

Universidad de Oviedo
Facultad de Filosofía y Letras

Curso
2012/2013

El corto en el aula de ELE y la enseñanza del léxico en contexto

Autora: Patricia Guerra Robles

Tutor: Dr. Antonio Fernández Fernández

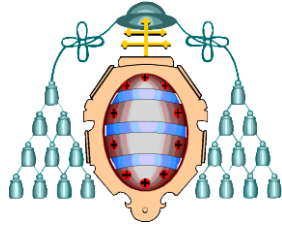
Junio del 2013

Máster Universitario en
Español como Lengua
Extranjera

Firma de la autora:

Autorización del tutor:

Trabajo de Fin de Máster



Universidad de Oviedo
Facultad de Filosofía y Letras

Máster en Español como Lengua Extranjera

Trabajo Fin de Máster

Título: El corto en el aula de ELE y la enseñanza del léxico en contexto

Autora: Patricia Guerra Robles

Tutor: Dr. Antonio Fernández Fernández

Junio del 2013



«Quien no comprende una mirada
tampoco comprenderá una larga explicación»
(Proverbio árabe)



ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	7
1. LOS RECURSOS AUDIOVISUALES Y LA COMPETENCIA AUDIOVISUAL EN EL AULA DE ELE	11
1.1. Las razones de la utilidad en el aula de material audiovisual	11
1.1.1. La fijación de contenidos y la memorización	13
1.1.2. La afectividad	16
1.1.3. La motivación	17
1.2. La competencia audiovisual	18
2. CARACTERIZACIÓN Y VENTAJAS DE LOS CORTOMETRAJES	21
2.1. Características de los cortometrajes	21
2.1.1. Rasgos técnicos	22
2.1.2. Géneros	22
2.2. El cortometraje como recurso didáctico: ventajas e inconvenientes de su uso en el aula	23
2.2.1. Sobre las ventajas.....	23
2.2.1.1. La brevedad	23
2.2.1.2. La autenticidad	24
2.2.1.3. La cultura.....	25
2.2.1.4. La presencia de las distintas variedades de lengua	26
2.2.1.5. Su relación con las metodologías comunicativas	26
2.2.1.6. Su creatividad	26
2.2.1.7. Su disponibilidad	27
2.2.1.8. Sus ventajas frente a los largometrajes, tráileres y anuncios ..	27
2.2.2. Sobre los inconvenientes.....	28
2.2.2.1. Inconvenientes (fácilmente) sorteables	28
2.2.2.2. Inconvenientes mayores	30



3. LA ENSEÑANZA DEL LÉXICO Y LA UTILIDAD DE LOS CORTOMETRAJES	33
3.1. Qué enseñar sobre el léxico.....	33
3.1.1. Qué unidades y cómo seleccionarlas	33
3.1.1.1. Tipos de unidades	33
3.1.1.2. La selección de las unidades léxicas	38
3.1.2. Qué aspectos de las unidades léxicas se han de enseñar	40
3.1.3. El MCER y la enseñanza del léxico. La competencia léxico-semántica	42
3.1.4. Qué se está enseñando y cómo	44
3.1.4.1. Tipología de actividades sin recursos audiovisuales	45
3.1.4.2. Tipología de actividades con recursos audiovisuales.....	46
3.1.5. Qué carencias o lagunas vendría a cubrir esta herramienta	47
4. CÓMO DESARROLLAR Y USAR LA HERRAMIENTA	49
4.2. Localización y selección de los cortometrajes.	49
4.2.1. Localización	49
4.2.2. Selección	50
4.3. Condiciones materiales y humanas para el uso didáctico de los cortometrajes	53
4.3.1. Condiciones mínimas	53
4.3.2. Condiciones óptimas	54
4.4. Nota sobre el uso de subtítulos durante el visionado	54
5. PROPUESTA METODOLÓGICA DEL USO DE LOS CORTOMETRAJES EN EL AULA	57
5.1. Consideraciones iniciales	57
5.2. Propuestas didácticas	58
5.2.1. Justificación de las actividades propuestas	58
5.2.2. Propuesta didáctica para niveles básicos	59
5.2.3. Propuesta didáctica para niveles intermedios	65
5.2.4. Propuesta didáctica para niveles avanzados	75
CONCLUSIONES	85
BIBLIOGRAFÍA	87



INTRODUCCIÓN

Sería difícil imaginar el mundo en el que vivimos sin la existencia de materiales audiovisuales. La mayor parte de los estudiantes del momento han nacido en un mundo dotado de herramientas tecnológicas que dominan e incluso aprovechan para solucionar dudas, relacionarse, aprender o viajar. Hay pocos momentos en que no estemos haciendo algo de esto. Las nuevas tecnologías llenan de una manera u otra casi todo nuestro tiempo. Por tanto, resultaría una extravagancia y una torpeza por nuestra parte no explorar y, si cabe, aprovechar las posibilidades que tienen como herramienta de trabajo en el aula de ELE.

Este estudiante es producto de un entorno que acepta y reconoce la era electrónica y al que esta le motiva. Las herramientas software y multimedia son ya muchas y muy variadas, y proporcionan a los estudiantes oportunidades sin precedentes para comprender materiales auténticos y aprender léxico.

Si bien la utilización de películas en las aulas es bastante común, no lo es tanto la utilización de otros materiales análogos que consideramos más idóneos: los cortometrajes. La posible adaptación de los cortos como recursos didácticos en las aulas de enseñanza de una lengua extranjera o segunda nos parece que no ha sido ni explorada ni explotada suficientemente. Son todavía pocos los estudios al respecto, y, menos los que se centran en su utilidad para la enseñanza y el aprendizaje de las unidades léxicas. Dada la creciente popularización del género —gracias principalmente a su presencia en festivales de cine y en cada vez más portales de Internet—, la gran variedad de situaciones que muestran y su brevedad, consideramos que estas piezas audiovisuales se pueden integrar con gran provecho en el conjunto de las ya variadas estrategias didácticas propias de la enseñanza de lenguas extranjeras o segundas. Por todo ello, hemos decidido centrar nuestro trabajo en la exploración de las posibilidades didácticas de los cortos, y en intentar mostrar cómo pueden utilizarse de modo que contribuyan a mejorar el complejo proceso de enseñanza / aprendizaje de las unidades léxicas.

Este trabajo nace, pues, de la convicción de que es oportuno atender a ciertas posibilidades del momento —la creciente producción de cortos cada vez más



accesibles— y de que su aprovechamiento como herramienta didáctica para la enseñanza del léxico de una lengua extranjera o segunda podría contribuir a que la enseñanza de ese aspecto de la lengua deje de ser tan dependiente de la enseñanza de la gramática como lo es actualmente.

Como decíamos, nuestro objetivo es mostrar las posibilidades que ofrecen los cortometrajes para proporcionar una experiencia controlada del léxico en contexto. Para ello, analizaremos las ventajas de estos productos audiovisuales, examinaremos algunos posibles criterios para su selección, relacionaremos sus características con los aspectos del léxico que es necesario enseñar en el aula de lenguas extranjeras o segundas y, por último, ofreceremos algunas propuestas como ejemplo.

Antes de centrarnos en las posibilidades del corto como herramienta didáctica, hemos considerado necesario analizar, de un modo más general, la importancia de los recursos audiovisuales en el aula de ELE. Por ello, en el PRIMER CAPÍTULO consideramos las razones de la idoneidad de estos materiales para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, y revisamos la propuesta del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (en adelante MCER) respecto a estos recursos.

Una vez descritas las características generales de los productos audiovisuales y sus virtudes como recurso didáctico, en el SEGUNDO CAPÍTULO abordamos la caracterización de los cortometrajes en particular, y discutimos la cuestión de sus ventajas e inconvenientes como recurso didáctico. Si bien los cortometrajes tienen algunos inconvenientes que podemos sortear fácilmente, las ventajas son indudablemente mucho más numerosas.

Dedicamos el TERCER CAPÍTULO a una sucinta caracterización del léxico, a señalar en qué aspectos de las unidades léxicas se debe insistir y qué relaciones léxicas se pueden y se deben explotar, a la cuestión de cómo seleccionarlo y secuenciarlo y a examinar los tipos de actividades que son usuales en su enseñanza, todo ello sin dejar de prestar atención al MCER y sin ignorar la enorme utilidad del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (en adelante PCIC). Cerramos el capítulo relacionando algunas de las carencias en la enseñanza del léxico y apuntando algunas de las soluciones que puede aportar el uso didáctico de los cortometrajes.

En el CUARTO CAPÍTULO abordamos cuestiones como los criterios de búsqueda y selección de los cortometrajes más idóneos y presentamos, a título orientativo, un cuestionario que puede facilitarnos esta labor. Asimismo, hablamos de las condiciones



materiales y humanas mínimas y óptimas que son necesarias para el uso eficaz de la herramienta.

En el QUINTO CAPÍTULO ofrecemos tres series de actividades a modo de ejemplo, clasificadas por niveles y momentos del visionado. Con estas propuestas pretendemos proporcionar una ilustración convincente de todo lo expuesto a lo largo del trabajo.

Por último, ofrecemos una recapitulación seguida de unos comentarios que pretendemos que cumplan la función de presentar nuestras conclusiones.

En definitiva, con este trabajo tratamos de explorar el potencial de los cortos para la enseñanza del léxico sin eludir la necesidad de hacerlo mostrando el modo de utilizarlos como apoyo y fuente de actividades concretas que se puedan realizar en el aula.



1

LOS RECURSOS AUDIOVISUALES Y LA COMPETENCIA AUDIOVISUAL EN EL AULA DE ELE

El consumo de productos audiovisuales ha aumentado considerablemente a lo largo de los últimos años y con él también lo han hecho los trabajos que tratan de adaptar estos productos como recursos didácticos para la enseñanza de lenguas extranjeras o segundas.

La mayoría de las investigaciones que se han llevado a cabo están centradas en el cine, y tienen como objeto principal los largometrajes. Sólo algunos artículos recientes reflexionan sobre la utilidad de los cortometrajes –grandes marginados del género cinematográfico– en la enseñanza de lenguas.

En este apartado vamos a comentar algunos aspectos por los cuales el uso de los recursos audiovisuales puede ser útil en el aula de lenguas extranjeras o segundas y cómo pueden mejorar la disposición de los alumnos tanto en clase como hacia la materia.

El material audiovisual es una herramienta como puede serlo cualquier otra de entre todas las que se emplean en el aprendizaje de lenguas, pero cabe preguntarse qué es eso a lo que denominamos recursos audiovisuales. Consideramos audiovisuales todos los recursos que combinan audio y vídeo, como pueden ser noticiarios, documentales, entrevistas, anuncios publicitarios, series, así como cortometrajes o largometrajes de ficción.

1.1. LAS RAZONES DE LA UTILIDAD EN EL AULA DE MATERIAL AUDIOVISUAL

Los autores anglosajones fueron los primeros en acercarse al uso del soporte audiovisual en el aula y señalar sus aplicaciones didácticas. Desde entonces muchos otros se han sumado a la defensa del uso de este tipo de materiales.

Los recursos audiovisuales permiten trabajar elementos tanto lingüísticos como extralingüísticos, y pueden presentar las interacciones con gran riqueza de datos situacionales, de una forma que puede llegar a aproximarse bastante al modo en que sucede en la vida real, cosa bastante difícil de conseguir de otro modo dentro del aula.



Los vídeos también pueden mostrar información sociocultural añadida o de fondo, lo que constituye una fuente de información indirecta acerca de cómo piensan o se comportan los hablantes nativos de la lengua meta.

En Butts (1968) se enumeran una serie de criterios a los que es importante atender para medir la influencia de los recursos audiovisuales en el aprendizaje de lenguas. Estos criterios están relacionados con las actitudes, intereses, motivación y opinión, así como con el pensamiento, el razonamiento, la solución de problemas y los conceptos y también con las habilidades perceptuales y motoras.

En el área de las actitudes, intereses y motivación «the films did stimulate the students to discuss and recite more in class than the ordinary teaching situation»¹ (Butts 1968: 345). Este estudio se repitió en numerosas ocasiones con resultados igual de satisfactorios. Además de los cambios constatados en los intereses y motivaciones, también se confirmó su incidencia en la actitud de los estudiantes en relación con el aula y la asignatura.

El uso de estos recursos contribuye de una manera excepcional a la activación de las áreas del pensamiento, el razonamiento, la solución de problemas y la construcción de conceptos. Los materiales audiovisuales presentan los datos lingüísticos, pero no las propuestas didácticas, con lo que dejan un gran campo de actuación para el trabajo de los estudiantes y del profesor.

Por último, en cuanto al área relacionada con las habilidades, también se ha llegado a la conclusión de que el material audiovisual ayuda a trabajar de forma efectiva, ya que «many skills are taught in a demonstration situation [...] when audiovisual materials are properly used in the demonstration situation learning takes place»² (Butts 1968: 346).

Los recursos audiovisuales también son útiles a la hora de mejorar los niveles de rendimiento en las tareas. Algunos estudios han concluido que, asumiendo que la inteligencia no es algo totalmente heredado, las diferencias entre los estudiantes en cuanto a su inteligencia pueden eliminarse o reducirse hasta lo insignificante:

There is ample evidence to support the contention that [...] identical information transmitted in synchronization by auditory (A) and visual (V) channels simultaneously,

Todas las traducciones realizadas en este trabajo son propias,

¹ Las películas estimularon mayores niveles de discusión y participación respecto de los que se consiguen con una situación de enseñanza tradicional.

