



4^{to} Encuentro internacional de español como lengua extranjera

Enseñanza, aprendizaje y evaluación

EL AUDIOVISUAL EN CLASES DE ELE: EXPERIENCIAS EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS CON ESTUDIANTES BRASILEÑOS

*Moacir da Hora Espar
Universidad Federal de Pernambuco*

INTRODUCCIÓN

El audiovisual es un tipo de lenguaje multisensorial en el que los mensajes van conformados por imágenes en movimiento y elementos sonoros cohesionados (Ramos Moreno, 2009). Hace ya más de cien años que las producciones audiovisuales concibieron una nueva manera de comprender y ver el mundo a través del cine. Por este medio se permitió producir e consumir una variedad de imágenes que sirvieron tanto para el entretenimiento como para la difusión de ideas, emociones y expresiones más elaboradas (Romea Castro, 2007). Considerado como uno de los lenguajes de expresión visual más significativos de la cultura contemporánea, el cine se caracteriza por el registro, proyección y ampliación de un conjunto de sonidos e imágenes en movimiento en el que “se puede expresar, crear y transmitir tanto como la creatividad intelectualidad del creador lo permita” (Ramos Moreno, 2009) en un sinfín de géneros cinematográficos como los de ficción, costumbrista, documental o propagandístico.

Por mostrarse de diferentes maneras, en diversos géneros cinematográficos, las producciones en audiovisual están íntimamente relacionadas con otras formas de expresión y de arte como el teatro, la danza, la literatura, la poesía, la música, la moda, la fotografía, etc. Ello contribuye a ampliar la versatilidad y transversalidad de las temáticas de las películas, que, en general, son muy variadas. De hecho, casi todo ya ha sido filmado, desde temas más del cotidiano hasta temas históricos, filosóficos, sociales, ideológicos, religiosos, culturales, conceptuales y psicológicos.

Sin embargo, para ver y comprender el universo de una película es necesaria una mirada diferenciada que se dirija a identificar los elementos objetivos y subjetivos de ella. Hay que adoptar una perspectiva en la que es tan importante el aprecio de lo que vemos como la lectura

que hacemos del todo de la película: es algo así como deconstruir una película, reordenarla para que percibamos detalles en los que antes no nos fijábamos, para lo que se requiere un mínimo de conocimientos tanto culturales como de aquello que caracteriza su género. El objetivo de desarrollar estrategias para aprender a ver y comprender mejor lo que una película confiere a las producciones audiovisuales, el carácter didáctico y significativo pertinente, para la formación de sujetos/aprendientes críticos.

El propósito de este artículo es presentar una secuencia didáctica, llevada a cabo en el año 2014 con alumnos brasileños de español como lengua extranjera (ELE) del tercer año de Enseñanza media, que buscó relacionar diversas estrategias didácticas e integrarlas a contenidos socioculturales usando como ejemplo la película *Mar adentro* de Alejandro Amenábar. Se espera con ello lograr, por ejemplo, una mayor motivación que estimule el trabajo de comprensión y expresión en lengua española, a partir de temáticas específicas y alcanzar así un aprendizaje significativo dentro de las clases de ELE.

MARCO TEÓRICO

La base teórica es fundamental para la práctica pedagógica consciente, como también lo es tener una visión holística del proceso: ¿cómo se adquiere el conocimiento? ¿qué herramientas se pueden usar para facilitarlo (tal es el caso del uso del audiovisual en clase)? ¿qué ha de tener en cuenta el profesor a la hora de programar los temas para las clases? y ¿qué se debe hacer en clase para motivar al aprendiente y para promover su autonomía lingüística? A continuación se exponen los conceptos fundamentales para la elaboración del plan secuencial didáctico que fue usado para el *corpus* del artículo.

La importancia formativa del audiovisual (películas) en clase de ELE

A partir de lo indicado en la introducción del artículo sobre qué es el lenguaje audiovisual y la importancia de las películas en clase, se introduce la visión de la riqueza potencial de este lenguaje cuando es visto más allá del ámbito exclusivo del arte como arte. Al hacer uso del audiovisual de manera didáctica en clases de ELE, el profesor aporta un nuevo sentido, demuestra la posibilidad de un uso pedagógico de ese lenguaje al proyectar películas, pues ellas se convierten en herramientas de desarrollo del conocimiento lingüístico y cultural de los aprendientes en las diversas temáticas que pueden ser abordadas en las demás asignaturas.

Son características típicas de este tipo de lenguaje la interdisciplinaridad y la transversalidad. Se observa que, de acuerdo con los contenidos pretendidos, un texto escrito relacionado con otro texto cinematográfico puede aportar un elemento de motivación importante para la lectura comprensiva, el comentario y el análisis crítico, para la expresión escrita en diferentes situaciones o servir como base para un trabajo interdisciplinar y transversal. Además, y de la misma forma, el uso de películas en el aula puede ayudar a los profesores a contextualizar actividades, a hacerlas más atractivas, a disponer de muestras reales de lengua, a incorporar elementos culturales, a utilizar estrategias para que el aprendiente perciba y reciba los elementos verbales y no verbales del relato cinematográfico. Otro aspecto relevante de su uso en clase es que se trata de recursos que pueden ser utilizados tanto aislada como comparativamente.

