que haya realizado (o que se le ocurra, en caso de que no lo haya hecho) en la aplicación del arte en las aulas.
- j. En relación con la temática de los elementos artísticos que utilice (tipo de películas, textos literarios, canciones, etc.), ¿qué criterios de selección utiliza?
- k. Opinión personal acerca de este tema.
- l. ¿Qué recurso considera más útil? Música / Cine / Literatura / Artes visuales / Otro.
- m. En general (y más allá del tema aquí tratado), ¿cuál es el recurso didáctico que considera más útil en las aulas?

El cuestionario se elaboró utilizando un formulario mediante Google Drive. Este método resulta mucho más cómodo a la hora de difundirlo, además de facilitar el análisis de las respuestas vertidas. Quizá, el aspecto más complejo fue el de encontrar profesores de español que trabajasen actualmente en Alemania. Mi principal idea era hacer llegar la encuesta a profesores de varios ámbitos educativos. Por esta razón, se la facilité a todo tipo de profesores dentro del amplio abanico que pude encontrar en la Red. Además, cabe destacar que Facebook, las listas de distribución y grupos fueron medios bastante útiles para difundir de forma masiva el presente cuestionario.

8.4.1. Resultados generales

En total, al final fue posible obtener respuesta de 19 profesores que accedieron a rellenar el cuestionario. La media de la edad de los profesores se situó en torno a los 40 años de edad, aunque también es pertinente añadir que había personas desde los 23 años, hasta incluso los 60 o 70 años (en algún caso puntual).

En cuanto a los estudios, la totalidad de los encuestados había cursado las siguientes especialidades universitarias: Traducción e Interpretación, Filología Hispánica, Filología Alemana, Filología Inglesa y en uno de los casos, Magisterio. No obstante, resulta curioso que solamente dos de los encuestados hayan cursado adicionalmente el Máster de enseñanza de ELE.

En lo que a ámbito de trabajo se refiere, como ya apunté anteriormente, se han cubierto prácticamente casi todos los posibles. Los docentes que han respondido al cuestionario admitieron trabajar en ámbitos tan variados como el de la enseñanza privada (Academias privadas), el de la enseñanza obligatoria y a niños y adolescentes (educación secundaria, educación primaria y bachillerato en los *Gesamtschule* y *Gymnasium*) o el de la enseñanza a adultos (universidades, Institutos Cervantes, *Volkshochschule*).

De todos estos docentes, resulta bastante curioso comprobar que solamente uno de ellos confesó no utilizar este tipo de recursos artísticos y culturales en sus clases, o no al menos de forma habitual. El resto de los docentes lo empleaban en todas sus variantes: desde música española y latinoamericana, hasta literatura (incluidos géneros más sencillos y visuales, como es el caso del cómic), o pintura, e incluso pasando por el cine (en su versión extendida o cortometrajes). Este tipo de elementos forman parte de la Cultura con mayúsculas; sin embargo, otros muchos docentes reconocieron mostrar también la cultura con minúsculas en sus clases; así sucede con determinados medios audiovisuales que algún docente reconoció utilizar en sus clases (*documentales, publicidad*). El uso de estos elementos se realiza, según los encuestados, para motivar a los alumnos y aportarles todo tipo de conocimientos, al tiempo que se practican también aspectos gramaticales de una forma diferente a la usual. Resulta destacable una de las razones aportada por la profesora Vences:

«En Alemania debemos trabajar, en la Secundaria, con textos auténticos, preferentemente también con textos literarios aptos para la edad correspondiente de los estudiantes, porque garantizan una mayor posibilidad de que los jóvenes se identifiquen con los personajes literarios, que provoquen la parte emotiva, que fomenten el aprendizaje intercultural. En el mundo de los jóvenes las imágenes representan un papel muy importante y por esto se les transmiten informaciones también a través de las mismas, igualmente de la pintura por ser transportadora de contenidos culturales, de poder educar la competencia visual crítica etc.» (Vences, 2014).

Además, todos ellos especificaron con qué frecuencia empleaban estos medios en sus clases. El resultado se puede comprobar en el siguiente gráfico:

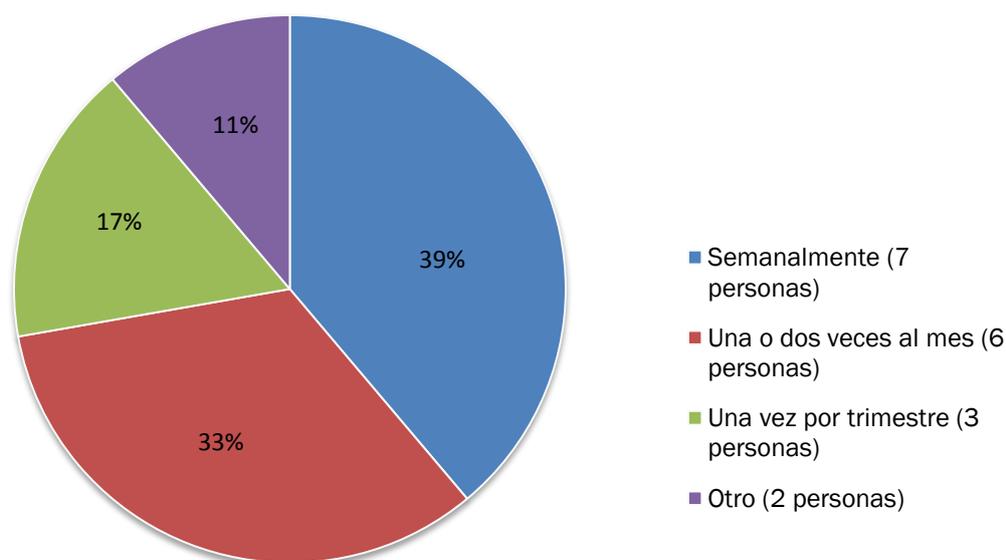


Figura 1. Frecuencia de uso de recursos artísticos / culturales en las clases

Para la absoluta totalidad de los profesores entrevistados, el arte representa una herramienta didáctica útil. Entre sus respuestas, aparecieron justificaciones de todo tipo para afirmar que se trata de una herramienta a tener en cuenta. En algunos casos, los docentes aluden a su carácter interdisciplinario y sintético, pues reúne tantas realidades, que las actividades de explotación se hacen infinitas. Otros, sostienen que es importante su dimensión *afectiva* y la capacidad para «crear un vínculo emocional e intelectual con la cultura de la lengua que se enseña» (Muñiz, 2014) y también para formar al alumno, ya no solo desde el punto de vista lingüístico y cultural, sino también para hacerlo personalmente, pues se le presentan otra serie de valores (por ejemplo, «fomenta la creación de un espíritu crítico»). Otra de las razones que aportan los profesores encuestados es que la cultura, cómo bien se ha indicado en el presente trabajo, forma parte de la lengua y de esta manera, se les puede aportar de primera mano a los alumnos. Así, añaden otros docentes, se utilizará «una herramienta amena que se aleja de los métodos clásicos de aprendizaje» (Fernández García, 2014) y que además motiva y engancha más fácilmente al alumno gracias a su carácter novedoso y dinámico. También, según alguno de los encuestados, este tipo de recursos muestra el uso de la lengua real.

Otra cuestión que se les propuso a los docentes fue la popularidad de estos medios entre el profesorado dedicado a este ámbito. De esta manera, solo en tres casos se especificó que estos medios no son «del agrado» de los profesionales de la enseñanza. Las causas aportadas fueron el trabajo previo que exigen, la falta de tiempo para prepararlo y para elaborarlo dentro de un currículum ajustado o la dificultad para alumnos que a veces no tienen el nivel suficiente para

comprender, desde un punto de vista lingüístico o incluso pragmático, aquello que se expone en el medio artístico utilizado.

En cambio, la gran mayoría admitió que sí que son populares, sobre todo entre los docentes más jóvenes y a raíz de la edición de libros que fomentan y sugieren la utilización de la cultura y el arte en las clases. Varios de los docentes añadieron que en Alemania es bastante común emplear materiales reales en una gran diversidad de formatos, y que ya las clases «ya no se apoyan únicamente en textos escritos, pues se ha ampliado el concepto de “texto”, extendiéndolo a materiales como imágenes, música, etc.» (Vences, 2014). También es destacable su popularidad debido a la facilidad a la hora de acceder a ellos (también, en parte, gracias a las TICS).

A continuación, en la siguiente tabla se muestran las respuestas más recurrentes en relación con las ventajas e inconvenientes que entraña la enseñanza de ELE a través de este tipo de elementos:

Ventajas	Inconvenientes
<ul style="list-style-type: none"> - Explotación de diferentes competencias lingüísticas: <ul style="list-style-type: none"> ○ Puesta en práctica de los conocimientos aprendidos. ○ Adquisición de nuevo vocabulario. ○ Facilita la expresión oral en forma de debates / redacciones. ○ Aprendizaje de elementos socioculturales. ○ Muestra recursos estilísticos de la lengua (sobre todo en el caso de la literatura). - Explotación de otras áreas de aprendizaje o valores: <ul style="list-style-type: none"> ○ Transmisión de valores ○ Explotación de la creatividad. - Desde el punto de vista pedagógico: <ul style="list-style-type: none"> ○ Motivación ○ Aumento del interés del 	<ul style="list-style-type: none"> - Tiempo: <ul style="list-style-type: none"> ○ Requiere mucho tiempo de planificación. ○ Implica mucho tiempo de elaboración de la actividad en clase. - Accesibilidad: <ul style="list-style-type: none"> ○ Difíciles de conseguir en ocasiones. ○ Encontrar material que encaje con los contenidos es complejo. ○ Escasea el material que sea apto para niveles bajos (A1 / A2). - Profesor: <ul style="list-style-type: none"> ○ Debe ser creativo (no todos lo son). ○ Debe conocer aspectos como el <i>copyright</i> y el <i>fair use</i>. ○ Debe controlar la actividad en

<p>alumno, pues rompe con la rutina.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Estimulante (el alumno comprueba que entiende más de lo que creía). ○ Dispone de una dimensión emocional que facilita el aprendizaje. <p>- Otros:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Adaptabilidad ○ Carácter insectorial (combina contenidos de diferentes asignaturas). ○ Uso de materiales reales. ○ Aporta valor histórico, contexto y expresividad. ○ Accesibilidad: al alcance del profesor/alumno sin necesidad de viajar a España/Latinoamérica. 	<p>todo momento.</p> <p>- Alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ A veces se centra en lo anecdótico y no en el contenido importante. ○ En ocasiones muestra desinterés. ○ Es necesaria su colaboración activa. <p>- Otros:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Hace falta disponer de medios. ○ Se pueden descuidar otros aspectos menos divertidos, pero esenciales, como la gramática. ○ La cultura/arte pierde valor en diferido.
---	---

Figura 2. Ventajas y desventajas en el uso del arte y la cultura en las clases de ELE (repuestas extraídas del cuestionario).