² Muchas destrezas se enseñan en situaciones de demostración (...) cuando usamos materiales audiovisuales de forma correcta en este tipo de situaciones se produce el aprendizaje.



is capable of facilitating information processing, reducing error and information loss, and thereby increasing shared (recalled) information. (Hsia 1968: 272)³

La presentación de materiales audiovisuales en los que se transmite una misma información por un canal auditivo y visual simultáneamente, podría acabar con las diferencias entre los estudiantes más y menos inteligentes, en tanto que los segundos pueden rendir de una forma tan efectiva como los primeros:

The simultaneous AV channel presenting identical or high redundancy information (high BCR) would make it possible to raise LI Ss to a level of performance as high as that of HI Ss. (Hsia 1968: 280-281)⁴

Este aspecto es de gran importancia porque permite que los estudiantes tengan un nivel de participación e implicación similar y, asimismo, refuerza enormemente la idea de que el uso de recursos audiovisuales es útil a la hora de atender a la diversidad.

A continuación vamos a centrarnos en tres aspectos de la utilidad de los recursos audiovisuales en relación con su utilidad para la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras o segundas: la fijación o memorización de contenidos, la afectividad y la motivación.

1.1.1. La fijación de contenidos y la memorización

Un aspecto de gran interés a la hora de aprender una lengua y su léxico es el relacionado con la fijación de los contenidos aprendidos y su memorización. Existe una serie de investigaciones que han relacionado el uso combinado de audio y vídeo con un incremento de la memorización y fijación de contenidos en general, así como del léxico en particular.

En *How Effective are Audiovisual Materials?*, señala Butts que el uso de recursos audiovisuales favorece el aprendizaje y la retención en general (y el aprendizaje del vocabulario y las respuestas verbalizadas en particular).

En el área del aprendizaje y la retención

³ Existen numerosas pruebas que apoyan la opinión de que la información directa que se transmite por canales auditivos y visuales de forma simultánea es capaz de facilitar el procesamiento de la información, reducir los errores y pérdida de esta y, con ello, incrementar la información compartida (recordada).

⁴ Los canales visuales y auditivos simultáneos que presenten información idéntica harían posible aumentar el nivel de los estudiantes menos inteligentes a un nivel de rendimiento tan alto como el de los estudiantes con mayor inteligencia.



there is research evidence to clearly support the conclusion that the students learn more facts and at a faster rate, with the use of audiovisual materials (...) not only do the students comprehend the facts when audiovisual materials are used, but the retention of facts may increase as much as 20 per cent over the conventional presentation in the classroom. (Butts, 1968: 345)⁵

Uno de los reparos frecuentes durante los primeros años de investigación acerca del uso de los recursos audiovisuales en el aula fue que estos no contribuían a la construcción del vocabulario. Sin embargo, como resultado de estas críticas se desarrollaron estudios al respecto que demostraron que «audiovisual materials do build vocabulary⁶» (Butts 1968: 345), pues proporcionan experiencias de gran riqueza de las que surgen las bases para la construcción de un buen lexicón mental.

Además de lo ya señalado por Butts, otro estudio norteamericano⁷ señala que el 83% de lo que aprendemos es a través de la vista y solo un 10% a través del oído. De todo lo que aprendemos retenemos un 50% de lo que vemos y oímos, un 30% de lo que vemos, un 20% de lo que oímos y un 10% de lo que leemos. Atendiendo a estas cifras podemos apreciar con claridad el modo en que el uso de los materiales audiovisuales puede mejorar los niveles de aprendizaje del grupo cuando los utilizamos y trabajamos de forma correcta.

Una de las teorías cognitivas del aprendizaje más recientes relacionada con los materiales audiovisuales es la *Teoría generativa del aprendizaje multimedia* de Mayer (1997). Su principio general se basa en que las personas aprenden mejor con imágenes y palabras combinadas que solamente con palabras.

Esta teoría propone tres hipótesis principales en lo relativo al aprendizaje con recursos multimedia:

- (1) existen dos canales separados (auditivo y visual) para procesar la información;
- (2) cada canal tiene una capacidad limitada;
- (3) el aprendizaje es un proceso activo de filtrado, selección, organización e integración de información basado en conocimientos anteriores.

⁵ Hay pruebas que sostienen que los estudiantes aprenden más y de manera más rápida con el uso de materiales audiovisuales (...) No sólo comprenden más cosas cuando se usan estos recursos, sino que la retención de información puede aumentar hasta un 20 por ciento sobre las metodologías convencionales.

⁶ Los materiales audiovisuales sí ayudan a “construir” vocabulario.

⁷ Página web: https://notendur.hi.is/~joner/eaps/cs_reten.htm



Según Mayer, una teoría generativa del conocimiento multimedia sitúa al aprendiz en un rol de «knowledge constructor who selects and connects visual and verbal knowledge»⁸ (Mayer 1997: 4).

Mayer menciona que un aprendizaje significativo ocurre cuando se selecciona la información más importante, se organiza en una imagen mental lógica y se integra la nueva información con otra ya existente. Cuando aplicamos esto al aprendizaje multimedia, la teoría generativa presume que los modos mixtos de envío de información (texto, gráficos, audio, video, animación, etc.) afectan al nivel en el que los aprendientes emplean procesos cognitivos para adquirir conocimiento.

The contiguous presentation of two types of information allows for their simultaneous storage in short-term memory and for building referential connections between both representations. These connections allow for more retrieval routes to access the vocabulary item and may lead to additive effects in recall. This process is also strongly dependent on learner variables, such as preferences and abilities".⁹ (Chun and Plass 1997: 69-70)

Los seres humanos sólo pueden procesar a la vez una cantidad limitada de información por canal. Damos sentido a la información entrante mediante la creación activa de representaciones mentales. Así, los materiales audiovisuales ayudan a la retención del vocabulario y facilitan la comprensión del texto, siempre que no se sature la capacidad limitada de la memoria de trabajo:

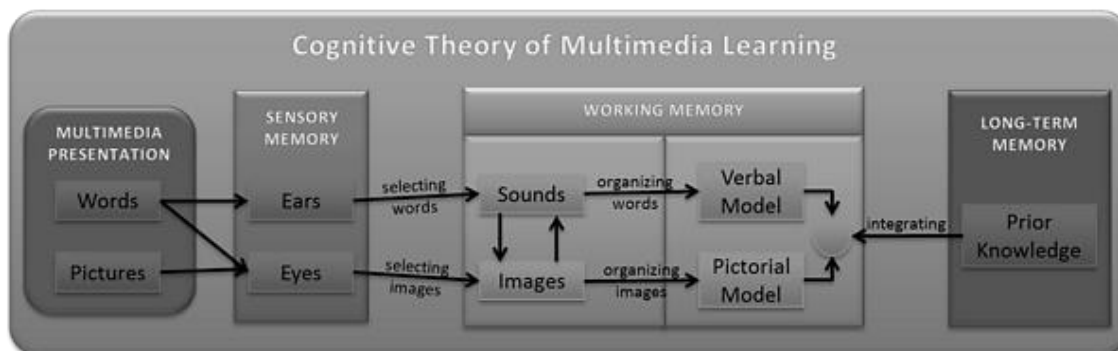
As such, learning new vocabulary and understanding authentic texts with multimedia occurs when students select, organize, and connect a verbal gloss with the corresponding visual gloss under conditions which do not overload the limited capacity of short-term/working memory. (Abraham 2007: 100)¹⁰

⁸ [El rol del estudiante es el de] constructor del conocimiento que selecciona y conecta conocimiento tanto verbal como visual.

⁹ La presentación contigua de dos tipos de información permite su almacenamiento simultáneo en la memoria a corto plazo y la construcción de conexiones referenciales entre ambas representaciones. Estas conexiones favorecen el aumento de las rutas de recuperación para acceder al elemento léxico y pueden provocar la suma de ellos. Este proceso también depende de algunas variables del aprendiz relacionadas con sus preferencias y habilidades.

¹⁰ El aprendizaje de nuevo vocabulario y la comprensión de textos auténticos con herramientas multimedia ocurre cuando los estudiantes seleccionan, organizan y conectan un «glosario» verbal con su correspondiente glosario visual bajo circunstancias que no saturan la capacidad limitada de la memoria de trabajo.

Mayer también discute el papel de los tres tipos de memoria: la sensorial (que que retiene brevísimamente datos de origen sensorial), la de trabajo (donde se procesa información activamente para crear construcciones mentales o 'esquemas') y la memoria a largo plazo (el almacén de todas las cosas aprendidas).



La teoría cognitiva del aprendizaje multimedia de Mayer presenta la idea de que el cerebro no interpreta una presentación multimedia de palabras, imágenes e información auditiva de una manera mutuamente excluyente, sino que estos elementos se seleccionan y organizan de forma dinámica para producir construcciones mentales lógicas. Además, Mayer subraya la importancia de aprender integrando la nueva información con el conocimiento previo. (Mayer 1997: 4-6)

1.1.2. La afectividad

Cuando vemos una película realizamos un complejo ejercicio de recepción en el que, sobre el fondo de nuestras experiencias previas, intervienen nuestros recursos cognitivos racionales y emocionales. El uso de los recursos multimedia y de entretenimiento en el aula va a provocar del mismo modo respuestas igual de complejas en nuestros alumnos. Autores como Baddock sostienen que «ningún fragmento utilizado en clase debería estar desprovisto de atractivo en sí mismo, independientemente de lo que pensemos hacer con él». Para este autor,

dicho atractivo se encuentra en *el interés humano*, es decir, en la presencia de conflictos contruidos en torno a personajes (llegadas inesperadas, discusiones fuertes, revelaciones importantes, roces con la ley...). (Baddock 1996, en Amenós Pons 1999:780)

Estos elementos provocan reacciones variadas y complejas en los estudiantes: empatía, rechazo, pena, etc. Pero, en todo caso, les mantienen involucrados tanto en la historia como en la clase. Un buen material cinematográfico es aquel que busca la



emotividad y sensibilidad en el espectador para otorgar atractivo y captar la atención sin caer en sentimentalismos redundantes.

Del mismo modo, no debemos olvidar que

las películas representan y relacionan diversas dimensiones sociales y personales de la vida en una forma afectiva y muchas veces efectiva. Y por consiguiente esto produce reacciones y respuestas distintas de acuerdo a la audiencia. (Flórez 2004: 7)

Las respuestas a las que hace referencia este autor variarán en cada estudiante y dependerán de su nivel lingüístico, su edad o sus experiencias vitales hasta la fecha. El trabajo de los aspectos afectivos en el aula favorece la relación del sentido y contenido de los materiales con otros temas. La carga afectiva del cine permite que los estudiantes se puedan ver reflejados o identificados en las películas de una forma más intensa de lo ocurriría utilizando el libro de texto.

1.1.3. La motivación

En muchas ocasiones, el trabajo de los aspectos afectivos en el aula provoca un aumento en la motivación de los estudiantes por el aprendizaje de la lengua. Esta puede surgir por diversos motivos.

La motivación puede nacer bien por iniciativa propia de los alumnos, es decir, viene condicionada por uno mismo, o bien puede estar provocada por factores externos, como el profesor o los materiales que este utilice en el aula.

Mantener o crear motivación en los alumnos es una de las tareas del profesor, y el cine, que gusta prácticamente a todo el mundo, resulta una herramienta con muchas posibilidades para su utilización en el aula. El poder de atracción y su carga afectiva, así como el poder de entretenimiento que se deriva, puede hacer del séptimo arte algo especialmente motivador para los estudiantes.

Los recursos audiovisuales no han sido diseñados, generalmente, con un fin didáctico. Con su utilización en el aula acercamos a los alumnos a la realidad del país o países sobre los que estudian, y esto anima a nuestros estudiantes a seguir consumiendo este tipo de materiales fuera del aula, en su tiempo libre, lo que contribuye a la mejora del idioma.

El uso de los recursos audiovisuales, en fin, favorece la motivación de los estudiantes porque llega un momento en el que son capaces de comprender una historia global y auténtica en la lengua meta. Entender algo que no está específicamente creado y



preparado para que determinado grupo o nivel lo entienda suele dar una inyección de autoestima e impulsar la ardua tarea de conocer en profundidad una lengua.

Asimismo, el uso de material audiovisual es motivador porque responde a las expectativas de los estudiantes; tiene gran dinamismo y concentración narrativa, lo que capta la atención; presenta la lengua de modo natural y actualizado, y al estudiante le resulta cercano y familiar.

En suma, las funciones lúdicas y potencialmente motivadoras del material audiovisual se derivan de su complejidad, una complejidad orientada a menudo a la reconstrucción de situaciones reales o, al menos, verosímiles: recreación de interacciones en las que se realizan actos de habla produciendo enunciados (con su léxico y su gramática) y señales no verbales, que a veces muestran aspectos de la vida cotidiana (con sus rutinas comunicativas culturalmente determinadas) y otras veces aspectos más singulares de la comunidad de hablantes de que se trate (episodios de su historia, fiestas, celebraciones...).

1.2. LA COMPETENCIA AUDIOVISUAL

El *Marco común Europeo de Referencia* (MCER) considera los elementos audiovisuales a propósito de los usos estéticos de la lengua:

Los usos imaginativos y artísticos de la lengua son importantes tanto en el campo educativo como en sí mismos. Las actividades estéticas pueden ser de expresión, de comprensión, interactivas o de mediación (...) y pueden ser orales o escritas. (MCER: 59)

Dentro de las actividades a las que se refieren se incluye el uso de textos audiovisuales:

Escuchar, leer, contar y escribir textos imaginativos (cuentos, canciones, etc.) incluyendo textos audiovisuales, historietas, cuentos con imágenes, etc. (MCER: 59)

En el MCER también se incluye un apartado (4.4.2.3) en el que se proponen actividades de comprensión audiovisual según los distintos niveles. Estas actividades incluyen:

- comprender un texto leído en voz alta;
- ver televisión, un vídeo o una película con subtítulos;
- utilizar las nuevas tecnologías (multimedia, CD-ROM, etc.).



Asimismo, se incluye una escala ilustrativa para ver televisión y cine.