En la secuencia presentada se optó por proponer actividades que valorasen las comparaciones entre estas dos vertientes del arte, pues consideramos que el acercamiento a un tema desde la comparación permite su trato de *forma polifónica* ya que, a partir de determinado sentido de las lecturas, corroborado o disentido por las características de la obra cinematográfica, se puede tener

una visión-lectura del conjunto que favorece, entre otros aspectos, la toma de posición o la aprehensión de información no uniformizada; ello contribuirá a la formación de los destinatarios porque estimula el desarrollo de estados de opinión con madurez progresiva, para actuar con libertad y de modo inteligente.

El enfoque comunicativo e interaccionista por tareas

La secuencia didáctica propuesta tiene como pilar filosófico la perspectiva comunicativa, interaccionista de la construcción del conocimiento lingüístico a partir de las tareas (Martín Peris, 2004), para el desarrollo del lenguaje, en que se procure el uso de la lengua para realizar un trabajo dirigido a un aprendizaje significativo a partir de las funciones comunicativas y de la percepción del contexto lingüístico.

El enfoque comunicativo e interaccionista implica una concepción de lenguaje como instrumento dirigido fundamentalmente a la comunicación; presupone considerar la naturaleza del lenguaje y la forma de entender su estructura, orientado hacia la comunicación interpersonal y la representación de la realidad. Este enfoque, al tratar los conocimientos como es propio de los procesos de aprendizaje, posibilita garantizar una mayor integración social y cultural de los alumnos con la lengua que están aprendiendo. Dicha perspectiva se articula también con la teoría de Chomsky (Martín Peris, 2003-2006) que entiende la lengua como un sistema de reglas que permite a los hablantes "crear" y "comprender" infinitas proposiciones para el uso de esta lengua. La manifestación lingüística presenta el carácter individual del sujeto, ya que expresa y construye su subjetividad. Ésta vincula las representaciones de mundo por su carácter social, puesto que el individuo se construye como sujeto al posicionarse frente a ese mundo.

Bakhtin (1992) complementa la comprensión social del lenguaje afirmando que el lenguaje está presente en toda la vida social y realiza en ella un papel central para la formación socio-política y de los sistemas ideológicos. Llama la atención para que todo *lenguaje es dialógico*, o sea, todo enunciado es siempre un enunciado de alguien para alguien. Cada enunciado se convierte en una unidad concreta y real de la propia actividad comunicativa entre los seres situados en contextos sociales siempre reales. Bakhtin (1992) también considera que la interacción verbal es un fenómeno social que se realiza a través de la enunciación (realidad fundamental de la lengua). Vygotsky según Bezerra (2001) conceptúa el aprendizaje como resultado de la interacción dialéctica de un individuo con otros en un determinado grupo social:

ello refleja la importancia de lo social en el proceso de desarrollo del ser humano. El lenguaje entonces podría ser considerado el principal sistema de interacción interpuesto entre el sujeto y el objeto de conocimiento.

Basándose en estos principios, Martín Peris (2004) propone un modelo de enfoque comunicativo e interaccionista en el estudio de una lengua extranjera a través de tareas (unidades-procesos) que incorporan en sí mismas los objetivos, los contenidos y la evaluación (currículo comprendido como un todo). Este diseño curricular objetiva capacitar al alumno para el uso y reconocimiento de los registros sociolingüísticos y el acceso a contenidos socioculturales de la lengua extranjera, y, de esta manera, promover el acercamiento de los alumnos a la nueva cultura. A partir de estrategias comunicativas diversificadas, el alumno adquiere y desarrolla sus destrezas/competencias comunicativas básicas. Las tareas parten de las necesidades e intereses de los alumnos, que son motivados a interactuar; el profesor planeará situaciones y actividades para que ellos perciban la utilidad de lo que están aprendiendo y así se conviertan en sujetos responsables por su propio proceso de aprendizaje. Así que se entiende la tarea comunicativa como una unidad de trabajo escolar que contempla la comunicación auténtica, conscientemente dirigida para el uso del lenguaje y programada para alcanzar determinados objetivos.

La dimensión afectiva y la autonomía

En un contexto de enseñanza-aprendizaje comunicativo e interaccionista centrado en el alumno, el aprendizaje cobra sentido en las actividades realizadas. Por ello la dimensión afectiva juega un papel indispensable: la motivación por parte del aprendiente es importante para que tenga ganas de aprender la lengua extranjera y quiera estar en contacto con ella; la curiosidad del aprendiente ante lo nuevo y lo desconocido le llevarán a estudiar e investigar; la necesidad de comunicarse (lengua como instrumento de comunicación) y de socialización con otras personas en la lengua extranjera, en contextos fuera del aula, se convertirán en nuevas oportunidades de aprendizaje. También adquieren importancia las creencias, asociadas a las experiencias personales de cada individuo o de cada sociedad, aspectos que aunque no tengan una plena evidencia o demostración científica que las compruebe como verdades actuantes, sí tienen gran importancia para definir las opciones adoptadas a partir de ellas.