Otro de los temas analizados en la encuesta enviada a los diferentes profesores fue la presencia de este tipo de materiales en los libros de texto editados. La mayoría de los encuestados coinciden en que sí que aparecen. Sólo unos pocos afirman que no se suelen tener en cuenta, o que no se incluyen en la medida en la que debieran. Aquellos que contestaron afirmativamente a esta cuestión aludieron a la importancia que se le da en Alemania a este tipo de elementos, sobre todo en niveles como el impartido en bachillerato, y también a la creciente mejora que están experimentando los libros de enseñanza, especialmente los producidos en España. Así, también añaden que normalmente se incluyen contenidos relacionados con la pintura, la música y el cine, además de la literatura.

En lo que respecta a la siguiente pregunta formulada, todos los docentes afirmaron que en su opinión, utilizar el arte puede ser una buena manera de aunar la enseñanza de elementos culturales y lingüísticos. «Son dos aspectos casi inseparables» (Beatriz, 2014), «una lengua no es únicamente un código gramatical, sino la(s) cultura(s) que la refrenda» (González, 2014).

Además, para apoyar la idea, presentaron el resto de razones que anteriormente se han enumerado en las cuestiones tratadas con anterioridad en el presente epígrafe.

A la hora de elaborar este trabajo, otra de las características positivas que quería remarcar ha sido el carácter lúdico y dinámico que tiene el uso de este tipo de elementos en clase. De esta manera, se pretende motivar más al alumno. Prácticamente el total de los profesores que han respondido han apoyado esta idea. Para ellos destaca el interés que tienen los alumnos por todo aquello que rodea a la lengua. El resto de motivos vuelven a ser todas las ideas positivas que se han ido exponiendo a lo largo del presente epígrafe. No obstante, quisiera destacar la aportación de Malfitani, quien sostiene que «los alumnos son kinestéticos como todas las personas por eso no solo aprendemos con la palabra sino también con la vista, con las manos, con el oído, con la memoria, con todos los sentidos» (Malfitani, 2014).

En lo que a criterios de selección se refiere, los docentes respondieron que es necesario adecuarse al contenido del currículum, tanto lingüística como culturalmente. Además, también se necesita tener en cuenta el nivel de los alumnos y sus gustos para poder motivarles realmente y que el ejercicio realizado sea fructífero. Otros añaden que a la hora de seleccionar los materiales, es importante prestar atención a su actualidad, adaptabilidad y calidad a nivel estético y lingüístico.

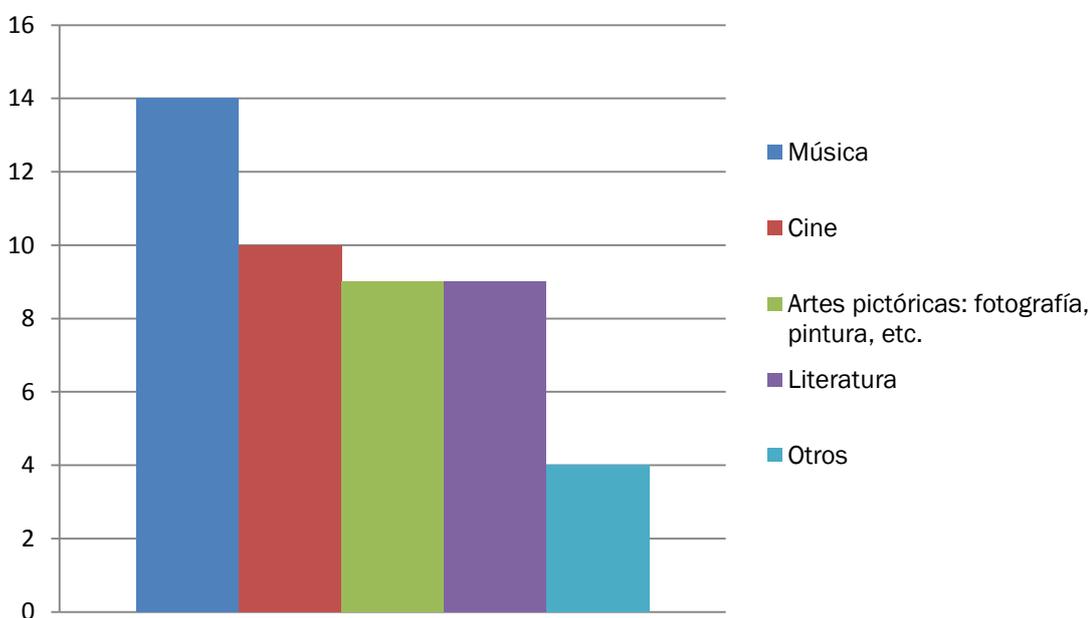


Figura 3. ¿Qué variantes del arte son las preferidas por los docentes?

Por otra parte, en la figura anterior se pueden observar cuáles son las modalidades de arte a las que más acuden los docentes durante la elaboración de las clases. Sin duda, la más

empleada es la música, aunque se puede observar que en general todas son bastantes populares.

Ya se podría inferir por algunas de las respuestas que la cultura y el arte darían para realizar numerosas actividades en las aulas. Este carácter versátil que tienen estos medios ha quedado plasmado en los comentarios realizados por los profesores que han intervenido en la encuesta, quienes han detallado alguna actividad relacionada con la lengua y la cultura que se haya realizado en sus clases. Lo más común es realizar comentarios, debates o descripciones acerca de películas, libros o canciones, así como ejercicios de comprensión auditiva. También se utiliza la traducción de canciones, el análisis de textos literarios y de su vocabulario, entre otros. Además, también es común tomar como punto de partida las ideas mostradas en estos medios para que los alumnos, de forma autónoma, exploten su creatividad y creen textos o discursos. Los profesores, de esta manera, también han introducido temáticas muy dispares que se engloban dentro de la Cultura (pintura de la mano de Picasso o Frida Kahlo; literatura de la mano de Neruda; música de la mano de Manu Chao o Rubén Blades; cine de la mano de Borges, etc.) y de la cultura (relaciones personales, tauromaquia, etc.) Sin embargo, lo que cabe destacar es que aquí las posibilidades son infinitas así como las combinaciones de medios artísticos o culturales y actividades. Se puede practicar cualquier competencia con un hilo conductor que enganche al alumno y que, además, le muestre realidades más allá de la lengua.

Para finalizar, también se les pidió que ofrecieran su opinión personal en relación al tema aquí tratado. En general, se obtuvieron comentarios muy positivos. Todos destacaron que se trata de un tema muy interesante e importante dentro de las aulas, del que se pueden desprender inagotables recursos que diviertan al alumno y que además, les permitan vivir la cultura de forma similar a los nativos. Tales recursos permitirán el desarrollo de multitud de competencias de una forma más natural para el alumno. Además, en palabras de Carmen, la efectividad de este tipo de recursos es máxima ya que:

«El arte está presente en la vida cotidiana de cada persona. Las canciones las aprendemos de memoria desde pequeños y las historias de los libros leídos y las películas vistas se impregnan en la memoria, tal que las recordamos cuando se da una situación similar en nuestro círculo. Esto pasa en todos los idiomas y aprovecharse de la interculturalidad que ofrece el arte es la mejor manera de llegar a la sensibilidad de los alumnos y hacerles sentir un idioma extranjero como algo conocido.» (Carmen, 2014).

9. RESULTADOS

Resultaría totalmente imposible redactar un epígrafe que abarque por completo y que demuestre el uso de la cultura y el arte para enseñar lengua dentro de las aulas. Como se ha visto, las opciones son infinitas, con lo cual, aquí se presentará una posible aplicación empleando el cine como medio vehicular, para así darle un uso práctico a la información expuesta y, de otra forma, demostrar su aplicabilidad y validez en el mundo de la enseñanza de ELE.

Se tratará del resultado obtenido a partir de todo lo expuesto en el presente Trabajo Fin de Grado; de ahí su disposición en este epígrafe. No obstante, es necesario precisar que al tratarse de una concretización de todo lo expuesto en los apartados anteriores, también ha sido necesario incluir una pequeña contextualización y un pequeño marco teórico. Ambos se presentarán a continuación, para dar paso, finalmente, a la *elaboración de una serie de actividades* y a la enumeración y explicación de las actividades incluidas en ésta.

9.1. El cine. Un arte que enseña

«Ningún otro invento como el cine ha incidido tanto en la vida de los hombres del siglo XX, al menos en lo que se refiere al ejercicio de imaginar, de provocar sueños y deseos colectivos, o acceder a los pensamientos y a las ideas de otros, a las fantasías y reflexiones propias y ajenas. La luz del cine alumbró el paso a la creatividad y a la sensibilidad hacia un caudal generoso: el poder de perpetuarse en el tiempo.» (Lara, 1999).

Comenzar hablando de cine con la anterior cita supone una buena manera de dar una imagen de lo que el cine, como invención, supuso para los humanos. En principio, el cine ha sido una fuente de ocio y, desde mi punto de vista, una buena manera de *viajar* y conocer. No obstante, con el paso del tiempo y con la evolución de la didáctica y de los métodos de enseñanza, unidos, por supuesto, a la expansión de la tecnología y el vídeo, el cine ha empezado a aparecer en las aulas, y especialmente, en las dedicadas a la enseñanza de lenguas extranjeras.