VER TELEVISIÓN Y CINE	
C2	Como C1.
C1	Comprende películas que emplean una cantidad considerable de argot o lenguaje coloquial y de expresiones idiomáticas.
B2	Comprende la mayoría de las noticias de televisión y de los programas de temas actuales. Comprende documentales, entrevistas en directo, debates, obras de teatro y la mayoría de las películas en lengua estándar.
B1	Comprende la mayoría de los programas de televisión que tratan temas de interés personal, como, por ejemplo, entrevistas, breves conferencias e informativos, cuando se articulan de forma relativamente lenta y clara.
	Comprende muchas películas donde los elementos visuales y la acción conducen gran parte del argumento y que se articulan con claridad y con un nivel de lengua sencillo. Capta las ideas principales de programas de televisión que tratan temas cotidianos cuando se articulan con relativa lentitud y claridad.
A2	Identifica la idea principal de las noticias de televisión que informan de acontecimientos, accidentes, etc., cuando hay apoyo visual que complementa el discurso.
	Es capaz de saber cuándo han cambiado de tema en las noticias de televisión y de formarse una idea del contenido principal.
A1	No hay descriptor disponible.



2

CARACTERIZACIÓN Y VENTAJAS DE LOS CORTOMETRAJES

En la sociedad que nos ha tocado vivir, la cultura de lo rápido se extiende como la pólvora. Cada día son más las personas que se esfuerzan por ganarle un poco de tiempo al tiempo y que viven su día a día a velocidad de vértigo.

Por esta y otras razones, los cortometrajes, que tanto tiempo han circulado de forma secundaria y que han supuesto los inicios de muchos directores de reconocido prestigio en el mundo del cine, han ido ganando seguidores a lo largo de los últimos años.

En el aula de lenguas extranjeras el tiempo también juega un factor muy importante. Debido a su duración y autenticidad el cortometraje es una herramienta con gran potencial. No obstante, y a pesar de las ventajas que enumeraremos en este apartado, es también uno de los recursos más olvidados por los profesores. Este olvido está relacionado con la torpe comercialización y escasa publicidad de que ha sido objeto tradicionalmente el género, lo que se traduce en que muchos profesores lo conozcan, pero no reparen en él a la hora de elaborar materiales audiovisuales.

2.1. CARACTERÍSTICAS DE LOS CORTOMETRAJES

Antes de empezar a hablar de los cortometrajes y sus características es preciso que nos paremos a comentar qué son. El diccionario de la Real Academia Española define el cortometraje como una «película de corta e imprecisa duración». Esta definición es demasiado escueta y no concreta una duración máxima. Otras definiciones como la del *Glosario de cine* sí lo hacen: definen el cortometraje como una «película de una duración menor a 30 minutos». El criterio de caracterizar el cortometraje como inferior a 30 minutos también se comparte en el Diccionario Técnico AKAL de Cine, que lo define como «cualquier filme de tres rollos o menos y de una duración inferior a 30 minutos». No obstante, instituciones como la Academia de Artes y Ciencias cinematográficas extienden la duración hasta los 40 minutos.

Desde 1995 y gracias a Internet el género ha experimentado un *revival* y en España su proliferación también ha sido notable, debido a que



Son muchos los cortometrajes españoles que han viajado y siguen viajando consiguiendo premios en festivales de todo el planeta. Incluso Hollywood nominó a cortos españoles. En 1997 y 2005, respectivamente, *Esposados*, de Juan Carlos Fresnadillo, y *7:35 de la mañana*, de Nacho Vigalondo, optaron al Oscar al Mejor Cortometraje. (Curt Ficcions: 710)

2.1.1. Rasgos técnicos

El cortometraje es un género en el que no existen cánones establecidos y en el que en ocasiones se transgreden las normas clásicas de la cinematografía. Esto provoca que los cortos tengan en algunas ocasiones un carácter experimental y sirvan como plataforma impulsora de nuevos estilos narrativos y visuales.

En los últimos años y debido al descenso de precios de las nuevas tecnologías se ha producido una revolución en el mundo del corto. Esto se ha traducido en un aumento en el número de obras y un cambio en la propia concepción del género, que parece desvincularse, de una vez por todas, del estatus que hasta ahora tenía: el paso previo al largometraje.

Los cortometrajes pueden ser producciones profesionales o amateur. Generalmente se proyectan en festivales locales, nacionales e internacionales y están creados generalmente por realizadores independientes sin fines comerciales, con un presupuesto muy bajo.

2.1.2. Géneros

Los cortometrajes se clasifican en los mismos géneros que los largometrajes, es decir, no tienen ninguno propio. Así, podemos encontrar cortometrajes de animación, comedia, drama, terror, experimentales, de ciencia ficción, etc.

Debido a que los cortometrajes son un tipo de cine intensificado, es habitual que en un cortometraje coexista más de un género, lo que dificulta su clasificación bajo una etiqueta única.

A la hora de establecer qué tipo de géneros pueden ser más adecuados para trabajar en el aula, lo más importante es conocer las características del grupo. La elección de uno u otro se verá asimismo condicionada por los objetivos del profesor, el tema que vayamos a tratar y las características del propio cortometraje.

No obstante, hay algunas consideraciones sobre algunos de los géneros arriba mencionados que nos parece oportuno consignar.



El género de animación se ha puesto de moda en los últimos años. Este género, suele tratar temas destinados a adultos, puede ser entendido por estos como algo infantil y similar a los dibujos animados. Para evitar posibles conflictos, es necesario conocer a nuestros grupos y sus gustos.

2.2. EL CORTOMETRAJE COMO RECURSO DIDÁCTICO: VENTAJAS E INCONVENIENTES DE SU USO EN EL AULA

Ya hemos visto algunas de las formas en las que el uso de los recursos audiovisuales repercute favorablemente en el aprendizaje. Ahora vamos a centrarnos en los cortometrajes y analizar a fondo tanto las ventajas como los inconvenientes que puede acarrear su utilización.

Son ya muchos los autores que han señalado las ventajas de los cortometrajes en la enseñanza de lenguas extranjeras o segundas (Alonso Varela 2011; Corpas 2000; Laksfoss Hansen 2008; Ontoria Peña 2007). En este apartado voy a hacer una recopilación de todas ellas, añadiendo aspectos que considero de importancia, así como otros que no se han tenido anteriormente en cuenta o que ya han quedado obsoletos debido al constante desarrollo tecnológico.

2.2.1. Sobre las ventajas

Las ventajas del uso de los cortometrajes en el aula comparten características con las de los largometrajes, pero además añaden otras que resultan mucho más interesantes para el aprendizaje de una lengua.

2.2.1.1. La brevedad

La mayor ventaja de los cortometrajes es su brevedad. Como vimos en la definición del género, los cortometrajes no sobrepasan los 30 minutos de duración, lo que los hace perfectos para trabajar en clases de 60 o 90 minutos. No obstante, consideramos que la duración pertinente para un uso en clase debería rondar los cinco minutos para lograr una explotación en profundidad.

Debido a su corta duración, los cortometrajes pueden utilizarse también en temas ya iniciados, sin necesidad de que nos desviemos demasiado de la programación. Estos materiales pueden funcionar como revulsivo, para romper la monotonía de los libros de texto, y el uso de ambos puede ser, siempre que elijamos adecuadamente, combinado.



Su corta duración y condensación obliga a que los personajes representen caracteres muy definidos y a que se desenvuelvan en situaciones socialmente muy reconocidas y estereotipadas. La ruptura de estas convenciones será lo que los dote de fuerza y expresividad. Los cortometrajes tienen normalmente más de una línea argumental y es muy frecuente que su lenguaje se asemeje bastante al que podemos encontrar en las calles. Excepto en los casos en los que se representan situaciones muy ritualizadas (entrevistas de trabajos, reuniones, etc.), el lenguaje suele ser coloquial.

Los cortometrajes son textos breves entendiéndolos como: «una cadena de signos (oral o escrita), que tiene un principio y un final y entre ambos hay un “transcurso con sentido”» (Weinrich, en Coloma Maestre, 2003: 617). Un texto breve sería pues, cualquier sucesión verbal dentro de un contexto que guarde sentido. La brevedad es algo subjetivo, depende de con qué comparemos eso que es breve. En el sector educativo

donde las subjetividades de los discentes son más evidentes, la brevedad dependerá de múltiples factores; para ellos, para los discentes, no tendrá la misma duración una actividad llevada al principio de la clase que al final, ni tendrán la misma percepción del tiempo invertido si esa misma actividad le resulta motivadora o todo lo contrario. (Coloma Maestre 2003: 616)

La brevedad también repercute en un menor número de diálogos y la posibilidad de transcribir o subtítular los mismos de forma más o menos rápida.

2.2.1.2. La autenticidad

Los cortometrajes están generalmente destinados a hablantes nativos de la lengua y el director no contempla su posible utilidad pedagógica a la hora de realizarlos. De este modo, facilitan que los alumnos presencien situaciones de uso de la lengua claramente contextualizadas.

Los cortos ofrecen situaciones verosímiles en las que observamos la interacción de los personajes y percibimos información extralingüística como los gestos, el contacto visual, el tipo de vestimenta, etc. e información paralingüística como la entonación, que ayudan enormemente a facilitar la comprensión.

Pensemos, por ejemplo, en las reacciones emocionales o fisiológicas y todo el sistema kinésico formado por movimientos y posturas corporales conscientes e inconscientes que conllevan una carga de significado relevante añadido a la expresión verbal. Cuando nos comunicamos empleamos signos verbales y no verbales.



Los cuatro sistemas de comunicación no verbal, el paralingüístico, el quinésico, el proxémico y el cronémico, juegan un papel primordial en cualquier acto de comunicación, con lo cual deben ser objeto de estudio en una clase de lengua extranjera. (Brandimonte 2003: 873)

Otro de los aspectos extralingüísticos con los que nos permiten trabajar los cortometrajes son las posibilidades comunicativas de la voz. Algunos de los aspectos interesantes relacionados con las funciones comunicativas de la dimensión no verbal de la voz —cuya dimensión tipológica aún no está del todo clara— son como dice Alonso-Cortés Fradejas en *La voz en el cine: propuesta de actividades para mejorar las capacidades expresivas orales de los estudiantes de ELE* (1999: 66):

- los rasgos de la cualidad de la voz: distintos tipos de voz;
- los rasgos de la dinámica de la voz: tono, campo entonativo, duración silábica, intensidad o volumen, continuidad, velocidad de articulación, velocidad de habla, ritmo, etc.;
- las reacciones vocales fisiológicas como la risa, el llanto, el suspiro, el estornudo, etc.
- las vocalizaciones: interjecciones o elementos cuasi-léxicos como *mmm*, *tsk*, etc.;

Cortés Fradejas también expone que mediante la voz podemos trabajar en clase las funciones de los rasgos vocales no verbales como: la función de contextualización, la función de marcación y la función expresiva. Junto a las que alcanzan especial importancia las funciones relativas al desarrollo de la interacción (regulación de la alternancia de turnos, validación interlocutoria, etc.) (1999: 66).

2.2.1.3. La cultura

En tanto que productos artísticos, los cortos transmiten valores morales, culturales y estéticos que son indispensables en cualquier tipo de enseñanza y que se contemplan en la mayoría de currículos educativos en forma de materias transversales.

Los cortometrajes también son propicios en tanto que muestran lo aceptable y lo inaceptable en una cultura, ya sea de forma directa o indirecta. Ello facilita que los estudiantes puedan reconocer una serie de aspectos de la otra cultura, como símbolos o creencias, de una forma más clara que con explicaciones descontextualizadas.



2.2.1.4. *Las presencia de las distintas variedades de lengua*

El castellano es un idioma muy extendido y, por ello, presenta una variedad inmensa. En el aula es importante mostrar alguna de estas variedades para que los alumnos las conozcan y reconozcan. Los cortometrajes facilitan lograr esto, ya que existe una gran diversidad, que además muestra los aspectos relacionados con el contexto social y cultural del que procede el corto, que en el caso del dominio hispánico, debido a su extensión, puede variar considerablemente.

2.2.1.5. *Su relación con las metodologías comunicativas*

Favorecen el uso de metodologías comunicativas y fomentan la expresión oral en el aula, algo que contrarresta de cierta forma el silencio que se ha pagado tradicionalmente por buscar la perfección gramatical.

El uso de los cortometrajes facilita el trabajo del *enfoque orientado a la acción* que sugiere el MCER y que:

Se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. Aunque los actos de habla se dan en actividades de lengua, estas actividades forman parte de un contexto social más amplio, que por sí solo puede otorgarles pleno sentido (...) El enfoque basado en la acción, por lo tanto, también tiene en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como toda la serie de capacidades específicas que un individuo aplica como agente social. (MCER 2002: 9)

La recepción simultánea de información por canales tanto auditivos como visuales favorece el recuerdo posterior así como la mejora del aprendizaje de la gramática, el léxico y la lengua en general.

Como ya comentamos cuanto hablamos del material audiovisual, los cortometrajes, con el añadido de su breve duración, tienen gran capacidad motivadora. Su corta duración hace que los personajes sean más planos y, en consecuencia, que los diálogos sean sencillos y comprensibles, algo que sin duda anima a los estudiantes.

2.2.1.6. *Su creatividad*

El cortometraje se está consagrando en estos últimos años como género creativo, lo que repercute de forma positiva en la creatividad del alumno y aumenta la variedad de ejercicios que pueda proponer el profesor.



2.2.1.7. Su disponibilidad

Se pueden encontrar fácilmente *online* en páginas dedicadas exclusivamente a este material o en otras páginas web como *YouTube* o *Vimeo*. La cantidad de cortometrajes publicados aumenta día a día debido a la proliferación de cámaras fotográficas con la posibilidad de grabar en alta resolución o con muy buena calidad.