Para lograr un elevado nivel de interacción, el profesor debe buscar usar la lengua extranjera como vehículo conductor de las clases, organizando actividades variadas de manera a presentar

muestras auténticas de ella. Además, debe mostrar confianza y respeto al potencial de cada alumno. Cabe al profesor crear un entorno de aprendizaje favorable y emocionalmente seguro en el que los aprendientes puedan llegar al máximo de sus posibilidades, donde la dimensión afectiva no juegue en contra sino a favor de la dimensión cognitiva.

Estrechamente relacionado tanto con los factores cognitivos como con los afectivos del aprendizaje, encontramos el concepto de *autonomía* del aprendiente. Arnold (2000: 161) define la autonomía del alumno como "la capacidad de controlar el propio aprendizaje a servicio de sus necesidades y aspiraciones", o sea, se refiere al conocimiento y a las destrezas necesarias para realizar elecciones relativas al qué, al porqué y al cómo aprender para llevar a la práctica la planificación y para evaluar el resultado del aprendizaje. De este modo, la autonomía se yergue como algo que no puede existir sin la colaboración social, ya que sólo puede tener lugar en el marco de las relaciones que la hacen posible y gracias al sentimiento del individuo de poseerla.

En el caso del aprendizaje de una segunda lengua, los alumnos pueden encontrar por sí mismos la información necesaria en las bibliotecas, internet y centros de auto-acceso, como también recurrir a las experiencias y a la colaboración de otras personas (padres, compañeros de clase, amigos, etc.), que siempre se apoyan en el conocimiento cotidiano. Así, el proceso de *aprender a aprender* (Freire, 2001) que conlleva la progresiva autonomía del alumno, pasa necesariamente por el aumento en el grado de su conciencia en el conocimiento, la comprensión y el dominio de sus distintas dimensiones afectivas y cognitivas, en las tareas contextualizadas dentro de su proceso de aprendizaje y en las estrategias metacognitivas que utilizan.

El trabajo con los errores y las estrategias de aprendizaje

Coherente con lo dicho anteriormente, la teoría del análisis de errores (Fernández, 1997) trae aportaciones importantes que también han de ser incorporadas a la práctica educativa de ELE. A diferencia del análisis contrastivo (AC), ese método no parte de la comparación de la lengua materna y la lengua meta del aprendiente, sino de sus producciones reales en la lengua meta (lenguaje como actividad creativa), tomando estas dos como punto de partida para estudios. Como consecuencia se observó que los errores reflejaban estrategias universales de aprendizaje y, desde el punto de vista comunicativo, los errores empezaron a ser considerados como un factor provechoso en el aprendizaje por estar formando parte natural del proceso de desarrollo lingüístico indicando tanto en qué punto el aprendiente está en el proceso de aprendizaje como también qué queda por aprender.

Los profesores deben considerar que la adquisición de un nuevo sistema lingüístico no es lineal para todos los alumnos y que ni todo lo que es enseñado es incorporado en el sistema operativo del hablante extranjero. En el proceso de adquisición de la lengua extranjera (L2) los alumnos van construyendo "gramáticas transicionales" que les permiten sistematizar los conocimientos adquiridos y aventurar las reglas morfosintácticas que aún desconocen: es el llamado interlenguaje (Fernández, 1997).

Otro aporte importante del análisis de errores está en las diferencias que se hace entre errores (falta de conocimiento lingüístico) y equívocos (correcciones provocadas por el cansancio, la dejación y la falta de atención, etc.)¹, y en cómo esta diferencia debe ser considerada por el profesor a la hora de pensar en estrategias para las correcciones. El momento de la corrección no debe nunca convertirse en un instrumento para mostrar autoridad o superioridad, puesto que debe ser un instrumento al servicio del alumno, una manera de facilitar el aprendizaje y no una herramienta del profesor para reafirmar su estatus (en la división de roles). El profesor debe procurar acertar sobre lo que conviene corregir en cada ocasión del proceso de aprendizaje de una L2. De modo que sólo se corrige o se intenta esclarecer aquello que, desde de la perspectiva comunicativa, no es comprensible, o sea, en que la intencionalidad comunicativa no es percibida en la interacción. Así pues, en el habla se deben corregir los errores que impiden la comunicación; esta corrección se realiza, por lo general, mediante repeticiones en las que se rectifica lo anteriormente expresado (paráfrasis), y en menor frecuencia con correcciones explícitas, a pesar de que, en general, son las más solicitadas por el hablante extranjero.