Y no es de extrañar que lo haya hecho. Más allá de las ventajas y de los usos que pueda tener si se aplica al campo de la enseñanza de lenguas, también es capaz de transmitir valores humanos que formen íntegramente al alumno.

Sin embargo, hay otra característica del cine que resulta especialmente relevante en el contexto del presente trabajo, que, como ya se ha visto, intenta destacar el papel del arte y la cultura. Por supuesto que el cine es cultura, con minúscula, y representa un reflejo de todo ese

imaginario que se ha nombrado unas líneas más arriba. El cine «forma el imaginario cultural e ideológico de la sociedad» (Pérez Parejo, 2010: 1). Más allá del contexto del español, esta idea queda demostrada, por ejemplo, con el propio cine norteamericano. No resulta extraño escuchar comentarios de turistas que, una vez que han regresado de su viaje a los Estados Unidos, remarcan que «se sentían como en una película al divisar ese autobús amarillo de instituto recogiendo a animadoras y a jugadores de fútbol americano, aparcado junto a esa casa con escaleras de incendio en su fachada». Todos los elementos nombrados son referentes socio-culturales, y lo mismo sucede con las propias películas españolas.

Pero, volviendo a la idea que se estaba definiendo, el cine también es Cultura, con mayúsculas. ¿Por qué? Como bien remarca Pérez Parejo citando a Juan de Pablos Pons, «el uso didáctico del cine es también un acercamiento al arte; en este sentido, el cine es un *arte total* y un *arte popular*, entendiéndolo como un fenómeno asequible a la mayoría, un *folk art* [...]» (De Pablos Pons, 1985: 39-40).

Asimismo, en 1914, Riccioto Canudo determinó mucho antes que el anterior autor «que el cine es el séptimo arte, al nivel de las artes mayores junto con la pintura, la arquitectura, la escultura, la poesía, la danza y la música» (De Pablos Pons, 1985: 39).

Pero, si hay que definir el cine con una palabra, yo utilizaría *multitud*. La respuesta es muy sencilla. El cine, desde su vertiente *artística*, es capaz de reflejar *multitud* de aspectos, ideas, historias, culturas, sueños... Además, según Metz, emplea un *pluralismo* de códigos; por si fuera poco, «el cine, como medio audiovisual específico, emplea diferentes sistemas simbólicos y códigos de una forma simultánea» (De Pablos Pons, 1985: 46). Y como un *mass media* que es, su alcance llega a una *gran multitud* de humanos que serán capaces de asimilar sus conceptos, de vivir su historia y de embarcarse en el viaje que se propone.

Esta *multitud* también es aplicable a la vertiente *educativa* del cine. Como bien apunta Vizcaíno, es una herramienta de trabajo fácil de integrar en cualquier metodología, que, además, permite desarrollar cualquier competencia o componente de la lengua. Asimismo, abarca una gran variedad de temas, situaciones y muestras reales de lengua y admite cualquier tipo de actividad de explotación. En definitiva, existen multitud de aplicaciones para una herramienta versátil y, sobre todo, muy útil.

Después de esta pequeña contextualización acerca del cine en sí, es necesario, por los objetivos marcados en el presente Trabajo Fin de Grado y por la necesidad de establecer una serie de pautas a seguir en la posterior elaboración de varias actividades basadas en el cine, se buscarle respuesta a una serie de cuestiones básicas. ¿Se tiene en cuenta este medio en las metodologías actuales y en las aulas? ¿Por qué se emplea? Y... ¿Cómo se implementa? En esta

última pregunta, cabe puntualizar que no se entrará en las posibles aplicaciones, pues repito, se trata de un tema muy amplio y ya se verá reflejado en el siguiente epígrafe. Sin embargo, sí que se atenderá a qué criterios de selección serían los más adecuados. También se debe añadir que, a lo largo del pequeño comentario acerca del manual *De Cine* se podrán ver importantes aspectos que la enseñanza a través del cine entraña, así como ventajas e inconvenientes generales.

Pues bien, la aplicación del cine en las aulas tiene su origen en el llamado *método audiovisual*, que surgió en los años 50 en Francia y que se basa en el aprendizaje del lenguaje oral, para pasar posteriormente al escrito (algo natural, pues así aprenden los niños su propia lengua materna). Para ello, se emplea el oído (escucha de diálogos) y la vista (observación de la situación). Esto se llevaba a cabo a través de grabaciones de diálogos e imágenes en filminas. La evolución de esta metodología, que tenía en cuenta la dimensión *auditiva* y *visual* (audio-visual), junto con las mejoras tecnológicas que llevaron a la aparición del cine y la televisión, cristalizó en el empleo de este tipo de medios.

Una de las aplicaciones más comunes del cine va enfocada a «favorecer el empleo de un lenguaje más natural y próximo a la realidad de los hablantes» (Novoa Fernández, 2011:15). Es por eso que este uso comunicativo de la lengua ha sido aprovechado por el Enfoque comunicativo o por el más popular en la actualidad, el Enfoque por tareas. Asimismo, el Instituto Cervantes (referencia empleada durante la totalidad del presente trabajo) también incluye el cine dentro de su currículum, tal y cómo aparece reflejado en el siguiente cuadro:

3.3 Cine y artes escénicas		
Fase de aproximación	Fase de profundización	Fase de consolidación
<p>3.3.1. Cine</p> <ul style="list-style-type: none"> • Películas de los países hispanos con proyección internacional • Directores de cine de los países hispanos con proyección internacional • Actores y actrices de los países hispanos con proyección internacional • Importancia de Luis Buñuel y su obra en la historia del cine universal • Importancia y lugar que ocupa el cine de Pedro Almodóvar en la difusión del cine español en el extranjero 	<p>3.3.1. Cine</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cine más actual de los países hispanos • Grandes películas de la historia del cine de los países hispanos • Directores y actores representativos del cine de los países hispanos • Géneros predominantes en la historia del cine de los países hispanos <i>cine popular, comedia urbana, cine de propaganda, cine histórico, cine de «teléfonos blancos», cine musical, cine político, adaptaciones literarias.</i> • Premios <i>Premios Goya, Premios Nacionales de cine, Premios Fipresci.</i> 	<p>3.3.1. Cine</p> <ul style="list-style-type: none"> • Orígenes de las cinematografías de los países hispanos • Etapas y tendencias de la historia del cine en los países hispanos <i>España: el cine de la «españolidad» en los años cuarenta, disidencia y renovación en la década de los cincuenta, el Nuevo cine español y «La tercera vía». Argentina: cine durante el peronismo, cine de liberación, la «nueva ola» del cine argentino. México: la edad de oro del cine mexicano en las décadas de los treinta y cuarenta, auge del cine de serie B, el boom del cine mexicano en los 90. Cuba: cine y revolución, nuevo cine cubano.</i>

	<ul style="list-style-type: none"> • Festivales <i>Festival Internacional de Cine de San Sebastián, Seminci, Festival de Cine Iberoamericano de Huelva (España); Festival Internacional de Cine Mar de Plata (Argentina); Festival de Cine de Cartagena (Colombia); Festival del Nuevo Cine Latinoamericano de La Habana (Cuba); Festival Internacional de Cine de Guadalajara (México).</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • La industria del cine en los países hispanos <ul style="list-style-type: none"> ○ Grandes productoras y estudios del cine clásico <i>Cifesa (España); Argentina Sono Film, Luminton (Argentina); Grovas, Hermanos Rodríguez, Posa Films, estudios Churubusco (México).</i> ○ Los éxitos de taquilla de los cines nacionales • Cine maldito y cine de autor • Cine documental • El cortometraje • Personalidades representativas del cine de los países hispanos <i>guionistas, productores, directores de fotografía, compositores, decoradores.</i> • Institutos de cine <i>ICAIC (Instituto Cubano de Arte e Industria Cinematográficos), Cuba; IMCINE (Instituto Mexicano de Cinematografía), México; ICAA (Instituto de Cinematografía y de las Artes Audiovisuales), España; INCAA (Instituto Nacional de Cine y Artes Audiovisuales de Argentina); CNAC (Centro Nacional Autónomo de Cinematografía), Venezuela.</i>
--	---	--

Figura 4. El cine en el plan curricular del Instituto Cervantes

Este pequeño cuadro ilustra muy bien la situación más generalizada del cine en las clases de ELE. El cine, se puede utilizar de tres maneras en las clases:

- a. De forma instrumental, para servir de apoyo visual o auditivo. Esto es, utilizar fotos de carteleras o actores en los libros, por ejemplo.
- b. De forma temática, de manera que el cine sirva como tema de expresión, para incluir vocabulario, etc. (Así es cómo aparece en el cuadro del plan curricular del Instituto Cervantes anteriormente mostrado).
- c. Como *medio*, que es de la manera en que aquí se expone. Se trata de introducir, a través del cine, un tema en concreto (no necesariamente el cine) junto con una serie de contenidos lingüístico-gramaticales e incluso, aspectos culturales, sociales y pragmáticos.

Esta última resulta muy poco común y, en general, los manuales y profesores tenderán a introducirlo de manera superficial y, sobre todo, haciéndolo desde el punto de vista de su temática. La autora Erzsébet Dobos lo corrobora:

«Intercalar fragmentos de cine en la clase de ELE está lejos de ser una tendencia general, bien sea porque es una herramienta aún menos usada que otras, o por la escasez o falta de medios técnicos. Quizás también influye preocupación de los riesgos que se desprenden de su uso o, simplemente, por tener reservas a la hora de introducir métodos nuevos» (Dobos, 2013: 1).

Todos aquellos docentes que se atrevan a emplearlo en sus clases, se beneficiarán del carácter *audiovisual* del cine. El cine se caracteriza por contar con un texto verbalizado y una imagen. Ésta última, presentará «una serie de informaciones de una forma icónica, no lineal y analógica; [...] es decir, de una forma vertical» (Novoa Fernández, 2011: 12). La imagen, por decirlo de una forma más sencilla, contribuye a la contextualización del texto. De esta forma, facilita la comprensión del alumno. Por ello, es ideal para trabajar la destreza de la comprensión oral. Aunque tomando en consideración la alta interrelación que existe entre la comprensión oral y la expresión oral, también esta segunda se va a mejorar notablemente con el empleo del cine (de ahí su importancia dentro del *ámbito comunicativo*, idea mencionada anteriormente).