2.2.1.8. Sus ventajas frente a los largometrajes, tráileres y anuncios

Como ya hemos mencionado, la mayoría de las investigaciones relacionadas con la enseñanza de lenguas y el material audiovisual tienen únicamente en cuenta el trabajo con largometrajes. Son muy pocas las que han aludido al trabajo con materiales audiovisuales como los tráileres o los anuncios. En este apartado voy a dar una serie de razones por las que creo que el cortometraje es mejor que estos otros géneros para su trabajo en el aula.

El mayor inconveniente de los largometrajes radica en su duración. Un visionado completo ocuparía como mínimo dos o tres sesiones de una hora. En caso de que el visionado no fuese completo y se utilizasen secuencias o fragmentos, los estudiantes no tendrían una contextualización tan adecuada como la que se consigue con los cortometrajes. La comprensión se vería entorpecida debido a una falta de familiarización con la historia y los personajes. Y es que

La fragmentación del largometraje no sólo resta valor artístico al material, sino que además impide que el alumno se implique en la historia y se sienta motivado ante un producto pensado para nativos, la segmentación del film le devuelve a su condición de extranjero o extraño a esa lengua. (Ontoria Peña 2007: 3)

Del mismo modo, al ser más breves, los cortometrajes son menos complejos. Suelen tener solo una línea argumental y las imágenes, textos o diálogos tienen más relevancia dentro del contexto.

Como puede suceder con cualquier otro material, siempre cabe la posibilidad de que un cortometraje no tenga «éxito» o no funcione bien en clase. En ese caso, el cortometraje también parte con ventaja frente al largometraje, ya que en todo caso siempre es mejor perder cinco minutos que dos horas.

Los tráileres y los anuncios se caracterizan, al igual que el cortometraje, por ser textos de corta duración. No obstante, existen algunas diferencias entre estos recursos audiovisuales que considero importantes de cara a su utilidad en el aula.



Los tráileres y los anuncios tienen un mensaje desvirtuado y confinado a fines comerciales. Del mismo modo, en muchas ocasiones estos recursos no tienen una historia lineal, especialmente en el caso de los tráileres, en los que tampoco existe una contextualización plena y donde los saltos cronológicos suelen ser abundantes.

2.2.2. Sobre los inconvenientes

2.2.2.1. *Inconvenientes (fácilmente) sorteables*

Al igual que sucedía con las ventajas del uso de los cortometrajes en el aula, también se han señalado una serie de inconvenientes. Debido al paso del tiempo y al rápido desarrollo tecnológico, muchos de los inconvenientes mencionados inicialmente por algunos autores han dejado de serlo para convertirse incluso, en ventajas.

Por ejemplo, algunos de los inconvenientes que muestra Alonso Varela (2001: 16), como la falta de medios tecnológicos en las aulas, la pasividad del alumno ante el visionado, la falta de disponibilidad de los cortometrajes, su carácter experimental o su baja calidad, merecen una atención especial.

La falta de medios tecnológicos en las aulas era una realidad en nuestro país hace algunos años. No obstante, a lo largo de los últimos años se han hecho grandes esfuerzos económicos para dotar a muchas de las aulas de los centros educativos públicos de proyectores y sistemas de sonido. En el sector privado, especialmente en los centros donde se imparten lenguas extranjeras, también es muy habitual encontrar este tipo de herramientas.

La pasividad del alumno ante el visionado es algo que han recalcado también otros autores. A mi modo de ver, la relación entre pasividad y comprensión es falsa. Que un estudiante esté sentado mirando una pantalla no significa que esté inactivo cognitivamente. Si considerásemos eso, los alumnos serían también pasivos en el 90% de las clases, se utilizasen o no medios audiovisuales. Cuando un alumno ve un cortometraje, realiza una acción. En él se activan recuerdos, se vinculan imágenes con experiencias personales previas para interpretar la historia y se está alerta ante lo que puede suceder a continuación.

Como espectadores, activamos el recuerdo de experiencias, conocimientos y sentimientos previos para comprender e interpretar la película (...) después de ver ésta, hemos almacenado recuerdos que, aunque no son fruto de nuestra propia experiencia sino de la



recién observada en el film, nos ayudarán a la reflexión y a la formación de juicios para nuestra vida. (Mitry en Ontonia Peña: 2)

Otro de los argumentos señalados por Varela es la falta de disponibilidad. Argumenta que los cortometrajes «no suelen estar al alcance de los profesores pues su distribución en el mercado está muy restringido» (2011: 16). Bajo mi punto de vista esto ya no constituye un problema y ha pasado a convertirse en una ventaja.

Los cortometrajes pueden encontrarse con facilidad en Internet y gracias a la proliferación de cámaras fotográficas y otras herramientas capaces de grabar video en alta definición son muchos –y buenos- los cortometrajes que inundan páginas web como *Vimeo* o *YouTube*. Esto guarda a su vez relación con otro de los aspectos que esta autora mencionaba en *Los Cortometrajes en el aula de ELE* y que discutía lo relativo a los derechos de autor.

Muchos de los cortometrajes que se encuentran en Internet tienen licencias de atribución de *Creative Commons*, los derechos de difusión pertenecen a festivales de cine o directamente han sido subidos por los propios directores como carta de presentación de cara a conseguir subvenciones por parte de instituciones públicas o privadas. Si el género ha resurgido durante estos últimos años es precisamente gracias a la promoción que le da Internet e incluso los beneficios que reportan páginas como *YouTube* gracias a la publicidad.

Otro de los aspectos que también se ha mencionado como inconveniente y que guarda relación con lo anterior es la baja calidad técnica de los cortometrajes. Unos años atrás, debido a la escasez de fondos y recursos tecnológicos asequibles su calidad era efectivamente muy irregular. Hoy en día, con relativamente poco dinero y un cierto grado de conocimiento pueden llegar a crearse obras que no tienen nada que envidiar a las grandes producciones de cine en términos de calidad. De hecho, también en el cine se están empezando a utilizar cámaras fotográficas digitales y, de hecho, ya se han utilizado para grabar largometrajes que han llegado a ser candidatos al Oscar, como es el caso de *127 Horas*, o premiados en *Sundance* como *Like Crazy*.

En cuanto a su carácter experimental, no considero justo que se considere un inconveniente. Es de sentido común no proyectar algo que sea incomprensible para los alumnos, ya que les dejaría en un estado en el que no sabrían cómo responder ante lo que han visto. Todo radica en la capacidad del profesor para buscar el corto más adecuado y no quedarse con lo primero que ve.



Otro de los inconvenientes argumentados tiene relación con el gran trabajo que supone para el profesor la búsqueda, visionado y selección de estos materiales. Es innegable que supone un trabajo enorme, pero hoy en día, gracias a Internet, esto tiene fácil solución: se pueden crear listas colaborativas de reproducción clasificadas por niveles, funciones, aspectos gramaticales, temas, etc. en las que se agrupen cortometrajes potencialmente explotables en el aula de ELE hasta tener una base de datos que pueda ser útil para cualquier profesor interesado en llevar este material al aula. Estas listas también pueden ser útiles a su vez para evitar otro de los inconvenientes que señala Varela: la dificultad de encontrar un corto que se adecue a nuestras clases.

Otro de los aspectos que muchos autores señalan como inconveniente de la utilización del cortometraje en el aula es el relacionado con el registro del lenguaje. El registro del lenguaje puede suponer en ocasiones un obstáculo, debido a que se abusa del argot o de expresiones extremadamente coloquiales. Estas expresiones son parte bastante habitual de la lengua real de la calle y, salvo en casos en los que su utilización sea ofensiva para el espectador, no soy partidaria de rechazar el material por este motivo. Baddock ha expuesto que en estos casos en los que las dificultades para el alumnado no proceden de la dicción sino del léxico especializado o las jergas

es conveniente introducir antes del visionado las formas lingüísticas necesarias, y potenciar el uso de estrategias como la atención a claves visuales y contextuales durante la proyección. (Baddock 1996, en Amenós Pons 1999: 782)

La exigencia de preparación que supone para el profesor una explotación eficaz de los cortos es innegable, pero de eso a considerarlo un inconveniente como han hecho otros autores me parece exagerado. Con la experiencia, el tiempo necesario para preparar tareas adecuadas, sumado a la seguridad de conocer aquellas actividades que mejor funcionan hará de este proceso algo menos «laborioso».

2.2.2.2. Inconvenientes mayores

Pese a todos estos avances y matizaciones, siguen existiendo inconvenientes que, o bien aún son insalvables o bien necesitan tenerse muy en cuenta cuando nos planteamos llevar un cortometraje al aula.

Uno de ellos está relacionado con la gran expresividad y realismo de los cortometrajes, en los que habitualmente se tratan temas que podrían herir la sensibilidad de nuestros alumnos. No se trata de establecer censuras, ya que a su vez los temas



controvertidos son una fuente riquísima de debate pero, dependiendo del tema en cuestión y de si este puede entrar en conflicto con la situación o trasfondo de algún alumno, se debería tener en consideración. Este es un aspecto que, todo sea dicho, no es tampoco exclusivo de los cortometrajes. En muchos libros de texto podemos encontrar materiales que por determinadas razones podrían herir igualmente la sensibilidad de nuestros alumnos.

Autores como Butts (1968) señalan como inconveniente a la hora de trabajar con materiales audiovisuales la diseminación de la información derivada de las investigaciones.

Esto supone un problema en tanto que la información y conclusiones de las investigaciones que se llevan a cabo no llegan a los docentes y, por tanto, no se materializan e impiden que muchos de ellos sepan cómo utilizar correctamente estos recursos. Este inconveniente, que no radica tanto en el material sino en la preparación de los profesores, es muy importante. La ausencia de un estadio de comunicación entre investigadores y profesores provoca que estos últimos consideren en el 90% de las ocasiones el material audiovisual como un recurso para «rellenar el tiempo».

Otro de los inconvenientes es el miedo que parecen tener los profesores a la tecnología. Muchos de ellos no la saben utilizar y culpan en numerosas ocasiones a la máquina de su incompetencia. Renegar de las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías no beneficia su labor como docentes y repercute en el aprendizaje de sus alumnos. Es necesario encontrar un equilibrio entre lo tecnológico y lo metodológico. Todo lo que llevemos a clase tiene que estar justificado y debe servir para eso en lo que pueda ser más beneficioso.

Los cortometrajes se pueden utilizar en el aula con ejercicios meticulosamente diseñados en torno a ellos o simplemente mediante el visionado de un corto bien elegido que se ajuste adecuadamente al programa, tenga un objetivo determinado y cuya explotación didáctica sea sencilla.

No tiene ningún sentido que un profesor que habitualmente no se ajusta al nivel que debe impartir, usa ejemplos estereotipados o artificiales de la lengua sin contextualizar, solo se centra en la gramática sin trabajar las cuatro destrezas o los aspectos culturales, ponga un corto un día para innovar e intentar llevar algo atractivo al aula. Por muchos elementos técnicos que se incluyan en las clases o por mucho trabajo que haya supuesto encontrar el material ideal, el resultado no sería satisfactorio sin el planteamiento metodológico adecuado.



3

LA ENSEÑANZA DEL LÉXICO Y LA UTILIDAD DE LOS CORTOMETRAJES

La preocupación por la enseñanza del léxico se ha acentuado durante los últimos años. En este capítulo vamos a centrarnos en la aplicación didáctica de los cortometrajes a la enseñanza del léxico, no sin antes describir el tipo de unidades léxicas que hay que enseñar y lo que dicen sobre él los documentos como el MCER o el *PCIC*.

3.1. QUÉ ENSEÑAR SOBRE EL LÉXICO

Para afrontar la enseñanza del léxico con éxito, es preciso pararse a pensar en cuáles son las unidades que vamos a enseñar y qué tipo de actividades podemos realizar sobre ellas. Es necesario, pues, conocer los tipos de unidades léxicas que hemos de tener en cuenta y mencionar brevemente sus características.

3.1.1. Qué unidades y cómo seleccionarlas

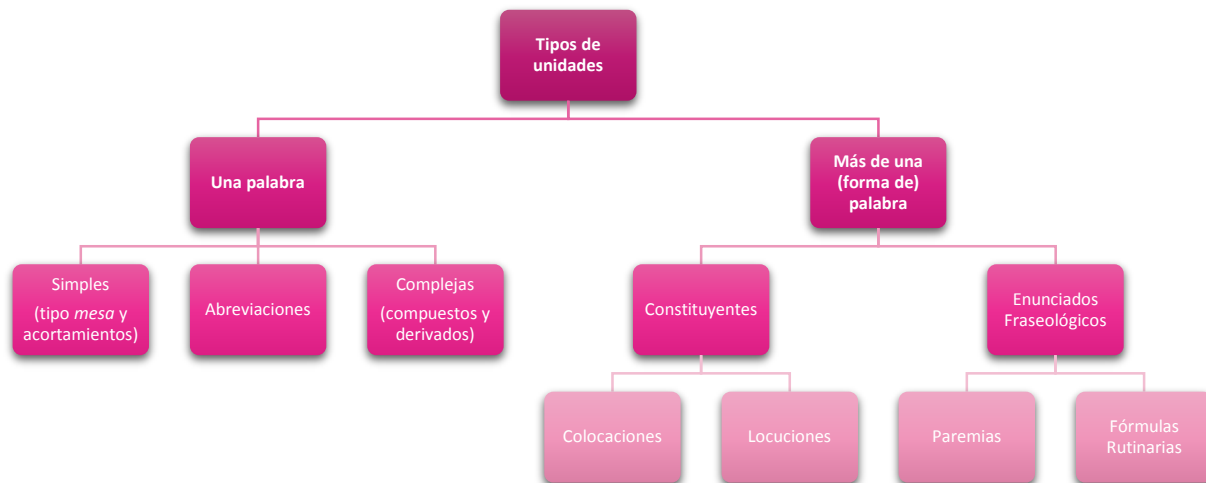
Antes de comenzar a describir los tipos de unidades léxicas, es necesario que nos preguntemos qué son las unidades léxicas. Gómez Molina define la unidad léxica como:

La unidad de significado en el lexicón mental, la cual sirve como elemento vehicular de la cultura del español y puede estar formada por una palabra simple o compuesta (coche, agridulce, camposanto...) o por varias, denominada unidad léxica pluriverbal (buenos días, encantado de conocerte, llover torrencialmente, odio mortal, hora punta, pedir la mano, por la boca muere el pez,...). (2004c: 2)

De esta definición extraemos que las unidades léxicas pueden estar formadas por palabras simples, palabras compuestas o por varias combinaciones de palabras.