El profesor puede recurrir a estrategias que hagan al alumno superar sus deficiencias de conocimiento, partiendo de conocimientos ya adquiridos por él, por ejemplo: 1) localizar el error a partir de algunas técnicas como repetir la expresión en que el alumno se equivocó, indagar al alumno, hacer juegos, escribir los errores que queremos trabajar en aquel momento en la pizarra, etc.; 2) corregir el error inmediatamente, cuando se practica una estructura nueva; 3) proponer producciones libres, donde se objetiva el desarrollo de la fluidez, (el profesor u otros alumnos tomarán notas y, al final, se reflexiona sobre los errores, y se exponen las formas correctas); 4) solicitar la autocorrección, en la que el alumno reflexione sobre sus errores; y 5) efectuar la corrección en colaboración, o sea, en grupos o parejas, en que los alumnos corrigen los errores de los otros.

¹ Además hay que considerar que existen también los errores producidos por el método, por los materiales o por el tipo de enseñanza adoptado.

SECUENCIACIÓN DIDÁCTICA: “TENEMOS DERECHO A...”

La idea de esta secuenciación nace del deseo de dialogar con los aprendientes sobre derechos, deberes, ética y ciudadanía con el objetivo de reflejar sobre el respeto y la tolerancia a diferentes culturas, comportamientos y personas. Cada una de las secuencias y clases fueron pensadas a partir del tema *Tenemos derecho a...*. Esta gran unidad didáctica estaba dividida en otras tres menores y complementarias a esta macro: *Derecho a ser* (o no), *Derecho a consumir* (o no), *Derecho a vivir* (o no). A estos tres subtemas se agregó una clase más para la autoevaluación de la unidad.

En el *Derecho de ser* (o no), se introdujeron los temas *derechos vs deberes*, ética y ciudadanía. Los tópicos estaban relacionados a los diferentes grupos sociales (los buenos estudiantes, los emos, los góticos, los populares, etc.) y a la necesidad que tiene uno de encajarse en algún grupo. En el *Derecho de consumir* (o no), los tópicos abordados estaban relacionados al consumismo, a los derechos de los consumidores, a los beneficios y problemas de las compras por Internet. En esta parte de la lección se trabajaron los contenidos lingüísticos (repaso del presente del subjuntivo) y el uso de los conectores textuales para formular y expresar una opinión con coherencia de ideas.

La propuesta para este artículo se centra en el tercer momento de esta unidad temática llamado del *Derecho a vivir* (o no). El tópico central es la polémica sobre la eutanasia, ejemplificada por la historia real de Ramón Serrano que se quedó tetrapléjico tras un accidente y luchaba para obtener en la justicia el derecho de “morir con dignidad”. Este caso se transformó en el argumento de la película *Mar adentro* de Alejandro Amenábar. Se percibe el gran potencial del tema, que juega con factores afectivos, culturales, éticos y filosóficos. A partir de cada uno de esos factores se puede partir para desarrollar diversos objetivos en una clase de ELE, entre los que podemos destacar los siguientes:

- Ø expresar los propios derechos y ser consciente de los deberes, incluso al tratar con otras culturas;
- Ø utilizar con propiedad los conectores argumentativos;
- Ø Iniciar un razonamiento, seguirlo, argumentarlo o contraargumentarlo y concluirlo;
- Ø escribir un texto argumentativo/crítico;
- Ø expresar opinión en un debate.

La ejecución de esta secuencia se dio en una clase con 15 alumnos adolescentes brasileños de una escuela de secundaria (Colégio de Aplicação da UFPE²) que estaban concluyendo el bachillerato y que no estaban en contexto de inmersión lingüística. Según los descriptores de niveles del *Marco común europeo de referencia* (Consejo de Europa, 2002) se podría nivelarlos entre los niveles A2-B1. La secuencia tuvo duración de tres encuentros de 100 minutos cada clase y hubo el desarrollo de varias competencias comunicativas, como la expresión, comprensión, interacción y mediación oral y la expresión, comprensión e interacción escrita. Los materiales necesarios para ello fueron el aparato de DVD y TV o pantalla y cañón, ordenador (e internet), folios con las actividades escritas, rotulador y borrador.

A continuación, se describe el desarrollo de la secuencia de actividades, explicando cada una de las etapas hacia la tarea final.

Ø **Actividad 1:** juego del ahorcado con la palabra “EUTANASIA”. Tiempo: 10 min.

Observaciones: esta actividad tanto sirve de introducción al tema que será trabajado en la secuencia como también es un sondeo para saber lo que conocen los alumnos sobre este tema tan controvertido.

Ø **Actividad 2:** texto con opiniones distintas sobre la eutanasia. (individual + puesta en común). Tiempo: 20 min.

Desarrollo: el profesor entrega a cada alumno una hoja con cinco opiniones sobre la eutanasia. Los alumnos tienen que leerlas individualmente y contestar a cinco afirmaciones juzgando si les parecen verdaderas o falsas.