Además de estas dos destrezas, el cine es capaz de ayudar a trabajar cualquier otra destreza o competencia. En los documentos revisados para la redacción del presente trabajo aparecían una serie de análisis exhaustivos de ello. Aunque cabe destacar que se centraban más bien en el uso temático e instrumental del cine y no en su uso *como medio*. Por ello, la gran mayoría de manuales analizados se limitan a ofrecer ejercicios y actividades convencionales en los que la temática es el cine y en los que se trabajarán funciones ligadas al cine, al ocio, léxico relacionado y otros aspectos gramaticales en general.

Esto da una pista de que el uso que aquí se defiende no se emplea demasiado en las clases. Vizcaíno hace hincapié en ello y presenta, por ello, un manual que, si bien es de uso complementario, revoluciona totalmente la forma de emplear el cine en las aulas. Se trata del libro *De Cine*, que emplea fragmentos de diferentes películas españolas para que sean el medio vehicular que enseñe otros aspectos, ya sean contenidos lingüísticos, destrezas o contenidos socio-culturales que estarán presentes de forma intrínseca.

El libro, de esta forma, presenta en cada unidad un fragmento de película. Para que también se trabaje la vertiente *escrita* de la lengua, se añaden textos (la transcripción del fragmento trabajado). Si fuera necesario, también se explota otra de las ventajas del cine, que es la posibilidad de manipular el material. De esta forma, se añaden todas las explicaciones que sean necesarias para facilitarle la tarea al alumno.

Por otra parte, la película (o en este caso, el fragmento) también mostrará la comunicación de forma real, al incluir lengua real junto a su contexto y situación. Se le está mostrando al alumno, pues, información verbal y no verbal. ¿Esto qué aplicabilidad puede tener? Básicamente, poder permitir al docente trabajar de forma integrada todas las destrezas, otra de las muchas ventajas que ofrece el cine desde este punto de vista.

No obstante, como puntualización al manual, se haría necesario no desligar las actividades propuestas del contexto original ofrecido en el fragmento presentado. De esta manera, se podría utilizar este marco para que el alumno interiorice mejor todos los conceptos mostrados, incluso los integrados en el propio contexto. O, desde mi punto de vista, si se cambia de contexto en las actividades, que sea de forma gradual. Para, por ejemplo, enseñarle al alumno el empleo, pongamos, del *plural de modestia* (por ejemplo) en distintos contextos en los que él podrá reproducirlo.

Como apunte general, además, cabe destacar que este tipo de manuales están proliferando y que éste no es el único caso, existiendo otros ejemplos como el manual *Clase de Cine*, con el que sucede lo mismo que con el anterior:

« [...] *Abarca un amplio repertorio de películas, explotadas en su totalidad para el desarrollo de todas las destrezas comunicativas, con diversos fines lexicográficos, pragmáticos y socioculturales y destinadas, prácticamente, a todos los niveles de aprendientes*» (Azuar, 2011: 1).

En definitiva, el cine como medio vehicular en las aulas goza de poco prestigio, pero de grandes ventajas. Su explotación, tal y cómo se muestra en el anterior libro, permitiría al docente trabajar la totalidad de las competencias y destrezas. Evidentemente, la comprensión oral y la comprensión escrita, si se presenta el guión o transcripción. También la expresión oral, si se muestran opiniones y se crean debates a colación del fragmento o película. Por supuesto, esto también se puede hacer por escrito para trabajar la destreza de la expresión escrita. Y si se quiere, modificar el guión para trabajar la creatividad y buscar otro contexto o situación aplicable. No hay que olvidarse de la gramática y de todo el léxico que se podrán introducir o practicar, y de las actividades posibles, sean dinámicas o tradicionales. Además, se mostrarán elementos

relativos a la pronunciación y a la entonación, que serán muy útiles, sobre todo en los niveles más avanzados. Por último, todos estos contenidos van a estar *enmascarados* por una historia, por una cultura y por una serie de elementos que también tiene que asimilar el alumno. Por lo tanto, si se usa bien, ¿no es una herramienta muy útil?

Claro que, de esta forma, se han podido ya inferir muchas de las ventajas de su uso. La gran mayoría van a coincidir con las expuestas anteriormente y relacionadas con el arte y la cultura en general, por eso, solo se enumerarán aquellas que difieran y que aporten nueva información.

- En primer lugar, el cine, como medio audiovisual que es, se puede manipular (ya se aludió brevemente a ello). Esto es, cortar, añadir información (subtítulos, por ejemplo), parar, etc. Todo ello con el fin de que sea lo más útil y comprensible posible para los alumnos.
- Su preparación no es tan compleja e implica el mismo esfuerzo que se emplea en preparar una clase *convencional*.
- Se facilita la comprensión del material al alumno, al tiempo que se le proporciona un *input* mucho más rico y completo: la lengua aparece junto a gestos, entonación y se le dota de *emoción* (al fin y al cabo, ya no será una lengua y unas palabras vacías). Junto a la imagen, será mucho más fácil comprender y, sobre todo, atender a aspectos culturales que van más allá de la lengua y que también son necesarios en el campo de la comunicación.
- El cine lo puede todo. Es atemporal y proporcionará todo tipo de información acerca del país y de su dimensión socio-cultural. Además, también ofrece otra información interesante, como son los registros y variedades de la lengua, un léxico variado y mil posibilidades más.

Sin embargo, no todo iba a ser bueno. También hay que tener cuidado en el empleo del cine. Si no se usa convenientemente y se abusa de estos materiales, el alumno puede empezar a encontrarlo banal e inútil y a actuar de forma pasiva ante él. En otras palabras, dejaría de aprender y de prestarle atención como medio didáctico. Por ello, conviene presentarlo convenientemente e intercalarlo con otros materiales.

Además, como el resto de medios artísticos y culturales, introduce lengua real al alumno y es una de sus grandes bazas. Pero esta lengua, ¿hasta qué punto es real si se trata de ficción? Muchas veces, el lenguaje está sobrecargado de información y de *belleza*, lo que puede dificultar la comprensión de los alumnos.

Por lo tanto, como docentes, hay que saber usar bien estos materiales y seleccionarlos conforme a nuestros alumnos. Hay que tener en cuenta sus gustos y el entorno en que se desarrolle el trabajo, así como las culturas de procedencia, edad, o si antes han usado estos medios o no. Igualmente, también hay que *anticiparse* y determinar la dificultad del material, y conforme a lo asequible que sea o no, decidir si se podría emplear en las aulas. Amenós Pons (1999) proporciona un buen cuestionario para medir el grado de dificultad que se incluirá en los anexos por su utilidad para la elaboración de una serie de actividades que se presentará a continuación.

9.2. Actividades propuestas: elaboración y exposición

En mi opinión, no había una mejor manera de presentar el resultado de todo lo expuesto que hacerlo de una forma práctica. Es por eso que, a continuación, aparecerán las actividades propuestas basadas en un par de fragmentos de la película española *Volver a empezar* (1983), una de las obras maestra de un grande dentro del panorama cinematográfico español: José Luis Garci.

Todas las razones empleadas anteriormente pueden servir para justificar el uso de un elemento cinematográfico en las clases. Sin embargo, ¿por qué esta película? El plan curricular tomado como referencia durante todo el trabajo (Currículo del Instituto Cervantes) incluye en el apartado dedicado a las creaciones artísticas y cinematográficas a dos importantes directores del cine español: Almodóvar y Buñuel. En ambos casos, lo que se pretende es dar información acerca de sus figuras y su cine desde la perspectiva más empleada en el marco de la enseñanza de ELE: el cine como tema o como instrumento.

La intención aquí mostrada siempre ha sido *enseñar lengua a través del cine* e ir más allá de ese planteamiento. Por ello, para darle un poco más de variedad a la temática incluida en las clases, decidí buscar otro buen director dentro del panorama español. El tema principal mostrado en la película, además, podría ser interesante para hacer reflexionar a los alumnos y, de forma análoga en otras sesiones más enfocadas hacia la cultura, sociedad e historia de España (ya que este no es el principal objetivo de las actividades presentadas y pasará a un plano secundario, sin ser olvidado, por supuesto), mostrar la España de la transición a la democracia y lo que supusieron los años de dictadura y el exilio para muchos de los habitantes del país. Ese es el principal trasfondo de la película que, además, de forma muy humana narra otros muchos sentimientos que bien pueden hacer que los alumnos se sientan identificados si, siendo alemanes en este caso, se les presente la palabra *Heimweh* como punto de partida.

También resulta reseñable el hecho de que fenómenos históricos ligados al contexto de la película (como es el caso de la dictadura, la Transición, el Exilio, etc.) son tema de estudio en el Plan Curricular del Instituto Cervantes.

Este es el primer paso que hay que tomar para planificar la clase: *elegir la película* y, sobre todo, atender a los múltiples factores que van a determinar si su uso será exitoso o no. Por un lado, estarán los factores *humanos*: el gusto de nuestros alumnos, su edad, sus estilos de aprendizaje y cultura. Basta con conocer bien a la clase para *dar en el clavo* y para salvar todos estos escollos. En este caso, ante una hipotética clase de ELE para adultos que lo estudian de forma voluntaria y que, además, cursa el nivel C1, la película parece muy idónea dada la madurez y sensibilidad que, presumiblemente, este colectivo va a mostrar.