3.1.1.1. Tipos de unidades

En este apartado vamos a presentar una versión sencilla de la tipología de unidades léxicas más común. Partiremos del siguiente esquema:



Entre las unidades léxicas que debemos enseñar están las integradas por una sola palabra y las que combinan más de una (forma de) palabra.

A) Unidades léxicas de una palabra

Las que están integradas por una sola palabra se suelen dividir en simples y complejas.

Son simples las que constan de un solo lexema y no incorporan afijos (*casa, mano, coche, leer, miércoles, bien, etc.*), incluidas las que resultan de procesos de acortamiento (*cole, profe, tele, corto*).

Son complejas las formadas por procesos de composición (compuestos) o derivación (derivados). Además, hemos de considerar las unidades que resultan de procesos de abreviación como las siglas y los acrónimos.

Asimismo, de acuerdo con Gómez Molina (2004c), también se incluyen dentro de este grupo elementos gramaticales como los artículos, los demostrativos, las preposiciones, etc., puesto que aunque desarrollan funciones más gramaticales que léxicas, su importancia para la combinación de elementos léxicos en la cadena hablada es importantísima.

Las palabras compuestas están formadas por la unión de dos o más lexemas, por ejemplo: *termómetro, polideportivo, parachoques, etc.* Las palabras compuestas funcionan en una oración como miembros de una categoría gramatical específica y establecen una u otra de las diferentes relaciones sintácticas posibles.

Las palabras derivadas tienen un lexema al que se juntan uno o más morfemas derivativos (afijos), que añaden significados o cambian la categoría de la palabra. Algunos ejemplos son: *predecir, antiniebla, escritor o cansado*.



B) Unidades léxicas de más de una (forma de) palabra que suelen fijarse como constituyentes

Entre las unidades léxicas multipalabra suelen distinguirse las locuciones y las colocaciones.

Para la descripción de este grupo de unidades léxicas vamos a seguir el *Manual de fraseología española* (Corpas Pastor 1996). En este libro, Corpas Pastor presenta una nueva clasificación de las unidades fraseológicas combinando los criterios de enunciado –actos de habla– y de fijación de estas unidades en la norma, sistema o habla.

La autora habla de tres esferas de clasificación, cada una de las cuales se subdivide en virtud de una serie de criterios adicionales: categoría gramatical, función sintáctica, carácter de enunciado, independencia textual, etc. (Corpas Pastor 1996: 269).

Dejando a un lado la problemática que rodea a las colocaciones, Corpas Pastor las considera un tema central y las define como:

Unidades fraseológicas que, desde el punto de vista del sistema de la lengua, son sintagmas completamente libres, generados a partir de reglas, pero que, al mismo tiempo, presentan cierto grado de restricción combinatoria determinada por el uso. (1996:53)

Es decir, las colocaciones son constituyentes –no son actos de habla por sí mismos– que se ajustan y resultan estables dentro de la norma de la lengua, pero no en el sistema. Dependiendo de las normas de uso, tienen distinto grado de fijación, ya que permiten la sustitución paradigmática en mayor o menor grado. Así tenemos colocaciones libres, restringidas, estables y categorías puente.

Respecto a la clasificación, Corpas Pastor (1996: 270) establece los tipos de colocaciones atendiendo a las categorías gramaticales de sus componentes:

1. V + S (sujeto): *correr un rumor, declararse un incendio.*
2. V + (prep. +) S (objeto): *asestar un golpe, poner en funcionamiento.*
3. Adj./S + S: *momento crucial, visita relámpago.*
4. S + prep. + S: *banco de peces.*
5. V + Adv.: *negar rotundamente.*
6. Adj. + Adv.: *opuesto diametralmente.*

En cuanto a las locuciones, Corpas Pastor las define así: «Unidades fraseológicas del sistema de la lengua con los siguientes rasgos distintivos: fijación interna, unidad de significado y fijación externa pasemática» (1996: 88).



Estas unidades léxicas suelen ser también constituyentes y están formados por combinaciones de palabras cuyo significado no suele ser el resultado de la integración composicional de sus componentes.

Las locuciones suelen funcionar, pues, como constituyentes oracionales y tienen generalmente carácter idiomático. Las tenemos de distinto tipo (1996: 270):

- Nominales: *mosquita muerta, paño de lágrimas, el qué dirán.*
- Adjetivas: *corriente y moliente, más papista que el Papa, de rompe y rasga.*
- Adverbiales: *gota a gota, de tapadillo, a raudales.*
- Verbales: *llevar y traer, nadar y guardar la ropa, meterse en camisa de once varas.*
- Conjuntivas: *antes bien, como si.*
- Clausales: *salirle a alguien el tiro por la culata, como quien oye llover.*

Las locuciones guardan algunas semejanzas con las *paremias*. Ambas presentan una variedad de recursos fónicos que, junto con las figuras sintácticas o esquemas propios de las *paremias*, cumplen funciones mnemotécnicas y estabilizadoras.

C) Las *paremias* o enunciados fraseológicos

Corpas Pastor habla de dos tipos de enunciados fraseológicos: las *paremias* y las *formulas rutinarias*. Estas unidades fraseológicas se utilizan para la realización de actos de habla completos (Corpas Pastor 1996: 132-135), de ahí que se las llame enunciados fraseológicos.

Para la autora, las *paremias* son un tipo de enunciados fraseológicos que poseen significado referencial y gozan de autonomía textual. Es difícil separarlas de las locuciones de significado traslaticio porque ambas tienen una imagen expresiva, intensa e impactante y comparten tropos y recursos fónicos de todo tipo. (Corpas Pastor 1996: 133-134)

La autora expone que las *paremias* pueden convencer, persuadir o instruir al receptor, pero que también cumplen una función fática cuando no se busca reacción en el interlocutor.

Corpas Pastor (1996: 270) incluye los siguientes tipos de *paremias*:

1. Enunciados de valor específico: *las paredes oyen; Ahí le duele.*
2. Citas: *el hombre es un lobo para el hombre.*



3. Refranes: *por la boca muere el pez; un día es un día.*

Algunos subtipos de paremias se encuentran muy próximos a las fórmulas rutinarias, como los enunciados de valor específico, o los eslóganes.

Consideramos necesario pararnos brevemente en la descripción de los aspectos semánticos de las paremias dada su relevancia para este trabajo.

Algunas paremias tienen significado denotativo literal (*Más vale tarde que nunca*), y otras significado denotativo de tipo metafórico o traslaticio (*Quien fue a Sevilla perdió su silla*), lo que implica que «la comprensión del significado estándar de las paremias depende exclusivamente de la competencia del hablante». (Corpas Pastor 1996: 163)

Esto no implica que un estudiante de lenguas extranjeras no sea capaz de descifrar los significados traslaticios, puesto que existen una serie de factores contextuales que facilitan la comprensión del estudiante y que muestran muy bien los cortometrajes

como son la activación de mecanismo de inferencia basados en el conocimiento enciclopédico de los hablantes, el reconocimiento de la intención comunicativa del hablante, la atención al contexto situacional, y el desencadenamiento de operaciones cognitivas (abstracción, generalización, inferencias analógicas, etc.) (Corpas Pastor 1996: 163)

En resumidas cuentas, los cortometrajes son una gran herramienta para la comprensión de las paremias al depender estas del contexto, pero según la autora,

la comprensión va más allá de su interpretación estándar, la cual suele ser bastante imprecisa. El hablante, al emplear una paremia, descodifica su carácter metafórico para aplicarlo al tema en cuestión. La indeterminación semántica de las paremias permite a los hablantes hacer referencia a varios temas a la vez. (1996: 163)

Por lo tanto,

una misma paremia puede ser utilizada en diferentes situaciones, las cuales modulan su interpretación estándar o significado básico. Parte del significado de las paremias lo constituyen los contextos y situaciones en los cuales se emplean. (Corpas Pastor 1996: 164)

Al constituir el contexto y las situaciones parte del significado, con la ayuda de las imágenes y las situaciones los alumnos podrán comprender los significados concretos de una paremia en cada contexto.



En cuanto a las formulas rutinarias, son enunciados fraseológicos establecidos de forma convencional para realizar determinados actos de habla que poseen significado fundamentalmente social, expresivo o discursivo y que vienen determinadas por situaciones y circunstancias concretas.

De acuerdo con Gómez Molina (2004c), en las fórmulas rutinarias se incluyen unidades léxicas como las expresiones prefabricadas, convencionales e institucionalizadas, que los hablantes utilizan para conseguir un propósito social determinado. Esto es, las fórmulas de interacción social (*Encantado de conocerte*), las palabras interactivas (*De acuerdo, ¡Un momento!*), los marcadores de relaciones sociales (*Usted, Muy señor mío, Atentamente, Besos*) y las estructuras iniciadoras de frase (*¿Podría decirme...?*).

Estas fórmulas están fijadas por el contexto. Los estudiantes pueden reconocer actos de habla similares en sus propias lenguas y acceden a ellas de forma casi intuitiva. Estas unidades abarcan numerosas funciones lingüísticas en distintas situaciones comunicativas: pueden expresar opiniones, sentimientos, usos sociales de la lengua, etc.

En este apartado también se incluyen las formulas relativas a funciones comunicativas como saludar, felicitar, agradecer, ordenar, dar el pésame, etc. así como aquellas expresiones que muestran las actitudes del hablante y que buscan relaciones sociales apropiadas: cortesía (*Disculpe, por favor,...*), iniciadoras de frase (*¿Le importaría...? Siento molestar, pero...*), de despedida (*hasta la vista*), palabras interactivas (*Oiga, Vale,...*), etc.

Los cortometrajes ilustran muy bien estas funciones comunicativas y pueden ser de mucha utilidad a la hora de trabajar estas unidades léxicas.

3.1.1.2. La selección de las unidades léxicas

En lo que concierne la selección de las unidades léxicas para las clases, creemos pertinente aprovechar la gran labor realizada con el inventariado de nociones del *PCIC*. El mismo *PCIC* dice en su introducción que:

Los inventarios de *Nociones generales* y de *Nociones específicas* se presentan en los Niveles de referencia para el español como los constituyentes del componente nocional, centrado en las especificaciones de contenidos que tienen que ver, en sentido amplio, con el significado. (PCIC 2006: Introducción)



En este inventario se incluyen unidades léxicas pluriverbales, como las que hemos visto anteriormente: colocaciones y expresiones idiomáticas (sobre todo locuciones). Este enfoque nocional «parte de la base de que un hablante cuenta, además de con unidades léxicas simples o palabras, con un número amplio de bloques semiconstruidos que puede combinar al hablar», y es que la lengua se procesa, más que palabra a palabra, en bloques o grupos de palabras.

Las siguientes definiciones han sido extraídas de la versión en línea del *PCIC*, que define las *nociones generales* como «aquellas que un hablante puede necesitar cualquiera que sea el contexto en el que se dé el acto de comunicación». Estas nociones se refieren en gran medida a conceptos abstractos como el espacio, la ubicación, la cantidad, la cualidad, las relaciones entre entidades, etc. Los contenidos de este inventario se organizan en categorías (nociones existenciales, cuantitativas, espaciales, etc.) y subcategorías (por ejemplo, en el caso de las nociones espaciales, localización, posición, distancia, movimiento, etc.), con sus respectivos exponentes.

El *PCIC* caracteriza las *nociones específicas* como aquellas que «tienen que ver con detalles más concretos del “aquí y ahora” de la comunicación y se relacionan con interacciones, transacciones o temas determinados». Este tipo de nociones, como puede ser *manzanas*, se utilizan sólo en contextos determinados.

Las unidades léxicas se organizan en el *PCIC* respondiendo a criterios semánticos de: sinonimia, antonimia, hiperonimia, gradaciones, etc. La razón que exponen para este enfoque es «que refleja los tipos de relaciones que los hablantes establecemos entre piezas léxicas en nuestro lexicón».

Creemos que es conveniente guiarse por la clasificación de nociones generales y específicas organizadas en niveles y diseñar actividades que respondan a los criterios semánticos que aquí se especifican y en los que profundizaremos posteriormente.

Huelga decir, por último, que el inventario del *PCIC* no es ni sagrado ni inquebrantable. No aparecen todas las palabras, ni las que figuran vienen adaptadas a los niveles de un grupo en particular o la variedad que se estudia en la zona donde enseñamos la lengua. Es conveniente, por tanto, realizar las adaptaciones pertinentes de los inventarios.



3.1.2. Qué aspectos de las unidades léxicas se han de enseñar

Otra cuestión importante que debe tratarse a la hora de trabajar con el léxico es la que da cuenta de qué significa conocer una unidad léxica y qué aspectos de esta se han de enseñar. Higuera dice que para conocer una unidad léxica es preciso conocer este tipo de información acerca de ella (1996: 114-117):

- (1) La denotación y referencia: la denotación se refiere a la realidad a la que nos referimos con determinada palabra independientemente de su uso en contexto. La referencia es de lo que hablamos cuando utilizamos una unidad léxica.
- (2) El sonido o grafía, según el canal: tener conocimientos sobre la ortografía de las palabras. Si una palabra se escribe con /ll/ o /y/, /b/ o /v/, etc.
- (3) Las estructuras sintácticas en las que aparece: saber, en los casos en los que sea aplicable, las diferentes estructuras de las que la unidad léxica forma parte:

QUEDAR (1) = [Subsistir, permanecer o restar parte de una cosa]
VERBO en 3ª per. sing. + sujeto singular → Ej.: Queda un libro en la tienda.
VERBO en 3ª per. plur. + sujeto plural → Ej.: Quedan cinco libros en la tienda.