Observaciones: si con la primera actividad pensamos en hacer un sondeo de lo que conocen los alumnos, en esta actividad queremos ver lo que opinan ellos inicialmente del tema. Pretendemos hacerlo a través de la exposición a opiniones reales de otras personas. Además, trabajamos con muestras auténticas de lengua española, ya que los entrevistados tienen el español como lengua materna, pero corregimos la ortografía porque didácticamente hay que enseñar la manera correcta de cómo se escriben las palabras.

² El Colégio de Aplicação de la Universidad Federal de Pernambuco (UFPE) es una escuela experimental para la formación docente. Los alumnos de allí aprenden dos idiomas extranjeros (entre español, inglés y francés) a lo largo de los siete años que representan la Enseñanza Fundamental II y la Enseñanza Media –que en España se entiende como la secundaria.

Aunque se trate de una tarea individual, es interesante pedirles a los alumnos que chequeen sus respuestas con el compañero de al lado, antes de la puesta en común. Así, se trabaja el error y la corrección de manera significativa pues es un trabajo entre individuos con nivel aproximado de conocimiento que lo comparten unos con los otros.

- Ø **Actividad 3:** introducción a la película: sinopsis de *Mar Adentro*. (Lectura colectiva). Tiempo – 10 min.

Desarrollo: tras la discusión, el profesor distribuye un folio con la sinopsis y datos generales sobre la película y así la introduce. Les explica que van a ver la película y que ellos tendrán que contestar a algunas preguntas durante el tiempo que la estén viendo.

Observación: antes de pasar a la película propiamente dicha es interesante que el profesor trabaje en este momento las características de una sinopsis de películas. Luego, pedir como actividad extra que cada alumno intente hacer una sinopsis de una película que haya visto recientemente.

- Ø **Actividad 4:** ver la película “Mar adentro” y contestar a preguntas relativas a estas escenas. Tiempo: 135 min. (la película + 15 minutos para contestar el ejercicio y puesta en común).

Observaciones: es importante que la película esté subtitulada en español. El nivel de comprensión escrita de los alumnos debe ser A2 (alto) y B1 o más. La actividad guiada sobre la película también puede ser contestada en parejas, así desarrollamos el poder de la negociación de cada alumno y el trabajo en equipo.

- Ø **Tarea 1:** a partir de la lectura del guion de una escena seleccionada, los alumnos van a dividirse en dos grupos y preparar un debate sobre el tema «Derecho a vivir (o no)». Tiempo: 50 min.

Desarrollo: El profesor les entrega a los alumnos un folio con el guion de una escena de la película “Mar adentro”. Pide cinco voluntarios para leer el texto interpretando cada uno un personaje distinto. El resto de la clase va a acompañar la lectura. Al final de la lectura, el profesor les va a dirigir preguntas sobre lo que acaban de leer y será propuesto a todos el hacer un debate sobre el tema seleccionado. Mientras ellos hablan, el profesor apunta los errores y equívocos lingüísticos relacionados a contenidos que ya deberían dominar en niveles intermediarios. Al final, apunta estos errores en la pizarra (sin hacer mención de quienes los ha cometido) y pide que en parejas intenten corregirlos; después se hace una puesta en común.

Observaciones: es bueno sonsacar todas las informaciones que se pueda del alumno mediante preguntas sobre la escena descrita, como, por ejemplo: quiénes son estas personas; el qué de esta conversación no pasaría en la vida real; qué argumentos se expresan para defender los diferentes puntos de vista; quién ha defendido mejor su opinión y por qué; por qué Ramón se enfada con el cura. También es importante trabajar algunas de las características de un guion. Antes de dividir los grupos, es importante que el profesor sepa o indague acerca de si hay alumnos a favor a la eutanasia; si no los hay se puede pensar en temas relacionados al derecho de vivir como, por ejemplo: “la justicia tiene el derecho de decidir quien debe morir”; o “a favor o en contra la pena de muerte”. Tras decidir de qué tratará el debate, se dividen los grupos (respetando las características individuales de cada alumno) que prepararán los argumentos en conjunto. El profesor será el mediador de este juego y, al final, les ayudará a llegar a una conclusión común relativa al tema discutido.

- Ø **Tarea 2** (para casa): van a producir, individualmente, un texto argumentativo con el título «¿Muerte con dignidad?».

Observaciones: esta será la tarea que el alumno va a hacer en casa; en ella el profesor podrá observar como sus alumnos están escribiendo en español, si han mejorado desde los textos anteriores, si han aprendido a usar los conectores argumentativos, cuales han usado bien y cuales han usado mal, si es necesario hacer algún trabajo encima de estos errores, etc.

- Ø **Autoevaluación:** los alumnos van a contestar una ficha autoevaluativa sobre los contenidos trabajados en esta secuencia. 5 minutos.

CONSIDERACIONES FINALES

Tras la realización de la unidad temática y la secuenciación en cuestión, llega el momento de hacer un análisis crítico del proceso. Teniendo en cuenta que el objetivo principal de esta actividad didáctica era el desarrollo lingüístico y cultural del alumno brasileño estudiante de ELE se puede percibir que hubo avances en ese sentido, principalmente en los momentos de expresión (oral y escrita) y al trabajar los errores. Dicha secuenciación demostró que variar y crear actividades significativas asociando la formación teórica del profesor a los medios y lenguajes que más atraen a los alumnos; ello asociado a una metodología que busque que la comunicación contribuya para la respuesta positiva por parte de los sujetos centro del proceso.