Por otro lado, estarán los factores *materiales*, que se pueden clasificarse en cuatro bloques:

- La *historia* que se cuente en la película. En este caso, se guarda un orden temporal en una historia lineal que tiene una sola trama central; lo único complejo quizá sea el contexto histórico-social, pero se pueden aportar explicaciones que ayuden al alumno.
- Los *personajes*, que deben estar bien *caracterizados* y descritos, tal y como sucede en la película en cuestión.
- El *tipo de lengua*, que ha de ser lo más inteligible posible, con las mínimas variedades lingüísticas presentes (aunque en niveles más avanzados, se puede permitir la inclusión de algunas de ellas, según cuales). Cabe destacar que, en este caso, aparecen variedades diastráticas y diatópicas (el *bable* está presente, pero de forma muy puntual y no va a entorpecer).
- La relación que guarden la *imagen* y la *palabra*, que tal y como sucede en *Volver a empezar*, se deben complementar.

Para completar esta información, en los anexos se ha añadido el cuestionario elaborado por Amenós Pons, en el que se determina la dificultad e idoneidad de una material sólo respondiendo sí o no a las preguntas formuladas (todas ellas relacionadas con los cuatro bloques arriba mencionados). En el caso de esta película, se podrá comprobar que hubo una gran mayoría de respuestas afirmativas.

Una vez realizado el análisis y descripción del material que se va a utilizar en la clase, ahora toca dedicarse a la actividad en sí, aunque antes querría dedicarle un pequeño párrafo a la riqueza de la película y a algunos aspectos que, si bien, no voy a emplear, me han parecido especialmente interesantes y que podrían aportarle información interesante al alumno.

Se trata, pues, de aspectos culturales (desde la forma de actuar de los personajes, hasta nombres propios de medios de comunicación, elementos como las romerías o la sidra); también aspectos lingüísticos (como la variedad diatópica del bable, frases hechas y más coloquiales o el bello uso del lenguaje que hace el protagonista); por último, también aspectos pragmáticos (como el tratamiento en forma de usted o la negación por cortesía).

No obstante, volviendo al hilo de lo que se estaba exponiendo, lo primero que hay que tener en cuenta para elaborar la actividad en base a una secuencia es focalizar la atención del alumno en algún aspecto concreto de la misma; en caso contrario, el alumno puede perderse mucha información y la actividad no tendrá éxito. En este sentido, la segunda actividad propuesta se centra en la imagen, mientras que en la tercera, el alumno tendrá que prestarle atención a la lengua y al diálogo que establecen los dos personajes.

Además, también hay que determinar si la actividad se ciñe al contexto y diálogos mostrados en el fragmento o (caso del tercer bloque de actividades), si bien, solo sirven como un punto de partida para activar la creatividad del alumno y estimular su competencia comunicativa que, al fin y al cabo, es el fin de aprender una lengua (que es lo que sucede en el segundo bloque de actividades). También es importante aprovechar bien el material con los fines que Vizcaíno explica en su estudio:

«El fragmento y las actividades, además de permitir la práctica de los elementos gramaticales, servir para activar diferentes procesos que desarrollen las distintas destrezas de los estudiantes. Estos tienen que ayudar a mejorar, por un lado, la capacidad de comprender y expresarse. Y por otro, deben facilitar la reflexión, asimilación y sistematización de los distintos contenidos» (Vizcaíno, 2007: 81).

Eso sí, no menos importante es determinar, también, que destrezas y competencias se van a explotar para así, enfocar de la mejor manera posible la explotación de los fragmentos.

El primer bloque de actividades no va a estar basado en ningún fragmento, sino en un texto cuya situación y ambientación bien tienen que ver con la obra cinematográfica en sí: el Exilio y la Transición española. Permitirá que el alumno se prepare de cara al visionado de partes de la película para que, contando con un contexto de partida, sea mucho más fácil de comprender. En este bloque se trabajarán la expresión oral, la comprensión escrita y el análisis contrastivo entre lenguas que ayudará a comprender y asimilar los paralelismos y diferencias tanto sintácticas, como

morfológicas entre el alemán y el español. Asimismo, se les presentará a los alumnos vocabulario relacionado con el tema en cuestión.

En el segundo bloque de actividades, el fragmento empleado mostrará al protagonista a su llegada a Gijón tras haber rehecho su vida en Estados Unidos tras años de exilio en varios países. Junto a él, solo aparecerán diversos planos de la ciudad. Resulta curioso que no haya diálogo alguno, pero el alumno va a tener que centrarse en explotar su creatividad y expresión oral y escrita, así como en el empleo del subjuntivo.

A su vez, el tercer fragmento se va a centrar en un diálogo entre Elena y Antonio, los dos personajes principales. En este caso, se pretende que el alumno asimile la muestra real de lengua en uso, para así poder entender y comprobar cómo se usa el subjuntivo en determinados casos.

Se podría decir que con estos tres bloques de actividades, se ha creado un conjunto muy cercano al *Enfoque por tareas* que se explicaba al inicio del presente trabajo. Esto es, se presentan diferentes tareas que llegarán a la consecución de una tarea final con un objetivo determinado. Sin embargo, aquí el objetivo final será explotar de forma efectiva varias competencias y destrezas, haciendo también que el alumno adquiera algún tipo de conocimiento histórico-cultural. Y sobre todo, motivar al alumno con una forma de trabajar que le saque de la rutina diaria, sin olvidar, por supuesto, que se pretende fomentar el dinamismo en las clases, así como el uso de la competencia comunicativa.

Como breve apunte, quiero puntualizar que los contenidos gramaticales de la mayoría de las actividades van a estar relacionados con el subjuntivo, puesto que, tras haberlo contrastado, se trata de uno de los aspectos más difíciles que los alumnos alemanes encuentran a la hora de aprender español. No existe un equivalente total, puesto que el *Konjunktiv* alemán coincide solamente en algunos casos con el subjuntivo español. No obstante, hay que tener cuidado a la hora de proporcionarles explicación a los alumnos y evitar cerrar todos los casos a “el subjuntivo es el modo verbal de la irrealidad”, ya que esta premisa no siempre se cumple. Por ello, hay que intentar evitar las reglas y hacerle ver a los alumnos en qué situaciones y finalidades se usa el subjuntivo. Por ello, con estos ejercicios en los que se muestra lengua en uso, podrán comprobarlo y discernirlo más fácilmente.

Para finalizar, por lo tanto, a continuación aparecerán los bloques de actividades que se han estado explicando, junto a toda la información relevante y pertinente para su correcta explotación.

9.2.1. Bloque de actividades 1

Nivel específico recomendado: C1

Objetivos: Introducir conceptos sobre acontecimientos y personajes históricos y legendarios, así como hitos de la historia española del siglo XX. Además de ello, se pretende trabajar el vocabulario y el análisis contrastivo para fijar el vocabulario y las estructuras sintácticas y morfológicas del español, contrastando con las del alemán. También se pretende fomentar la síntesis de ideas y la comunicación entre alumnos.

Tiempo estimado: 60 minutos

Materiales: con papel e instrumentos de escritura es válido. Habrá que proporcionarles a los alumnos la hoja con las actividades en la que se incluyan los textos que se traten en clase.

Aspectos trabajados:

- Funciones comunicativas: síntesis de ideas y contar acciones pasadas, así como definir conceptos históricos.
- Contenidos léxicos: vocabulario relacionado con la transición y el exilio. Nombres propios enclavados en esta temática.
- Destrezas: comprensión oral, expresión oral, comprensión escrita.
- Competencias lingüísticas: principalmente la fonológica, la gramatical y la léxica.
- Aumento del conocimiento sociocultural.

Desarrollo: Para que los alumnos se hagan una pequeña idea del *desaliento* y sentimientos vividos durante los años de la postguerra, franquismo y exilio, se les mostrará un poema de Alberti que leerán para sí. Todo lo que les evoque les va a servir para comprender mejor el próximo bloque de actividades (digamos que este funciona como *preactividades*). A continuación, la mitad de la clase recibirá el Texto A (Exilio), mientras que la otra mitad va a recoger el Texto B (Transición). Se les explicará que estos dos conceptos también van a estar presentes en el contexto de los fragmentos de la película que van a ver para así, asegurarse de que al realizar este trabajo, les sirva de cara al futuro visionado de los fragmentos (o de la película entera, si así lo consideran como tal en su tiempo libre). La actividad se basará en la traducción del fragmento. Dispondrán de unos 20 minutos / 30 minutos para hacerlo y por supuesto, podrán emplear el diccionario. Durante la traducción, se les pedirá que presten atención a las diferencias entre las lenguas, sea del carácter que sean, y que las subrayen. A continuación, en grupos que incluyan a componentes de ambos grupos, se les pedirá que se expliquen los unos a los otros ambos conceptos para que trabajen la destreza de expresión oral.

Actividades (1)

- Lee el siguiente poema y anota tres palabras que te sugiera. Más tarde, el profesor explicará con qué está relacionado.

*Hoy las nubes me trajeron,
volando, el mapa de España.
(...) Yo, a caballo, por su sombra
busqué mi pueblo y mi casa.
Entré en el patio que un día
fuera una fuente con agua.
Aunque no estaba la fuente,
la fuente siempre sonaba.
Y el agua que no corría
volvió para darme agua.*

Poemas del destierro y de la espera, Rafael Alberti

- Traduce, con ayuda del diccionario, el texto A o el texto B (según el que se te haya asignado). Subraya aquellos aspectos de la lengua que te parezcan muy diferentes entre el español y tu lengua materna.

Texto A: Breve explicación sobre el Exilio

El Exilio español se refiere al conjunto de ciudadanos españoles que durante la Guerra Civil Española (1936 – 1939) y durante la inmediata posguerra tuvieron que abandonar su tierra y desplazarse a otros países por motivos políticos e ideológicos o por temor a la respuesta del bando vencedor y de la dictadura instaurada en España. Por eso, permanecieron en el extranjero hasta que la situación en el país les permitió regresar. Se estima que millones de españoles tuvieron que viajar a Europa y a América para intentar sobrevivir y para encontrar una vida mejor. La gran mayoría parten hacia Argentina, Chile, Venezuela, Cuba, México y Francia, entre otros.