QUEDAR (2) = [Ponerse de acuerdo en un sitio y hora para ver a una persona]
(SUJETO) + VERBO → Ej.: Hemos quedado a las 5 en el cine con tus primos

- (4) Las peculiaridades morfológicas: conocer los plurales y géneros de las palabras, etc.
- (5) Las relaciones paradigmáticas: saber por qué elegimos una unidad léxica y no otra, dentro del conjunto de posibilidades existentes para un determinado contexto. Relaciones de sinonimia, antonimia, e hiponimia.
- (6) Las combinaciones sintagmáticas: en este apartado se distinguen dos tipos:
 - *Combinaciones sintagmáticas gramaticales*: nombre, adjetivo o verbo seguido de preposición, infinitivo o proposición subordinada.
Ej.: *Escasez de...* ; *fiel a...* ; *reírse de...*

También podríamos incluir en este tipo de combinaciones los adverbios.

Ej.: *Independientemente de...*

- *Combinaciones sintagmáticas léxicas*: son las combinaciones entre nombres, verbos, adjetivos y adverbios.
Ej.: *Situación delicada; saludar atentamente; rayar un disco; coger un avión.*

- (7) El registro: conocer si las unidades léxicas son las apropiadas en una determinada situación, interlocutor, tema, etc. y si aparecen más en la lengua escrita o hablada.



- (8) El contenido cultural: lo que implica la unidad en la comunicación hispanohablante. Por ejemplo, los significados que se asocian en cada cultura a los colores.
- (9) Los usos metafóricos: el conocimiento de los usos metafóricos de las unidades que emplea como un significado más de esa unidad y no como recurso literario.
- (10) La frecuencia de uso: conocer si una unidad es frecuente o poco frecuente.
- (11) La pertenencia a expresiones institucionalizadas: saber, por ejemplo, que la palabra *lugar* puede integrarse en una expresión institucionalizada para dar un consejo. Ej.: *Yo en tu lugar...*

Además, como señala Higuera (1996: 117), para conocer una unidad léxica es también necesario:

- (12) Saber usarla productivamente, como consecuencia de la suma de toda esa información.
- (13) Conocer las relaciones que tiene con unidades de su lengua materna.

Para un estudiante es muy importante conocer este tipo de información. Sin embargo, sugerimos que todos estos aspectos se introduzcan progresivamente a lo largo de los años de estudio del idioma dependiendo siempre de las necesidades del alumno. Sin lugar a duda, cuantos más aspectos de una palabra conozcamos, mayor dominio y capacidad comunicativa tendremos. Para un nivel inicial destacaríamos, de entre todas estas, la denotación y referencia, el sonido, el registro y la frecuencia de uso.

Así pues, a la hora de trabajar con las unidades léxicas es importante atender a las relaciones con otras unidades, así como con el contexto cultural y de uso.

Es conveniente trabajar con las palabras en virtud de su forma y estructura, trabajar los compuestos con otros compuestos, las palabras derivadas con otras palabras derivadas por el mismo afijo, etc., de forma que los estudiantes practiquen e integren mejor las nuevas unidades.

Es importante también mostrar y explotar las relaciones de significado (sinonímicas, hiponímicas/hiperonímicas, meronímicas/holonímicas y opositivas) entre unidades, pues la atención a este tipo de relaciones facilita la adquisición y fijación del vocabulario.

- Escandell Vidal (2007: 55) define la sinonimia como «la relación que se establece entre dos palabras que tienen el mismo significado». Un ejemplo de palabras sinónimas pueden ser *dentista/odontólogo*. Estas dos palabras son



intercambiables en cualquier contexto sin que el uso de una u otra provoque cambios en el valor de verdad del enunciado o en sus fines comunicativos.

- Las relaciones hiponímicas e hiperonímicas son relaciones de inclusión: el significado de una unidad, el hiperónimo, está incluido en el de otra unidad, el hipónimo, o, lo que es lo mismo, los posibles referentes de una unidad, el hipónimo, son un tipo de los posibles referentes de otra unidad, el hiperónimo. Por ejemplo, *pera* es de *fruta*, su hipónimo, y *fruta* es de *pera*, el hiperónimo, o lo que es lo mismo, la *pera* es un tipo de *fruta*.
- En la meronimia, se relaciona una palabra, el merónimo, que se aplica a lo que se concibe como parte de un todo, con otra, el holónimo, que se aplica a ese todo. La base de la meronimia es, pues, «una relación parte/todo» (Escandell 2007: 66). Por ejemplo, en la relación *nariz/cara*, *nariz* es el merónimo de *cara* y *cara* el holónimo de *nariz*.
- Por último, las relaciones opositivas son las de incompatibilidad (*notable/sobresaliente*), antonimia (*verdadero/falso*), inversión (*comprar/vender*) y reversión (*atar/desatar*).

No deben olvidarse tampoco las relaciones entre unidades léxicas de tipo sintagmático, y, en particular, la relación de selección que está en la raíz de unidades como las colocaciones.

En el caso particular del trabajo con las formulas rutinarias —muy presentes en la mayoría de cortometrajes—, es importante explotar su condición de expresiones con las que se pueden realizar actos de habla propios de interacciones altamente institucionalizadas. También podemos mostrar que estas interacciones ritualizadas son, a menudo, diferentes en cada ámbito cultural, lo que supone tener que seleccionar y presentar adecuadamente los datos extralingüísticos (de tipo cultural) pertinentes a cada caso.

Ante todo, no debemos entender el aprendizaje del léxico como una simple acumulación de unidades sin relación.

3.1.3. El MCER y la enseñanza del léxico. La competencia léxico-semántica

Antes de proseguir, nos gustaría detenernos un momento a explicar el lugar que ocupa el léxico en el MCER. Según dicho documento, todo aprendiente de lenguas debe contar con una serie de competencias: las generales y las comunicativas. Por un lado, las



competencias que el MCER denomina «generales» (2002: 99) son aquellas relacionadas con los conocimientos previos del aprendiente de lenguas tanto del mundo y la cultura que le rodea como de los procesos y técnicas de aprendizaje y reconocimiento que le ayudan en el desarrollo del otro tipo de competencias que propone el MCER: las competencias comunicativas.

La competencia comunicativa es aquella que, según el MCER está «más relacionada con la lengua» (2002: 106) y engloba tres componentes: las competencias lingüísticas, las sociolingüísticas y las pragmáticas. Por razones obvias, nos fijaremos particularmente en las competencias lingüísticas, ya que es ahí donde se encuentra enmarcada la competencia léxica que, según el MCER se define como «el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo» (2002: 108), proponiendo a su vez un contraste entre clases cerradas de palabras, o «elementos gramaticales», y una clase abierta en la que entraría todo lo demás, a saber, el grupo de los «elementos léxicos».

En lo que respecta al vocabulario, Romero Gualda destaca la importancia de tener en cuenta que las palabras, además de ser «elementos para construir frases», también son «signos reveladores de contenidos y de usos que exceden el conocimiento de las formas» (2008: 13). Es evidente que todas las unidades léxicas están imbuidas de un contenido; un contenido que el MCER incluye dentro de la competencia semántica (2002: 112), esto es, aquella relacionada con el significado de las unidades léxicas así como con las relaciones semánticas entre ellas.

La competencia léxica se divide en una serie de elementos que Santamaría Pérez (2006:8) describe cuidadosamente: ortografía, pronunciación, información gramatical, significado y uso en contexto.

En lo relativo a la ortografía, se dice que el estudiante deberá adquirir el conocimiento sobre aspectos como el uso de mayúsculas o minúsculas, la forma correcta de escribir las palabras, los signos de puntuación y sus normas de uso, las convenciones tipográficas y las variedades de tipos de letra, los signos no alfabetizados de uso común, etc.

En la pronunciación se incluyen aspectos como el conocimiento de los rasgos sordos o sonoros, oclusivos, labiales, etc. La composición fonética de las palabras (estructura silábica, secuencia acentual de las palabras, etc.), y la fonética de las oraciones (acento, ritmo y entonación).

La información gramatical es parte de la competencia léxica en tanto que es necesario conocer los recursos gramaticales de una lengua y las posibilidades de



utilizarlos. Aunque este conocimiento está relacionado con la sintaxis, también lo está con el léxico, ya que cuando aprendemos una palabra adquirimos la información gramatical que conlleva.

El significado se centra en las acepciones más usadas y se estudian aspectos como la relación de las palabras con el referente, las asociaciones o connotaciones de la palabra (significado connotativo), las relaciones semánticas entre palabras (sinonimia, antonimia, hiperonimia), el significado que toma la palabra según el contexto en el que aparece.

Finalmente, el uso en contexto hace referencia al entorno lingüístico, pragmático y social del que depende el significado de la palabra o enunciado, si esta tiene diferentes interpretaciones dependiendo del contexto en el que se utiliza, etc. En este grupo también incluimos las marcas lingüísticas que denotan cortesía en nuestros enunciados.

3.1.4. Qué se está enseñando y cómo

Para abordar el tema de cómo se está enseñando el léxico en la actualidad encontramos oportuno hacer un breve repaso de cómo se ha ido tratando en las diferentes metodologías.

El método tradicional de gramática y traducción se centraba principalmente en el vocabulario que aparecía en los textos escritos. Con este método no se fomentaba un aprendizaje en contexto sino la memorización de listas descontextualizadas. Se trabajaba en relación con otras palabras, sintagmas o la oración si tenía relación con cuestiones de gramática.

Los métodos de base estructural trabajaban el vocabulario con listas de frecuencia que asociaban con los aspectos gramaticales. El léxico se contextualizaba en frases y en algunas ocasiones el trabajo del vocabulario se apoyaba en material auditivo y visual.

En el enfoque comunicativo, sin embargo, el trabajo del vocabulario no se encuentra supeditado al de la gramática sino a otras cuestiones como la frecuencia, rentabilidad, productividad, utilidad, necesidad, etc. de una palabra. Esta metodología se centra en la lengua en uso y el estudio del léxico se centra en áreas temáticas y relaciones nociofuncional. Al igual que ocurría en el método anterior, el trabajo del léxico se apoya con materiales visuales o auditivos auténticos, y se trabaja con actividades abiertas, variadas y motivadoras.



Por último, el enfoque por tareas selecciona los objetivos comunicativos a partir de temas que ayudan a determinar la tarea final. Las tareas de vocabulario ayudan al alumno a la realización de dicha tarea final.

En la actualidad, por tanto, el léxico goza de más importancia que antaño pero, aun así, su tratamiento puede seguir considerándose escaso en muchos de los manuales publicados, ocupando un papel bastante marginal en el trabajo en el aula. Muchas veces se considera que el vocabulario no se puede enseñar, sino que se tiene que aprender, afirmación esta muy discutible y de hecho muy discutida casi siempre para rechazarla.

3.1.4.1. Tipología de actividades sin recursos audiovisuales

Baralo (2000: 173) menciona que podemos tener en cuenta la siguiente tipología de actividades para trabajar el léxico:

- Reconocer, subrayar, extraer palabras y expresiones relacionadas con un tema.
- Inferir relaciones semánticas, completando textos.
- Inferir el significado y/o el sentido de una expresión por sus relaciones contextuales.
- Contestar a diversos tipos de preguntas.
- Formular preguntas a partir de un input controlado.
- Relacionar expresiones dadas con otras expresiones, representaciones o audiciones.
- Ampliar estructuras básicas, agregando más información mediante el añadido de adjetivos, comparaciones, frases preposicionales.
- Organizar mapas conceptuales.
- Asociar expresiones a diferentes ámbitos, mediante una lluvia de ideas, con tarjetas o con cualquier estímulo visual o auditivo.
- Organizar mapas semánticos en relación a un tema/culturema: expresiones idiomáticas, verbos, nombres, adjetivos, expresiones institucionalizadas, dibujos, fotos, esquemas...
- Usar las palabras y expresiones nuevas en situaciones de comunicación auténticas y simuladas, oralmente y por escrito.



Nuestra intención es hacer un uso combinado de este tipo de actividades mediante ejercicios que combinen las cuatro destrezas y las formas de explotar los recursos audiovisuales.

También consideramos importante, dentro de este apartado, hacer uso de las TIC para trabajar el léxico que se ha aprendido y contextualizado previamente en el aula. A la hora de aprender vocabulario, los repasos son muy importantes. El problema surge cuando, a lo largo de un curso no hay tiempo para llevar a cabo esta práctica. Para solventar este problema, optaríamos por programas o herramientas que trabajan con sistemas de fichas y repeticiones espaciadas en el tiempo, como *Phase-6* o *Vokker*, y que ayudan a memorizar y recordar las unidades léxicas de forma individual.

3.1.4.2. Tipología de actividades con recursos audiovisuales

La combinación de las actividades con el léxico en los momentos adecuados de proyección del cortometraje es fundamental, ya que: «el vídeo no es nada solo, es en la explotación que el profesor diseñe en donde está la clave de lo que se puede aprender» (Ruiz Fajardo 1995: 38, en Alonso Varela 2010: 29).

Las actividades para trabajar con el material audiovisual se suelen clasificar, como hemos dicho, en tres fases:

- Actividades de pre-visionado.
- Actividades de visionado.
- Actividades de post-visionado.