El audiovisual se ajusta como recurso didáctico, ya que se trata de un lenguaje inventivo, una narrativa compuesta por una sucesión de espacio y tiempo - determinada entre el inicio y el fin de la proyección- que comporta temas y contenidos diversos. Por ello, es conveniente que los profesores sean mediadores, que estén listos y abiertos para explorar una película de manera que ella gane sentido didáctico y propicie aprendizaje y desarrollo de la autonomía de nuestros aprendientes.

Como visto hasta aquí, usar el lenguaje audiovisual como herramienta en clases de ELE puede promover momentos de un aprendizaje más significativo y cercano a la realidad de los alumnos. Y ello, debido a la gran diversidad de temáticas y posibilidades de trabajo con las películas en clase. Hacer la lectura significativa de películas como práctica pedagógica, no solo posibilita establecer relaciones entre contenidos y conocimientos particulares, sino amplía el conocimiento sobre cine como una expresión del arte. Por otro lado, no hay una metodología lista todavía, aunque se pueda trabajar el cine de varias maneras en clase. Tratar el cine de manera significativa en clase significa sensibilizarse y saber sensibilizar, formar el sujeto-aprendiente por medio de la experimentación y envolverle en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

REFERENCIAS

- Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Bakhtin, M. (1992). *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bello, P. et al. (1990). *Didáctica de las segundas lenguas: estrategias y recursos básicos*. Madrid: Santillana.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas*. Estrasburgo. (Versión española, IC).
- Escribano Gonzáles, A. (2004). *Aprender a enseñar: fundamentos de didáctica general*. 2ªed. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Espinet, M. D. (1997). *La comunicación en la clase de español como lengua extranjera: orientaciones didácticas*. Embajada de España en Brasil: La factoría.
- Fernández, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores: en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Freire, P. (2001). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à práticas educativas*. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra.
- García, J. y Medina, A. [Dirs.] (1989). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Grupo Anaya.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Martín Peris, E. (2000). La enseñanza centrada en el alumno. Algo más que una propuesta políticamente correcta. *Frecuencia L*, 13, pp. 3-30.
- Martín Peris, E. (2004). ¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?. *Red ELE Revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera*. Nro. 0 marzo-2004.
- Martín Peris, E. et al. (2003-2006). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/ (Consultado el 5 mayo de 2015).
- Martínez Agudo, J. (2003). Hacia una enseñanza de lenguas extranjeras basada en el desarrollo de la interacción comunicativa. *Literatura e interculturalidad*, Revista de literatura, vol. 15 p. 139-160.
- Ramos Méndez, C. (2006). Las creencias de los alumnos: posibles implicaciones para el aula de español como lengua extranjera. *Monográficos MarcoELE*.
- Ramos Moreno, A. (2009). *Influencia de la música en la percepción del espectador a un nivel emotivo dentro de una escena*. Colección de tesis digitales: Universidad de las Américas Puebla, México. Recuperado de http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lco/ramos_m_ae/ (Consultado el 8 de junio de 2015).
- Richards, J. C. y C. Lockhart (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de lenguas*. CUP.
- Richards, J. C. y T. S. Rodgers (1999). *Enfoques y métodos en la enseñanza de lenguas* Trad. J. M. Castrillo. Madrid: CUP.
- Romea Castro, C. (2004). Literatura, cine y territorio. *Actas del VII Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura* Aurora Marco, Pilar Couto, Elva Aradas, Fernando Vieito (Editores). SEDLL, A Coruña.

_____. (2007). El cine como una forma de acercamiento y de integración a lenguas y culturas. *Literatura e Interculturalidad*, Revista de Literatura, nro. 224.

Vygotsky, L. S. (1934). *A construção do pensamento e da linguagem*. Traducción de P. Bezerra, São Paulo, Martins Fontes, 2001.

Sitios web visitados:

<http://espanol.answers.yahoo.com/question/indV?ex?qid=20090210121417AA15iTu>

<http://www.filmaffinity.com/es/film936995.html>

http://www.ac-noumea.nc/espagnol/mar_adentro.htm

Organizan



Apoyan



ANEXOS

Actividad 2

¿Qué opinas sobre la eutanasia? ¿Es ética?

Soy estudiante de universidad y nos han solicitado que hagamos un trabajo de investigación de ética sobre la eutanasia. Nos gustaría obtener opiniones de la población en general y de expertos como médicos, enfermeras, psicólogos, químicos, abogados y sacerdotes.

Si van a comentar algo como expertos, por favor, déjenme sus datos, esto es, nombre, sexo y carrera ejercida; si se consideran público en general, indíquenme su sexo, lugar de origen y el lugar de residencia.