Texto B: Breve explicación sobre la Transición

La Transición española es el periodo histórico en el que España abandonó la Dictadura de Franco y empezó a ser una democracia. En este proceso, el Rey Juan Carlos I de España jugó un papel muy importante. Fue nombrado por Franco como el jefe del estado español y se instaura la democracia con la creación de la Constitución de 1978. Además, el Rey logra que figuras que no favorecían a España se vayan del Gobierno para dejar paso a Adolfo Suárez, quien termina de instaurar la democracia y marca el cambio en España. Desde entonces, será una monarquía parlamentaria democrática.

- Ahora os dividiréis en varios grupos que incluyan a personas del Texto A y personas del Texto B. Tendrás que explicarle al resto de qué iba tu texto y hablar del concepto que te haya tocado.

9.2.2 Bloque de actividades 2

Nivel específico recomendado: C1

Objetivos: repasar y afianzar el uso de los subjuntivos estudiados en el nivel anterior (B2), así como de las funciones más relevantes con que se utiliza este modo verbal. Explotar la creatividad del alumno e invitarle a que escriba a partir de la secuencia vista; asimismo, practicar distintas funciones en la expresión y vocabulario relacionado con los sentimientos y estados de ánimo y promover el debate en clase.

Tiempo estimado: 60 minutos

Materiales: con papel e instrumentos de escritura es válido. Habrá que proporcionarles a los alumnos la hoja con las actividades en la que se incluyan los textos que se traten en clase. Además, será necesario un cañón para proyectar, un proyector y disponer de la película (es posible encontrarla en internet en formato electrónico).

Fragmento: Del minuto 2:28 al minuto 6:20. En este fragmento, aparecen planos de la ciudad de Gijón y la llegada de un tren del que sale el protagonista. Más tarde, el protagonista pasea por distintos lugares emblemáticos de la ciudad y especiales para él. Solo suena la música durante el transcurso de toda la secuencia.

Aspectos trabajados:

10. Funciones comunicativas: escribir una historia que evoque sentimientos.
11. Contenidos gramaticales: el subjuntivo.
12. Contenidos léxicos: vocabulario relacionado con los sentimientos y estados de ánimo.
13. Destrezas: expresión escrita
14. Competencias: léxica, gramatical, discursiva.

Desarrollo: En primer lugar, se les informará a los alumnos de que se va a proceder al visionado de un fragmento de una película. Antes de ello, realizarán el primer ejercicio, que servirá para *abrir boca* y contextualizar. En este primer ejercicio, se tendrá que rellenar huecos en frases utilizando el tiempo verbal correcto dentro del modo subjuntivo. Tras ello, se realizará el visionado del fragmento. El siguiente ejercicio será en pequeño debate sobre lo que les ha sugerido el fragmento que habrán visto. Finalmente, cada uno de ellos tendrá que escribir una pequeña redacción inspirándose en la secuencia y en la idea de “la alegría y la nostalgia por volver a tu tierra”. Tendrán que practicar la función de la expresión de sentimientos (de alegría, de satisfacción, de melancolía, etc.) y el vocabulario relacionado con los sentimientos y estados de ánimo.

Actividades (2)

- Lee el siguiente fragmento. Una vez leído, rellena cada hueco con los verbos indicados, utilizando el tiempo correcto en modo subjuntivo. Recuerda: se trata de expresar deseos o anhelos o duda, principalmente.



Gijón siempre ha sido la ciudad de mi vida, dónde yo nací. Si _____ (poder) vivir por segunda vez, _____ (ser) en esta ciudad. Si _____ (haber + venir) a Gijón antes, _____ (haber + ver) lo bonita que está. No puedo describir con palabras lo que siento, solo sé que minutos antes de

llegar, esperaba que no _____ (haber + cambiar) mucho. Quizá _____ (volver) el próximo verano para volver a recordar mi pasado: amores, amigos, historias... ¡Ojalá no _____ (haber + tener) que marcharme! Mi familia me dijo que era lo mejor y yo les dije que tal vez la situación _____ (mejorar) y entonces, _____ (poder) volver. Años después, aquí estoy de nuevo, mi querida ciudad. Ya sabes que si _____ (poder), _____ (quedarse) a tu lado siempre.

- Ahora vamos a ver un fragmento ²de la película *Volver a empezar* (1982). Estad atentos a lo que os sugiere y evocan los minutos de la secuencia.



² En caso de necesidad, la película está disponible online en el siguiente link:
<http://pccineforo.blogspot.com.es/2012/02/es-el-ano-1981.html>

- ¿Qué te ha sugerido la escena? ¿Cómo crees que se siente el personaje? Debátelo con el compañero de al lado. A continuación, escribe una pequeña redacción (130 palabras máximo) sobre la escena. Céntrate en la idea “la alegría y la nostalgia por volver a casa”. Este vocabulario adjunto puede servir de ayuda.

Estoy como loco (de contento)

Estoy encantado de la vida

Estoy feliz

Me alegra

Me llena de felicidad

Me invade la nostalgia

Cuánto tiempo hace que no...

Estoy como loco

(...)

9.3.3 Bloque de actividades 3

Nivel específico recomendado: B2 / C1

Objetivos: Principalmente, que los alumnos sean capaces de ver la lengua en uso y así poder comprender e interiorizar más fácilmente el uso del subjuntivo. También se le prestará atención a un aspecto pragmático que puede ser confuso para los hablantes de otro idioma, especialmente los de alemán: la ironía (que no deja de ser más común en nuestra lengua). Por último, se pretende que los alumnos vean que son capaces de comprender en gran medida, a pesar de que aparezcan hasta citas literarias en el transcurso del vídeo.

Tiempo estimado: 40 minutos

Materiales: con papel e instrumentos de escritura es válido. Habrá que proporcionarles a los alumnos la hoja con las actividades en la que se incluyan los textos que se traten en clase. Además, será necesario un cañón para proyectar, un proyector y disponer de la película (es posible encontrarla en internet en formato electrónico).

Fragmento: La secuencia que abarca desde el 1:04:16 hasta el 1:06:07. En este fragmento, se puede ver a los dos protagonistas desayunando y hablando sobre la vida y el amor.

Aspectos trabajados:

15. Funciones comunicativas: expresar ideas sobre la lengua española.
16. Contenidos gramaticales: el subjuntivo.
17. Contenidos léxicos: todos los que aparezcan en el diálogo.
18. Destrezas: comprensión oral, expresión oral.
19. Competencias: competencia gramatical, competencia pragmática

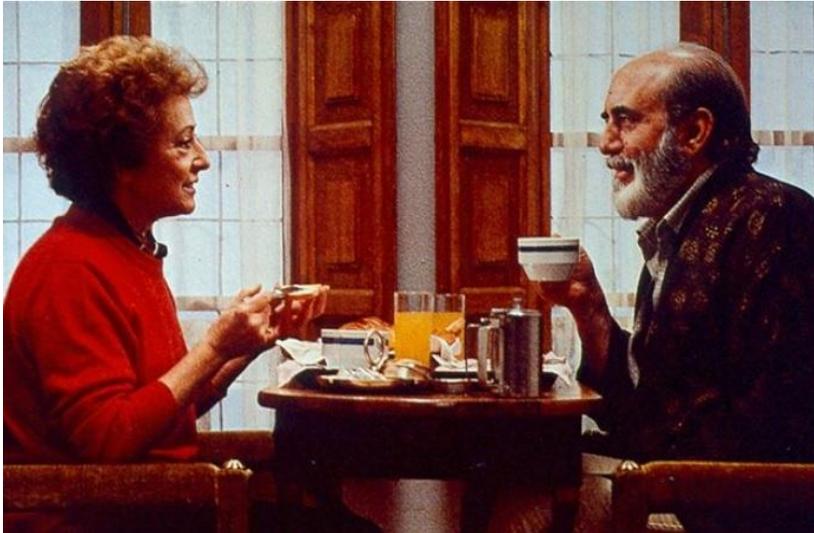
Desarrollo: En primer lugar, se procederá al visionado del fragmento seleccionado. Tras ello, se les pedirá a los alumnos que indiquen si han comprendido lo que se quería decir con la frase «Qué hermoso el día de verano». Con todo lo introducido por los alumnos, se explicará el fenómeno de la ironía y a continuación, los alumnos tendrán que poner ejemplos en relación con el día actual. A continuación, tendrán que trabajar con el subjuntivo; para ello, trabajarán con un texto con la transcripción del diálogo. En este texto marcarán cuando aparecer el subjuntivo y determinarán con qué función y finalidad se emplea en cada caso.

Actividades (3)

- A continuación, el profesor pondrá un pequeño fragmento de la película *Volver a empezar*. Céntrate en los diálogos y en comprender la situación. También tendrás que prestarle atención al uso del subjuntivo. Si te resultara necesario, toma anotaciones.
- ¿Qué piensas que quiere decir el protagonista al decir «Qué hermoso el día de verano»? ¿Conoces la *ironía*? Intenta determinar qué es. El profesor, al final, introducirá una pequeña explicación.

La ironía es un uso de la lengua que pretende expresar lo contrario de lo que se ha dicho. Además, introduce dos perspectivas: lo que se dice literalmente es aquella irrealidad que el hablante desearía. En cambio, con el sentido figurado de la expresión introduce su disgusto y la perspectiva real.

- Lee el siguiente diálogo. Se corresponde con el fragmento de la película. Identifica los subjuntivos y escribe cuál es el uso y función de cada uno de ellos.



Antonio: Qué hermoso día de verano

Elena: Ya verás como enseguida abre. ¿Por qué tomas esas pastillas?

Antonio: Por nada, es una afición. Qué digo una afición. Un vicio que tenemos los americanos, ¿no lo sabías? Todos tomamos

pastillas. Hay un inmenso surtido de colores. Yo ahora voy por las naranjas.

Elena: (Risas)

Antonio: Te voy a decir una cosa, América no sería lo que es sin las pastillas.

Elena: (Risas) ¿Cuándo te vas?

Antonio: Cuando somos jóvenes todos pensamos que las personas mayores no se aman. Yo también lo creía. Pensaba que la gente como somos ahora nosotros se tenían cariño, afecto. Pero no que se amaran, que sintieran pasión. Y no es verdad. Los hombres y las mujeres son capaces de amar hasta el último momento de la vida. En realidad solo se envejece cuando no se ama. «Aunque nada pueda devolvernos los días de esplendor en la hierba y de la gloria en las flores, no debemos apenarnos; al contrario, tenemos que buscar ánimos en el recuerdo».