Las actividades de pre-visionado, como su nombre indica, se realizan antes de proyectar el cortometraje y tienen como finalidad preparar a los estudiantes para la comprensión del video. No es conveniente mostrar el cortometraje sin haber hecho una introducción previa, ya que los estudiantes se sentirían agobiados y desorientados. Algunas actividades posibles son:

- Escribir el título del cortometraje en la pizarra para que los estudiantes realicen hipótesis sobre lo que se va a tratar y sacar léxico mediante una «lluvia de ideas» que facilite la comprensión.
- Mostrar fotogramas del cortometraje para hacer teorías sobre ellos.

Las tareas que se pueden realizar durante el visionado también son variadas, y deberían alternarse para evitar la monotonía y la previsibilidad de la clase. Las actividades



posibles dependen del número de veces que se vaya a repetir el visionado y podrían basarse en la muestra de escenas sin sonido:

- Ver un tramo del cortometraje hasta un punto determinado y preguntar a posteriori qué creen que va a pasar, planteando así los aspectos principales en los que los alumnos deberán centrarse, etc.

Recordamos, que con el visionado de los cortometrajes no buscamos una comprensión total y absoluta de todos los términos, sino una comprensión general de la historia.

En la etapa posterior al visionado se pueden realizar actividades de debate y de comprensión tanto de la trama como del vocabulario o expresiones. También se pueden trabajar aspectos lingüísticos que hayan aparecido en el video o que tengan relación con alguno de los temas que se tratan en él.

- Dar opiniones, contar e interpretar lo que se ha visto;
- continuar la historia;
- cambiar un final;
- debatir sobre los temas centrales o subyacentes;
- dramatizar, interpretar o reinterpretar alguna escena;
- trabajar con el guion transcrito;
- refrescar elementos lingüísticos dados con anterioridad que reaparezcan;
- describir y comparar imágenes;
- escribir valoraciones, críticas o sinopsis, etc.

Las actividades realizadas en todas estas fases tendrán como finalidad, en nuestro caso, el trabajo de las unidades léxicas, es decir, trabajaremos el léxico fusionando las actividades en aquellas que mejor explotan los recursos audiovisuales.

3.1.5. Qué carencias o lagunas vendría a cubrir esta herramienta

La utilización de los cortometrajes nos ayudaría a suplir algunas carencias de la enseñanza del léxico relacionadas con los siguientes aspectos.

En primer lugar, el léxico no se suele enseñar en contexto. Mediante el uso de materiales audiovisuales de corta duración los estudiantes «viven» las situaciones casi como si fueran los propios personajes. Por esto, obtienen una visión bastante fidedigna de cómo utilizar las palabras en determinados registros.



En segundo lugar, y teniendo en cuenta que el léxico suele ocupar todavía un papel marginal en muchísimos libros de texto, los cortometrajes servirían de gran ayuda para paliar este problema casi endémico. Creemos que es un error que los manuales se sigan centrando de forma camuflada en la gramática cuando tanto el léxico como a esta se les debería tratar en igualdad. Buscando un paralelismo con el cuerpo humano, la gramática vendría a ser la columna vertebral, nuestro esqueleto, y el léxico serían los músculos, que dan consistencia al cuerpo (el lenguaje) y sin los cuales no habría movimiento (comunicación).

Los gestos juegan también una parte muy importante en relación con el aprendizaje del léxico. En ocasiones, con simplemente ver un gesto es suficiente para que nos hagamos una idea de determinado mensaje. Los cortometrajes nos ayudan a esto, pues «al dejar al espectador expuesto directamente al contexto de uso la interpretación de las unidades fraseológicas queda clara» (Losada Aldrey 2009).

Otra de las carencias que esta herramienta nos ayudaría a solventar es el poco uso que se hace de las tecnologías de la información y de la comunicación a la hora de la verdad en las aulas, especialmente en aquellos campos, como los de lenguas extranjeras, en los que pueden ser más útiles. Gómez Molina menciona que a la hora de aprender léxico es interesante apoyarse en herramientas como las TIC:

Para centrar la atención del alumno en el léxico objeto de estudio, el profesor debe conocer diversas técnicas, opciones o alternativas para utilizar en el aula de ELE, sin olvidar que el proceso de adquisición léxica puede beneficiarse de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (TIC). (Gómez Molina 2004c: 4)

Dicho esto, vamos a ver cómo podemos desarrollar y utilizar una herramienta como los cortometrajes y qué requisitos se necesitan para su correcta utilización.



CÓMO DESARROLLAR Y USAR LA HERRAMIENTA

Tras este repaso por la situación de los recursos audiovisuales y el léxico en las aulas de lenguas extranjeras y segundas, vamos a profundizar en los pasos previos a una explotación didáctica posterior. Para ello, proporcionaremos, en primer lugar, una serie de criterios para la selección de los cortometrajes. Asimismo, haremos alusión a las condiciones materiales y humanas necesarias para conseguir un mayor grado de éxito en el aula.

4.2. LOCALIZACIÓN Y SELECCIÓN DE LOS CORTOMETRAJES.

4.2.1. Localización

Antes de abordar los criterios para seleccionar los cortometrajes que llevaremos al aula, consideramos necesario mencionar algunas de las fuentes de Internet donde es más sencillo encontrar este tipo de materiales hoy en día.

- [Notodofilmfest](#): Festival online de cortometrajes creado por Javier Fesser que busca poner Internet al servicio del cine para apoyar y servir de escaparate a jóvenes creadores.
- [La Vida es Corta](#): Blog perteneciente a la revista española *Fotogramas*. En él se muestran las obras premiadas en festivales, las últimas novedades.
- [La Zona Corta](#): Sección de la página web de *Canal Plus* donde se proyectan los cortometrajes que se muestran en «La zona corta», el programa dedicado a este género cinematográfico. Los cortometrajes que se muestran en esta página web son obras premiadas y novedades de buena calidad y éxitos reconocidos.
- [Filmin](#): Portal de alquiler de películas online que ofrece una sección con cortometrajes de visionado gratuito. Permite la subida de cortometrajes y por tanto su catálogo es cada vez mayor. Asimismo, selecciona un «cortometraje del mes» y lo promociona.



- [Youtube](#) y [Vimeo](#) son dos de los portales con más reputación internacional en lo que respecta a contenidos audiovisuales. La cantidad de cortometrajes que hay en estas dos web hace que la búsqueda de cortometrajes para nuestras clases sea algo tedioso. A pesar de ello, en *YouTube* hay material de muchos tipos y de gran variedad y calidad. El portal *Vimeo* es un poco más profesional y en él la cantidad de cortometrajes de mala calidad es menor. Una ventaja de estos dos portales es que permiten crear listas de reproducción con las que podemos organizar nuestros cortometrajes favoritos.
- [Cortomanía](#): Esta página web también ofrece una cantidad de cortometrajes importante que, a su vez, están clasificados por puntuaciones y temáticas, lo que beneficia encontrar uno que se ajuste a nuestra búsqueda.

4.2.2. Selección

A la hora de seleccionar los cortometrajes, debemos tener varias cosas en cuenta: el interés de nuestros alumnos por el material, la edad de los aprendices, las experiencias previas de aprendizaje, la cultura de procedencia, la dificultad del filme, la integración del cortometraje en la programación y la finalidad u objetivos de su proyección, entre otros.

El hecho de elegir con criterio los cortometrajes, no significa que nuestros alumnos vayan a encontrar interés en ellos. Tampoco podemos anticipar si un cortometraje les resultará fácil o de buena calidad, ya que siempre hay una serie de factores, derivados de la heterogeneidad y diversidad de nuestros alumnos, que se van a escapar irremediamente de nuestro control. La dificultad de un cortometraje no se basa sólo en sus características, sino también en las circunstancias psicológicas, sociales y culturales de los receptores y su predisposición hacia el aprendizaje.

Mercedes Ontoria (2007) y otros autores señalan la importancia de seleccionar cortometrajes adecuados en cuanto a nivel, contenidos, dificultad, etc. A la hora de seleccionar un cortometraje, no debemos basarnos sólo en la intuición y el conocimiento de nuestro grupo, sino que también es necesario elegirlo atendiendo a una serie de criterios tanto materiales como lingüísticos.

Los siguientes criterios para la selección de cortometrajes son, en su mayoría, una combinación de los cuestionarios propuestos por José Amenós Pons (1999: 777-779) y Alonso Varela (2001: 16-17), a los que he añadido otros criterios de selección propios.



Un cortometraje será más adecuado cuanto más puntuación obtenga en los siguientes apartados. Algunas de los criterios que se mencionan en la tabla y que no son cuantificables matemáticamente son meramente orientativos.

	CRITERIOS A TENER EN CUENTA POR PARTE DEL PROFESOR	VALORACIÓN OTORGADA
1	Adecuación a la edad de los alumnos.	0 1 2 3 4 5
2	Adecuación al nivel lingüístico de los estudiantes.	0 1 2 3 4 5
3	Adecuación a la programación.	0 1 2 3 4 5
4	Adecuación a los intereses del grupo.	0 1 2 3 4 5
HISTORIA ESTRUCTURA O TRAMA		
5	Los acontecimientos se producen de forma lineal, sin saltos cronológicos	Sí. No
6	Si hay alguna elipsis y/o alteración cronológica, ¿es fácilmente comprensible para el espectador?	0 1 2 3 4 5
7	Las secuencias se ordenan de forma lógica y coherente	0 1 2 3 4 5
8	La historia se presenta accesible a personas sin conocimientos especializados	0 1 2 3 4 5
9	Los alumnos podrán reconocer la situación o las emociones tratadas.	0 1 2 3 4 5
10	Relevancia de la historia o contenido.	0 1 2 3 4 5
11	No hay presencia de temas o escenas incómodas o inapropiadas que puedan herir la sensibilidad de algún estudiante.	0 1 2 3 4 5
12	La duración no es excesiva	0 1 2 3 4 5
13	¿Hay tiempo para ver el corto más de una vez?	0 1 2 3 4 5
14	El cortometraje no es experimental	0 1 2 3 4 5
SOPORTE MATERIAL		
15	Tiene subtítulos.	Sí. No
16	Los subtítulos se pueden quitar u ocultar.	Sí. No
17	• ¿Puede el espectador volver atrás para ver de nuevo una parte (o la totalidad)?	Sí. No
18	• ¿El aparato o equipo que va a usarse para pasar la película tiene buena calidad de sonido?	Sí. No
19	• ¿Dispone el espectador de auriculares, si quiere utilizarlos?	Sí. No
20	Soporte material para el visionado (ordenador, reproductor de DVD, auriculares, proyector, formato compatible...)	0 1 2 3 4 5
21	Estructura de la trama.	0 1 2 3 4 5
LOS PERSONAJES		
22	Están descritos de manera clara	0 1 2 3 4 5



23	Son comprensibles para un espectador de otra cultura, sin conocimientos especiales del mundo hispano.	0 1 2 3 4 5
24	Su comportamiento y actuación son coherentes con la información que el espectador tiene en los distintos momentos.	0 1 2 3 4 5
25	Hablan de uno en uno y usan un lenguaje que se puede comprender en el nivel de los alumnos.	0 1 2 3 4 5
26	Tienen todos más o menos el mismo acento.	0 1 2 3 4 5
27	Tienen una pronunciación clara al hablar.	0 1 2 3 4 5
28	Vocalizan bien.	0 1 2 3 4 5
29	Predominan las conversaciones entre pocos personajes (no más de dos o tres a la vez).	0 1 2 3 4 5
30	Los personajes hablan sin emplear alguna jerga o dialecto especial que pudiera ser difícil de entender.	0 1 2 3 4 5
31	Hablan con frases (más o menos) completas y con pocas vacilaciones.	0 1 2 3 4 5
32	Se expresan sin acudir a léxico, tipos de discurso o conceptos especializados que requieran conocimientos concretos.	0 1 2 3 4 5
33	Valor pedagógico de los personajes.	0 1 2 3 4 5
TIPO(S) DE LENGUAJE UTILIZADO(S)		
34	Registros lingüísticos usados.	formal, coloquial, argot, otros, etc.
35	Relevancia de las estructuras gramaticales utilizadas.	0 1 2 3 4 5
36	Relevancia del léxico utilizado.	0 1 2 3 4 5
37	Presencia de refranes, frases hechas o expresiones idiomáticas.	0 1 2 3 4 5
38	Aspectos culturales tratados.	0 1 2 3 4 5
39	Material de apoyo (ejercicios didácticos, libros para el profesor, fichas, libros...)	Sí. No. Poco
40	Facilidad de diseñar actividades para su uso en el aula.	0 1 2 3 4 5
41	Posibilidad de relacionarlo con otros recursos audiovisuales (anuncios, documentales, canciones, etc.) u otro material (libros, comics, etc.)	0 1 2 3 4 5
INTEGRACIÓN DE LA PALABRA, SONIDO E IMAGEN		
42	El espectador hacerse una idea aproximada de lo que pasa sin comprender las conversaciones.	0 1 2 3 4 5
43	No abundan las secuencias sin palabras o casi sin palabras.	0 1 2 3 4 5
44	Audio: La banda sonora no tiene ruidos. Buena calidad de sonido. Fácil de comprender. ¿Hay interferencias que dificultan escuchar los diálogos? otros: _____	0 1 2 3 4 5 Sí. No 0 1 2 3 4 5 0 1 2 3 4 5 0 1 2 3 4 5



45	Tipo de planos utilizados: Plano general. Plano americano. Primer plano. Plano detalle. otros:_____	0 1 2 3 4 5 Sí. No Sí. No Sí. No Sí. No
46	Ambientación: Época, paisaje, decorado y vestuario.	0 1 2 3 4 5
47	Finalidad de su uso para el aula.	Concretar:.....
48	otros:_____	

Del apartado del cuestionario «Tipo(s) de lenguaje utilizado(s)» podemos hacernos una idea inicial de los aspectos que podremos explotar en las actividades y que guardan relación con las unidades léxicas sobre las que más hincapié habría que hacer debido a su número o presencia.