Quien responde 1

A mí me parece ético porque no es justo que una persona siga viviendo en estado vegetal. Claro que esto es decisión de los familiares, pero yo pienso que una persona que no puede hacer nada no debería seguir viva porque me imagino que debe ser un martirio para esta persona.

Jorge, estudiante, soy de Colombia.

Quien responde 2

Bueno, bajo un punto de vista bíblico, nadie puede quitar la vida, sino el que la da, que es Jesucristo; no es ético, ni moral, sería asesinato; solo en la manos de Dios está la respuesta de esa alma, no en las nuestras; la ciencia debe de mantener la ética, la moralidad y la profesionalidad hasta el último aliento de ese ser...

Maximiliano C., diacono y misionero. Iglesia pentecostal.

Quien responde 3

Para mí la eutanasia no es ética. No existe la vida indigna, ni siquiera la de una persona en una situación de estado vegetal irreversible.

Guido Balbiano, Estudiante de periodismo, 20 años, Buenos Aires, Argentina

Quien responde 4

Yo si estoy de acuerdo con la eutanasia ... Por supuesto, es una decisión muy difícil, sin embargo vivir a medias no es vivir, prolongar la muerte de alguien por una falsa idea de bondad y caridad no es algo que le desee a ningún ser querido, bueno, a nadie en general.

Soy psicóloga laboral (no tengo gran relación con estos temas), soy mexicana.

Quien responde 5

Hola, vamos a empezar por lo último, soy ARGENTINA, en cuanto a tu pregunta quiero decirte que mi humilde opinión, es que estoy a favor de la eutanasia, porque todo el mundo tiene derecho a morir, con dignidad, cada cual decide por sí mismo, y si no puedes tus familiares más queridos que decidan por voz, pero no una sarta de inútiles que están en el congreso dicten leyes, que son completamente, de casos privados, lo mismo va para la iglesia, aunque soy católica, tengo el caso de mi hermano que decidió no aplicarse la quimioterapia, y todos respetamos su decisión, y el de mamá a los dos años de haber muerto su hijo, quiso reunirse con él y no hubo medicina, que la detuviera. Por eso pienso, lo que te comenté antes. Mucha suerte con tu encuesta, y después dinos el resultado. Hasta siempre ABRIL.

<http://espanol.answers.yahoo.com/question/indV?ex?qid=20090210121417AAAt5iTu>

Sobre lo que se acaba de leer, juzgue las frases abajo y marque “V” para las frases verdaderas o “F” para las que son falsas.

- a) Todos están en contra la eutanasia. ()
- b) Solo dos encuestados están en contra de la eutanasia. ()
- c) Una de las personas que es a favor de la eutanasia da ejemplos de experiencias personales. ()
- d) Dos personas creen que la decisión de la eutanasia deba ser de la familia. ()
- e) Los argentinos son contra la eutanasia. ()
- f) Los que están contra la eutanasia usan el argumento bíblico. ()
- g) Han contestado a la encuesta dos argentinos, una mexicana y un colombiano. ()
- h) El argentino cree que no hay vida indigna. ()
- i) La mexicana cree que prolongar la vida es un acto bondadoso. ()
- j) Maximiliano cree que sólo Jesús Cristo está apto para quitarle la vida de alguien. ()

Actividad 3

Título original: Mar adentro

Año: 2004

Duración: 125 min.

País:  España

Director: Alejandro Amenábar

Guión: Alejandro Amenábar, Mateo Gil

Reparto: Javier Bardem, Belén Rueda, Lola Dueñas, Mabel

Rivera, Clara Segura, Joan Dalmáu, Tamar Novas, Josep Maria Pou, Celso Bugallo, Frances Garrido.



Sinopsis:

Ramón (Javier Bardem) lleva casi treinta años postrado en una cama al cuidado de su familia. Su única ventana al mundo es la de su habitación, que da al mar, donde sufrió el accidente que interrumpió su juventud. Desde entonces, su único deseo es morir dignamente. En su vida ejercen una gran influencia dos mujeres: Julia (Belén Rueda), una abogada que apoya su causa, y Rosa (Lola Dueñas), una vecina que intenta convencerlo de que vivir merece la pena. Pero también ellas, cautivadas por la luminosa personalidad de Ramón, se replantearán los principios que rigen sus vidas. Él sabe que sólo quien de verdad le ame le ayudará a emprender el último viaje.

Premios:

2005: Nominada al Cesar: Mejor película extranjera

2004: Oscar: Mejor película habla no inglesa. 2 nominaciones

2004: Globos de Oro: Mejor Película de habla no inglesa. 2 nominaciones

2004: 14 Premios Goya, incluyendo mejor película, director, actor. 15 nominaciones

2004: Festival de Venecia: León de Plata - Premio Especial del Jurado, Mejor Actor (Bardem)

2004: Premios del Cine Europeo: Mejor Director, Mejor Actor (Bardem)

2004: Premios David di Donatello: Mejor película europea

2004: National Board of Review: Mejor película extranjera

2004: Critics' Choice Awards: Mejor película de habla no inglesa. 2 nominaciones

2005: Premios Ariel: Nominada a Mejor película iberoamericana

<http://www.filmaffinity.com/es/film936995.html>

Actividad 4

Mientras ves la película contesta las siguientes preguntas:

1. ¿Quién es Rosa?