Elena: Es muy hermoso, ¿es tuyo?

10. CONCLUSIONES

Al inicio del presente Trabajo Fin de Grado se planteaban una serie de objetivos. Durante su transcurso se ha llegado a varias conclusiones que se presentan a continuación. No obstante, el campo de estudio es tan amplio y las ideas presentadas tan numerosas y variadas, que resulta complicado reunir las aquí. Por ello, aquí aparecerán las más importantes.

En primer lugar, es necesario destacar que en el ámbito de la enseñanza de ELE en Alemania el arte y la cultura juegan un papel muy importante. La gran mayoría de los docentes admiten emplear este tipo de medios y, lo que es más, casi el 40% de los encuestados lo hacen de forma semanal. Esta postura se aleja de los antiguos planteamientos y métodos en los que no se tenían en cuenta este tipo de elementos o, si lo hacían, los incluían de forma superficial e incluso una vez por año académico.

Los docentes añaden que el carácter motivador, interdisciplinar e integrador, así como afectivo hacen de estas herramientas una forma ideal de enseñar y de proporcionar a los alumnos muestras de lengua real. Eso sí, resulta bastante curioso ver que, aunque no siempre suceda, la edad de los profesores determina el riesgo que asumen a la hora de hacer uso de este tipo de medios. Aunque, eso sí, en Alemania, independientemente de la edad, resultan bastante populares.

En el caso de los libros de texto, cabe destacar que según lo afirmado por los profesores, la cultura y las artes sí que suelen aparecer. Además, existe una actual tendencia al cambio, sobre todo en Alemania, donde la importancia de estos elementos cada vez es mayor. Sin embargo, según lo investigado, también hay que puntualizar que son muchos los casos en los que el arte y la cultura son simple temática y una manera de introducir conceptos ligados a esa especialidad, especialmente vocabulario. Esto es, en algunos de los libros, que se use el cine en las actividades no quiere decir que se proyecte una película, sino que simplemente, quizá aparezca una imagen de una película en el libro para hacer de hilo conductor. También debo puntualizar al respecto que no desdeño este uso, pero que lo que se defiende en el presente trabajo difiere notablemente de tal perspectiva.

En cuanto al segundo objetivo, se ha concluido que el uso de estos elementos entraña muchas más ventajas que desventajas. Estas últimas muchas veces están relacionadas con el tiempo del que dispone el docente (tanto para preparar la clase como para desarrollarla). No obstante, a pesar de que los testimonios apuntan a lo costosa que es su preparación, la documentación posterior mantiene que no dista mucho de lo que implicaría preparar una clase tradicional. Otras de las desventajas más importantes están más bien relacionadas con el uso que el docente haga de estos elementos (selección, contenido demasiado complejo, adaptación).

Por lo tanto, si como se está exponiendo, la mayoría de las desventajas se pueden solventar y son numerosas las ventajas, ya es otra de las razones por las que este planteamiento debería ser tenido en cuenta.

Respecto al cine en las aulas, en el presente TFG se defiende su uso como *medio* para la enseñanza de la lengua y la cultura. Tras haber leído y consultado bibliografía, parece ser que no se usa mucho y, lo que es más, solo se ha visto un manual que lo emplea de tal forma. El cine, sin embargo, es positivo no sólo por las ventajas generales expuestas anteriormente, sino también por su carácter visual que ayuda al alumno a comprender y le introduce más información. Eso sí, no conviene abusar de las películas en las clases si no se quiere que este medio pierda efectividad, además de emplear criterios para la selección del material enfocados sobre todo a los rasgos del alumnado. Lo más indicado será utilizarlo combinado con otros métodos y otras artes, así como con otro tipo de clases teóricas para que la variedad no haga que el cine (al igual que el resto de medios empleados) pierdan su valor y sigan motivando al alumno.

En relación con la puesta en práctica del cine para la enseñanza, he podido advertir que resulta algo laborioso, más bien por la búsqueda de la película y de los materiales que se van a emplear que por la preparación de las actividades en sí. Es necesario tener en cuenta una serie de criterios de selección muy importantes y también buscar a partir del material qué contenidos se pretenden enseñar, así como focalizar la atención del alumno en un elemento o variable en cuestión. Si bien la preparación de estas actividades fue una tarea menos costosa, al no disponer de alumnos que tener en cuenta, sí que se trató que fuera lo más real posible e incluso se empleó un pequeño cuestionario para dilucidar la dificultad y/o validez de la película. Por otra parte, en la elaboración de la propuesta didáctica también he podido comprobar por mí misma que realmente se trata de un medio muy integrador que puede enseñar, al mismo tiempo, una gran infinidad de destrezas, contenidos y competencias y que precisamente este carácter debe empujarnos a su uso.

Aunque desde mi punto de vista, es necesario que aquél que se lance a su uso, conozca de lleno la cultura española para poder decidir correctamente qué película utilizar. Por ejemplificar, en mi opinión, no valdría cualquier película taquillera y muy conocida del cine español (véase, *Ocho apellidos vascos*), ya que respecto a la dimensión cultural e histórica, no aportaría conocimientos válidos para el alumno. El ejemplo mostrado solamente acentuaría los tópicos que el alumno alemán, en este caso, conozca y quizá caricaturizaría demasiado la figura del español del sur y del norte.

También considero pertinente añadir que el presente trabajo defiende una propuesta teórica que no se ha podido poner en práctica y que, por lo tanto, no ha destapado los problemas

que supondría su utilización. Solo en esa situación se podrían ver sus ventajas y desventajas prácticas, así como el nivel de aprovechamiento real, ya que se trata de una mera aproximación teórico-práctica.

Y para finalizar, quizá para mí la razón y conclusión más importante que ofrecer es aquella que sirvió como punto de partida para este trabajo: la lengua no es nada sin su cultura, por ello, una gran forma de intentar acercarle al alumno ambas dimensiones es haciéndolo a través de estas dos realidades.

11. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amenós Pons, J. (1999). Largometrajes en el aula de ELE. Algunos criterios de selección y explotación. *ASELE. Actas X* (pp. 769-784). Recuperado el 17 de agosto de 2014 de <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0765.pdf>

Azuar Bonastre, C. (2011). *Reseña: Clase de cine. Actividades para la visualización de películas en español*. MarcoELE, Revista de didáctica de español como lengua extranjera, 12.

Calduch Cervera, R. (s.f.). *Métodos y técnicas de investigación en relaciones internacionales*. En Universidad Complutense de Madrid. Recuperado el 16 de agosto de 2014 de <<http://pendientedemigracion.ucm.es/info/sdrelint/Metodos.pdf>>

Carracedo González, A. (1995). Cultura y patrones de comportamiento: su integración en la enseñanza de la lengua. Celis, A. y Heredia, J.R. (Eds.), *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros* (pp. 165-173). Castilla-La Mancha: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Chamorro, C., et al. (2010). *Desde la cultura a la lengua y desde la lengua a la cultura: itinerarios y propuestas*. Recuperado el 16 de julio de 2014 de <<http://www.encuentro-practico.com/pdf10/lengua-cultura.pdf>>

Corbacho Sánchez, A. (2005). Notas sobre la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras con especial referencia al alemán empresarial. *Revista de enseñanza universitaria*, 26 (pp. 35-43). Recuperado el 19 de agosto de 2014 de <<http://institucional.us.es/revistas/universitaria/26/03%20corbacho.pdf>>

Dalis, F. (2008). El uso de la música en la enseñanza del español en noruega: resultados de una tesis de maestría. En *ANPE. II Congreso nacional: Multiculturalidad y norma policéntrica: Aplicaciones en el aula de ELE*. (pp. 1-10). Recuperado el 24 de mayo de 2014 de <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2009_ESP_09_II%20Congreso%20Anpe/Comunicaciones/2009_ESP_09_02Dalis.pdf?documentId=0901e72b80e6f1c8>

De Pablos Ortega, C. (2005). La enseñanza de aspectos sociopragmáticos en el aula de ELE. En *ASELE. Actas XVI*. Recuperado el 25 de julio de 2014 de <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0513.pdf>

De Pablos Pons, J. (1986). *Cine y enseñanza*. Madrid: Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa (Ministerio de Educación y Ciencia).

De Saussure, F. (1945). *Curso de lingüística general*. En Jacques Derrida. Recuperado el 30 de julio de 2014 de: <<http://www.jacquesderrida.com.ar/restos/saussure.pdf>>

Di Franco, C. (2005). La relación lengua-cultura en el aprendizaje de E/LE por parte de italianófonos. En ASELE. Actas XVI. Recuperado el 25 de julio de 2014 de <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0277.pdf>

Diccionario de la lengua española (DRAE) (22ª ed.) (2001) Madrid: Real Academia Española. Recuperado el 31 de julio de 2014 de: <<http://lema.rae.es/drae/>>

Dobos, E. (2013). *El uso del cine para desarrollar la competencia comunicativa e integrar la cultura en la clase de ELE*. En Biblioteca del Centro Virtual Cervantes. Recuperado el 18 de agosto de 2014 de <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones centros/PDF/budapest_2013/13_dobos.pdf>

Domínguez, P. (2008). *Destrezas receptivas y destrezas productivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. Breve curso para profesores en formación*. En Monográficos de Marco ELE (Revista de Didáctica de Español como Lengua Extranjera). Recuperado el 20 de mayo de 2014 de <http://www.marcoele.com/num/6/pdominguezdestrezas/02e3c09a810cb6309/pdominguez_destrezas.pdf>

Education Committee of the Council for Cultural Development (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Instituto Cervantes, trad.). En Biblioteca del profesor (Centro Virtual Cervantes). Recuperado el 10 de agosto de 2014 de <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf>

Fernández Peña, R.F. (2008). Si pudiera... *Marco ELE. Revista de didáctica ELE*. Recuperado el 20 de agosto de 2014 de <http://marcoele.com/descargas/6/fernandez_sipudiera.pdf>

Garci, J.L. (director). (1982). *Volver a empezar* [película]. España: Nickel Odeón.

García de María, J. (2007). El subjuntivo: nuevas reglas para nuevas estrategias. *Revista Nebrija*. Recuperado el 17 de agosto de 2014 de <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_531eff2ca4dea.pdf>

García de María, J. (2007). El subjuntivo: nuevas reglas para nuevas estrategias. *Revista Nebrija*, 1 (pp.1-28). Recuperado el 19 de agosto de 2014 de <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_531eff2ca4dea.pdf>

Garrido Rodríguez, M.C. (2005). Cortesía y actos de habla en la enseñanza de E/LE. En ASELE. Actas XVI. Recuperado el 11 de agosto de 2014 de <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0306.pdf>

Gutiérrez Rivero, A. (2002). La relación lengua-cultura en un manual de español para finlandeses. En ASELE. Actas XIII. Recuperado el 25 de julio de 2014 de <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0404.pdf>

Henríquez Vera, V. (2012). *Aplicación didáctica de la Guerra Civil Española en el aula de ELE*. Trabajo fin de máster publicado, Universidad de las Palmas de Gran Canaria. Recuperado el 20 de agosto de 2014 de <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2012bv13/2012_BV_13_51Vanesa%20Henriquez.pdf?documentId=0901e72b814164fb>

Hernández Sacristán, C. (1999). *Culturas y acción comunicativa. Introducción a la pragmática intercultural*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

Inchaurrealde Besga, C. (2000-2001). Cultura e interacción lingüística. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 14, 181-195.

Instituto Cervantes (s.f.). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Recuperado el 19 de agosto de 2014 de <http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/plan_curricular/default.htm>

Instituto Cervantes (s.f.). Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. En *Biblioteca del profesor del CVC*. Recuperado el 15 de julio de 2014 de <http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/plan_curricular/default.htm>

Jimeno Viñes, M. (2007). Claves prácticas de los nativos de alemán para la clase de E/LE. *RedELE. Revista electrónica de didáctica del español como lengua extranjera*, 9. Recuperado el 10 de agosto de 2014 de <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2007_09/2007_redELE_9_03Jimeno.pdf?documentId=0901e72b80df3594>

Jimeno Viñes, M. (2007). Claves prácticas para los nativos de alemán para la clase E/LE. *RedELE. Revista electrónica de didáctica del español como lengua extranjera*, 9. Recuperado el 17 de agosto de 2014 de <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2007_09/2007_redELE_9_03Jimeno.pdf?documentId=0901e72b80df3594>

Lineros Quintero, R. (2005). Fundamentos teóricos de la didáctica del español como segunda lengua (E/L2) en contextos escolares. *REDELE. Revista electrónica de didáctica del español como lengua extranjera*, 4, Recuperado el 10 de agosto de 2014 de

<http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2005_04/2005_redELE_4_07Lineros.pdf?documentId=0901e72b80e0024a>

Llopis García, R. (2006). Alumnos que aprendan el subjuntivo. Propuesta didáctica para las oraciones de relativo. *Revista foro de profesores de ELE*, 2. Recuperado el 19 de agosto de 2014 de <<http://www.foroele.es/revista/index.php/foroele/article/view/38/36>>

Llovet, B. y Cerrolaza, M. (2002). *Una visión humanista del aprendizaje / enseñanza de E/LE: Valores y principios metodológicos*. En *Expolingua 2002*. Didáctica del español como lengua extranjera. Recuperado el 20 de mayo de 2014 de 2014 de <http://marcoele.com/descargas/expolingua_2002.llovet-cerrolaza.pdf>

Mansilla, A. (2001). Cultura y lengua. Un emparejamiento indisoluble. Aspectos culturales no oficiales de la didáctica del alemán para hispanohablantes. *Cuadernos de Filología Inglesa* (Vol 9, núm 2). Recuperado el 16 de julio de 2014 de <<http://revistas.um.es/cfi/article/view/69451/66951>>

Martín Peris, E., et al. (Centro Virtual Cervantes) (s.f.). *Diccionarios de términos clave de ELE*. Recuperado el 27 de julio de 2014 de: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm>

Mena Benet, T. (2013). *Factores afectivos que inciden en el aprendizaje de una lengua extranjera: la motivación*. Tesis de maestría publicada, Universidad de Oviedo. Recuperado el 14 de agosto de 2014 de <http://dspace.sheol.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/18314/6/TFM_%20MenaBenet.pdf>

Mendoza Fillola, A. (2005). Lengua hablada y lengua escrita: la confluencia de dos códigos en el discurso. En *IX Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura. La lengua escrita* (pp. 68-93). Logroño: SEDLL y Universidad de La Rioja. Recuperado el 19 de julio de 2014 de <http://sedll.org/es/admin/uploads/congresos/12/act/9/Mendoza_Fillola_A..pdf>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012). *El mundo estudia español 2012*. En Catálogo de publicaciones del Ministerio. Recuperado el 30 de julio de 2014 de <<http://www.mecd.gob.es/bulgaria/dms/consejerias-exteriores/bulgaria/publicaciones/material-divulgativo/estudiaespanol2012definitivo.pdf>>

Moreno Fernández, F. (2009). Capítulo 11, Lengua, cultura, pensamiento (pp. 195-208). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Editorial Ariel.

Moreno García, C. (2011). *Materiales, estrategias y recursos para la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco Libros.

Novoa Fernández, O. (2011). *Luis Buñuel en la Clase de Español/LE: Diseño de Actividades a partir de Los Olvidados y Nazarín*. Tesis doctoral publicada, Universidade do Algarve . Recuperado el 12 de agosto de 2014 de <<https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/1759/1/Luis%20Bu%C3%B1uel%20en%20ELE%20Olivia%20Novoa%20Fern%C3%A1ndez%20Mestrado%20Comunica%C3%A7%C3%A3o,%20Cultura%20e%20Artes%202011.pdf>>

Olmos Serrano, I. (2007). El español en Alemania. *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*, 258-261. Recuperado el 15 de julio de 2014 de <http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_54.pdf>

Pérez Parejo, R. (2010). Cine y educación: explotación didáctica y algunas experiencias educativas. *Actas II Congreso Internacional de DIDÁCTICAS 2010*. Recuperado el 13 de agosto de 2014 de <<http://dugi-doc.udg.edu//handle/10256/2642>>

Reyes, G. (1999). Los usos del lenguaje: ironía y literatura. *La pragmática lingüística* (pp. 139-140). Recuperado el 22 de agosto de 2014 de <http://books.google.es/books?id=c2UEDrU7Y5UC&pg=PA139&lpg=PA139&dq=la+iron%C3%ADa+entra+dentro+de+la+pragm%C3%A1tica&source=bl&ots=AzeINvSGZ2&sig=1hYIFBAnGOYCX6g9EqY7Nfv93_Q&hl=es&sa=X&ei=vZf5U62UJ4SaygPX6YGoBQ&ved=0CIIBE0gBMAk#v=onepage&q=la%20iron%C3%ADa%20entra%20dentro%20de%20la%20pragm%C3%A1tica&f=false>

Robles Ávila, S. (2002). Lengua en la cultura y cultura en la lengua: la publicidad como herramienta didáctica en la clase de E/LE. En ASELE. Actas XIII. Recuperado el 19 de julio de 2014 de <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0720.pdf>

Rodríguez-Piñero Alcalá, A.I. (1999). Algunas reflexiones en torno al subjuntivo en español y alemán. En CVC (eds.) ASELE. Actas X (pp. 579-586). Recuperado el 17 de agosto de 2014 de <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0575.pdf>

Rodríguez-Piñero Alcalá, A.I. (2000). *Algunas reflexiones en torno al subjuntivo en español y alemán*. En Biblioteca del Centro Virtual Cervantes. Recuperado el 17 de agosto de 2014 de <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0575.pdf>

Rotaetxe Amusatégí, K. (1991). Lengua, cultura, civilización: delimitaciones recíprocas y situación vasca. En XI Congreso de Estudios Vascos: Nuevas formulaciones culturales: Euskal

Herría y Europa. Recuperado el 25 de julio de 2014 de <http://www.euskomedia.org/PDFAnIt/congresos/11/11065075.pdf>>

Sastre, M.A. (1997). *El subjuntivo en español*. Salamanca: Ediciones Colegio de España.

Soler-Espiauba, D. (1995). Lengua y cultura españolas en el extranjero. Celis, A. y Heredia, J.R. (Eds.), *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros* (pp. 93-101). Castilla-La Mancha: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Steinhauer Vigo, M.C. (2012). *La enseñanza del español como lengua extranjera en Renania del Norte-Westfalia: las políticas lingüísticas europeas y alemana de fomento del multilingüismo*. En REDELE. Recuperado el 20 de mayo de 2014 de http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2012bv13/2012_BV_13_42MariaCSteinhauerVigo.pdf?documentId=0901e72b812d66fc>

Toro Escudero, J.I. (2009). Enseñanza del español a través del cine hispano: marco teórico y ejemplos prácticos. *MarcoELE* 8. Recuperado el 17 de agosto de 2014 de http://marcoele.com/descargas/china/ji.toro_cinehispano.pdf>

Trujillo, F. (s.f.). *La autoestima en el aula o la metamorfosis de las mariposas* [reseña del libro *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, pp. 105-120]. Biblioteca del Profesor del Centro Virtual Cervantes. Recuperado el 14 de agosto de 2014 de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/trujillo.htm>

Varela González, P. (2010). El aspecto lúdico en la enseñanza de ELE. *MarcoELE. Revista de didáctica ELE* 11. Recuperado el 12 de agosto de 2014 de http://marcoele.com/descargas/11/varela-aspecto_ludico.pdf>

Vizcaíno Rogado, I. (2007). *Cine para la clase de ELE: aprendizaje de español a partir de fragmentos cinematográficos*. Memoria de máster publicada. Recuperado el 17 de agosto de 2014 de http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2007_BV_08/2007_BV_08_24Vizcaino.pdf?documentId=0901e72b80e2d98f>