2. ¿Cómo fue el accidente de Ramón?

3. ¿A qué se dedicaba Ramón antes del accidente?

4. ¿Quién es Julia y cuál su relación con Ramón?

5. ¿Por qué Ramón quiere obtener en la justicia el derecho a morir?

6. ¿Por qué el título “Mar adentro”?

7. ¿Qué opina la familia de Ramón sobre su lucha para tener el derecho a morir? ¿Le apoyan?

8. ¿Qué pactan Ramón y Julia? ¿Por qué han hecho este pacto? ¿Lo logran cumplir?

9. ¿Qué propuesta hace Ramón a Rosa? ¿Se la acepta?

Actividad 5

Debate

¿Muerte con dignidad?

(secuencia fílmica)

Padre Francisco - Bueno chicos, vamos allá.

Marido de Manuela - ¡Que no cabe! Por aquí no cabe...

Manuela - Ramón dice que comprende la situación, pero que él no va a bajar.

Padre Francisco - Ya. Bueno, no importa. Hermano Andrés, venga, vete tú arriba, por favor ¿eh?
y dile a Ramón lo siguiente, dile...

Hermano Andrés - ...y, como estamos dentro de la eternidad, no nos pertenece la vida...entonces, claro, llevamos a un extremo ridículo el sentido burgués de la propiedad privada.

Ramón - (risas) ¡Pero si... pero si la iglesia fue siempre la primera en sacralizar la propiedad privada!

Hermano Andrés - Pero eso no se lo puedo decir...

Ramón - ¿Cómo que no?

Hermano Andrés - ¿Se lo digo?

Hermano Andrés - ... libertad para elegir mis creencias... no... sus creencias... y decidir sobre su vida.

Padre Francisco - Bueno pues tú dile que...

(El hermano Andrés sube por la escalera musitando las palabras del Padre Francisco.)

Ramón - ¿Por qué la Iglesia mantiene con tanta pasión esta postura de terror a la muerte? Porque él sabe que perdería gran parte de su clientela si la gente pierde el miedo al más allá.

Hermano Andrés - ...Y le recuerda que según las encuestas, el 67% de los españoles están a favor de la eutanasia.

Padre Francisco - Muy bien, muy bien... Bueno pues tú dile que las cuestiones morales, no se resuelve mediante encuestas.

(El hermano Andrés sube por la escalera musitando las palabras del Padre Francisco.)

Hermano Andrés - ... porque la mayoría del pueblo alemán también estaba a favor de Hitler.

Ramón - ¿Ahora va y me compara con Hitler? (refunfuñando) ...podría bajaría...

Hermano Andrés - Si pudiera bajaría...

Ramón - No eso no... Pregúntele qué tiene que ver Hitler con la magnesia y la gimnasia.

Hermano Andrés – (murmurando)... la magnesia con la gimnasia...

Ramón –No, espera... Padre Francisco ¿me oye usted?

Padre Francisco - Sí, le oigo, Ramón, le oigo.

Ramón -Pero ¿por qué mezcla el culo con las tetas? Espero que no haya venido aquí a hacer demagogia que de eso ustedes los jesuitas saben mucho.

Padre Francisco - No, claro que no. Pero ya que habla usted de demagogia, amigo Ramón ¿no le parece a usted que lo demagógico es decir “muerte con dignidad”? ¿Por qué no se deja de eufemismo y lo dice simple y llanamente, con toda su crudeza, “me quito la vida”? Y ya está.

Ramón -No deja de sorprenderme que demuestre tanta sensibilidad ante mi vida, teniendo en cuenta que la institución que usted representa acepta el día de hoy nada menos que la pena de muerte y ha condenado durante siglos a la hoguera a los que no pensaban correctamente.

Padre Francisco - Ahora el que está haciendo demagogia es usted.

Ramón -Sí claro, pero dejándonos de eufemismos, como usted dice, eso es lo que habrían hecho conmigo ¿no? quemarme vivo, quemarme por defender mi libertad.

Padre Francisco - Amigo Ramón...

Ramón - Amigo dice...

Padre Francisco - Amigo Ramón, una libertad que elimina la vida no es libertad.

Ramón -¡Y una vida que elimina la libertad tampoco es vida! Y no me llame amigo. Y déjeme en paz, hombre.

http://www.ac-noumea.nc/espagnol/mar_adentro.htm

Actividad 6

Para después de la película:

A escribir...

¿Muerte con dignidad?

Tras las discusiones y al ver el desarrollo de los últimos años de la historia de Ramón Serrano escribe un texto argumentativo. En éste debes resumir brevemente la película y exponer tu opinión sobre esa historia y el tema tratado (la eutanasia).