4.3. CONDICIONES MATERIALES Y HUMANAS PARA EL USO DIDÁCTICO DE LOS CORTOMETRAJES

El uso de los cortometrajes en el aula también depende de una serie de factores externos relacionados con el aula y el profesor.

Con el uso de los recursos audiovisuales el profesor tiene la oportunidad de emplear una variedad de aproximación a la enseñanza distinta de la que se ha utilizado tradicionalmente. La mayoría del profesorado termina su formación sin haber tenido ni prácticas ni contacto con el uso de los materiales audiovisuales en el aula, independientemente de los conocimientos propios que cada pueda tener.

Para mejorar esta falta de práctica y conocimientos no basta con lecciones teóricas, sino que también es necesaria la práctica tanto activa como “pasiva”, ya que como dice Butts «hay mejores formas de transmitir información que aquellas que emplean únicamente las palabras» (1968: 347).

4.3.1. Condiciones mínimas

Hay una serie de condiciones mínimas que son indispensables para la correcta utilización de los cortometrajes en el aula. Estas condiciones son tanto tecnológicas como humanas.

Las condiciones tecnológicas y materiales mínimas tienen que ver con el equipamiento del aula y son:

- Un ordenador portátil o de sobremesa;



- Un proyector;
- Una pizarra blanca que haga a su vez de pantalla del proyector;
- Altavoces;
- Cable de video VGA/HDMI.

Las condiciones humanas mínimas tienen que ver con el profesorado. Este debe tener como mínimo:

- Conocimientos básicos de informática: el profesor debe saber desenvolverse en la red y encontrar y seleccionar materiales interesantes para llevar al aula. Asimismo, debe tener un conocimiento mínimo sobre programas de reproducción de video.
- Conocimientos básicos de tecnología: el profesor debe conocer el tipo de conexiones de audio y video necesarias para que el material audiovisual pueda ser utilizado con éxito y para solucionar problemas cuando se produzcan.

4.3.2. Condiciones óptimas

Las condiciones tecnológicas y materiales óptimas para un uso satisfactorio de los cortometrajes en el aula son:

- Conocimientos de edición de video y manejo de programas como *Virtualdub*. En ocasiones los cortometrajes que se adecuan mejor a nuestros objetivos incluyen subtítulos incrustados en otra lengua que imposibilitan que los podamos utilizar en clase. Para estos casos, es útil saber cómo ocultarlos de forma que los estudiantes se centren únicamente en lo que ven y escuchan.
- Otra condición óptima relacionada con lo anterior, es que los profesores tengan conocimientos de subtítulo para aquellos casos en los que su utilización sea necesaria.
- Una condición óptima es que la pantalla donde proyectamos el cortometraje se vea bien desde los distintos ángulos de la clase, para así evitar cambios de posición de los alumnos y la consecuente pérdida de tiempo.

4.4. NOTA SOBRE EL USO DE SUBTÍTULOS DURANTE EL VISIONADO

La preocupación porque nuestros alumnos comprendan o no material audiovisual siempre está presente a la hora de llevar tareas de este tipo al aula. Por esto, muchos



profesores se plantean la posibilidad de utilizar subtítulos en el aula. En este breve apartado vamos a pronunciarnos acerca de si son recomendables o no.

Algunos autores como José Amenós (1999: 781), no son partidarios de descartar el uso de subtítulos siempre que estos se utilicen de forma ocasional. Este autor menciona que no todos los subtítulos son iguales y que existen dos tipos, uno de los cuales es más recomendable que el otro.

Por un lado existen los subtítulos en versión original, que normalmente se crean para personas con dificultades de audición; por otro lado, están los subtítulos traducidos a otra lengua, que son los que se proyectan tradicionalmente en festivales de cine.

Los subtítulos en lengua original, dice Amenós (1999: 781), pueden servir muy bien para actividades centradas en determinados rasgos lingüísticos de los niveles morfosintáctico y semántico en particular. Los subtítulos en lengua extranjera, fomentan naturalmente la comparación entre la lengua original del filme y la de dichos subtítulos; y de tal comparación podemos extraer una reflexión sobre los mecanismos expresivos de los dos idiomas, que dependiendo de los objetivos del profesor pueden no ser demasiado útiles.

Consideramos, sin embargo, que a para trabajar el léxico en el aula es mejor evitar la utilización de estos elementos en tanto que impiden un trabajo detallado de las unidades léxicas.



PROPUESTA METODOLÓGICA DEL USO DE LOS CORTOMETRAJES EN EL AULA

5.1. CONSIDERACIONES INICIALES

Antes de presentar las actividades, son necesarias algunas consideraciones relativas al grupo al que estas actividades están dirigidas, la selección de las unidades léxicas que queremos trabajar y el nivel, y las formas en las que tenemos pensado trabajarlas.

Es recomendable utilizar actividades lo más variadas posibles por varias razones, porque ayudan a evitar la monotonía y el aburrimiento y porque no todos los estudiantes tienen ni los mismos gustos ni los mismos estilos de aprendizaje. Por este motivo, vamos a ver a continuación una serie de actividades para trabajar en distintos niveles las unidades léxicas, no sin antes advertir qué dice el MCER sobre los niveles de riqueza y de dominio del vocabulario que podemos esperar en cada nivel. (2002: 109)

Sin entrar en si esta distinción es o no acertada, se expone lo siguiente:

RIQUEZA DEL VOCABULARIO	
A1	Tiene un repertorio básico de palabras y frases aisladas relativas a situaciones concretas.
A2	- Tiene suficiente vocabulario para desenvolverse en actividades habituales y en transacciones cotidianas que comprenden situaciones y temas conocidos. - Tiene suficiente vocabulario para expresar necesidades comunicativas básicas. - Tiene suficiente vocabulario para satisfacer necesidades sencillas de supervivencia.
B1	Tiene suficiente vocabulario para expresarse con algún circunloquio sobre la mayoría de los temas pertinentes para su vida diaria, como, por ejemplo, familia, aficiones e intereses, trabajo, viajes y hechos de actualidad.
B2	Dispone de un amplio vocabulario sobre asuntos relativos a su especialidad y sobre temas más generales. Varía la formulación para evitar la frecuente repetición, pero las deficiencias léxicas todavía pueden provocar vacilación y circunloquios.
C1	Tiene un buen dominio de un amplio repertorio léxico que le permite superar con soltura sus deficiencias mediante circunloquios; apenas se le nota que busca expresiones o que utiliza estrategias de evitación. Buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales.



C2	Tiene un buen dominio de un repertorio léxico muy amplio, que incluye expresiones idiomáticas y coloquiales; muestra que es capaz de apreciar los niveles connotativos del significado.
----	---

DOMINIO DEL VOCABULARIO	
A1	Sin descriptores
A2	El estudiante domina un limitado repertorio relativo a necesidades concretas y cotidianas.
B1	Manifiesta un buen dominio del vocabulario elemental, pero todavía comete errores importantes cuando expresa pensamientos más complejos, o cuando aborda temas y situaciones poco frecuentes.
B2	Su precisión léxica es generalmente alta, aunque tenga alguna confusión o cometa alguna incorrección al seleccionar las palabras, sin que ello obstaculice la comunicación.
C1	Pequeños y esporádicos deslices, pero sin errores importantes de vocabulario».
C1	Utiliza con consistencia un vocabulario correcto y apropiado.

Por nuestra parte, consideramos que los recursos audiovisuales pueden utilizarse para trabajar el léxico en todos los niveles. Algunos cortos, como los que no tienen diálogos, se pueden explotar muy bien en niveles iniciales en los que el conocimiento de la lengua por parte de los alumnos aún es muy limitado. Pensamos que en muchas ocasiones, la complejidad no radica tanto en el cortometraje, como en los ejercicios que se realizan.

5.2. PROPUESTAS DIDÁCTICAS

5.2.1. Justificación de las actividades propuestas

En este apartado vamos a hacer tres propuestas didácticas. Hemos decidido orientar este apartado a mostrar las muchas y diversas posibilidades de explotación de los cortometrajes para el trabajo del léxico.

Creemos que en el aula de lenguas extranjeras o segundas se deben trabajar todos los aspectos de la lengua. Sin embargo, y dado que la finalidad de este trabajo es mostrar las posibilidades didácticas del corto para trabajar el léxico, hemos optado por no organizar las actividades en sesiones sino hacer un inventario en el que mostremos un número considerable de actividades posibles, ya que, por otra parte, planificar sesiones supondría ceñir demasiado las actividades a un grupo concreto e irrepetible.

Al principio de las actividades de cada nivel exponemos las nociones generales y específicas que será posible trabajar con las actividades derivadas de la explotación del

corto. Estas no se ajustan necesariamente a un tema en concreto, ya que otra de las características del corto es la versatilidad.

Clasificamos las actividades que proponemos con cada cortometraje según el momento del visionado en el que se realizan, así tenemos posibles actividades previas al visionado, otras actividades para hacer durante el mismo y otras para realizar después.

5.2.2. Propuesta didáctica para niveles básicos

Cortometraje: el Empleo

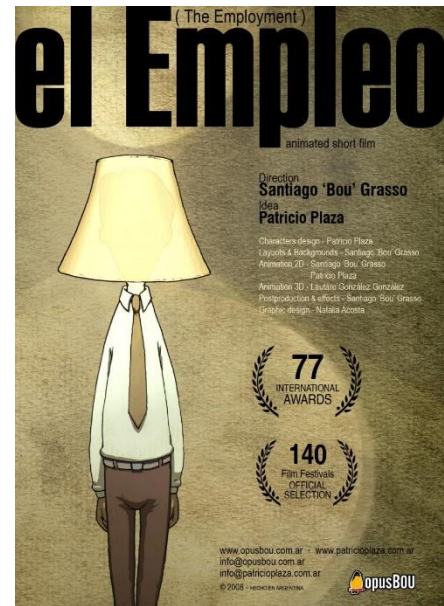
Director: Santiago Grasso

Sinopsis: Un hombre realiza su trayecto habitual hacia el trabajo, inmerso en un sistema en el cual el uso de las personas como objetos es algo cotidiano. (FILMAFFINITY)

Duración: 4 minutos.

Año: 2012.

Enlace: [Youtube](#)



Nociones generales que se pueden trabajar:

- 1.1. Existencia, inexistencia
- 1.2. Presencia, ausencia
- 1.4. Calidad general
- 1.6. Certeza, incertidumbre
- 4.3.12. Frecuencia

Nociones específicas que se pueden trabajar:

- 1.1. Partes del cuerpo
- 1.2. Características físicas
- 1.3. Acciones y posiciones que se realizan con el cuerpo
- 2.2. Sentimientos y estados de ánimo
- 5.6. Utensilios de cocina y mesa



A) Posibles actividades previas al visionado

1. ¿Qué te sugiere el título del cortometraje? ¿Viendo el poster, de qué crees que trata la historia?

Con esta actividad pretendemos introducir palabras como empleo, trabajo, oficio, puesto, cargo, ocupación y otras como tajo, curro (argot) para situar a los alumnos en el marco de la clase.

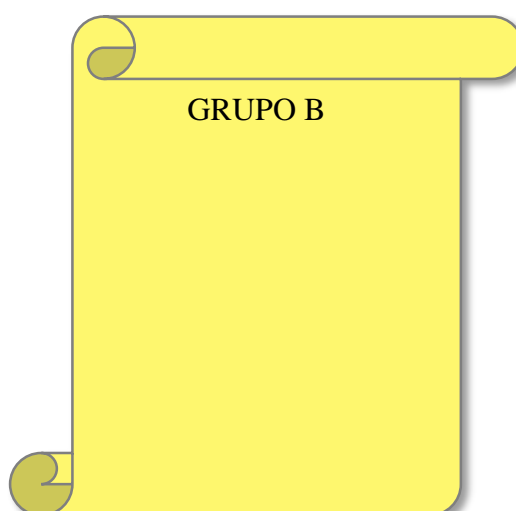
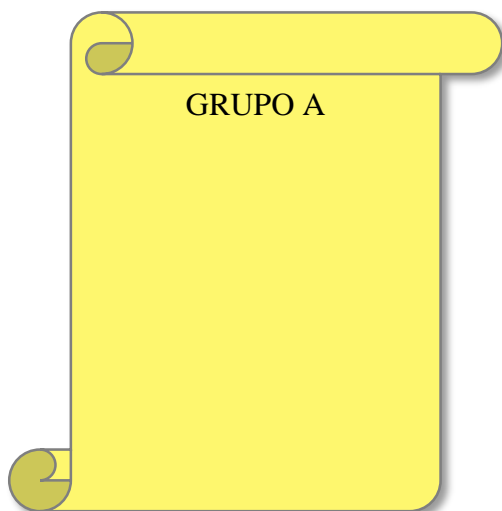
B) Posibles actividades durante el visionado

2. [Paramos el cortometraje en el momento anterior al descubrimiento de la «profesión» del protagonista] ¿De qué creéis que trabaja el personaje?

Con esta actividad se busca involucrar a los alumnos en la clase. Hasta este momento han visto que los personajes que aparecen en el cortometraje realizan las funciones de objetos.

C) Posibles actividades post-visionado

3. [Repartimos la clase en dos grupos: tras ver el corto, cada grupo tiene que intentar recordar el mayor número de objetos que han aparecido en el cortometraje. Tienen tres minutos para elaborar una lista. Pasados esos tres minutos, vuelven a ver el cortometraje y la completan. Un portavoz de cada grupo dice las palabras en alto. Gana el grupo que tenga más palabras que no se repitan en el otro grupo.]



Con esta actividad pretendemos movilizar todo el vocabulario que aparece en el cortometraje relacionado con los objetos y las partes de la casa, el mobiliario, etc.

4. Los personajes del cortometraje ocupan puestos que normalmente corresponden a objetos. ¿Qué objetos son esos? ¿Qué profesiones relacionarías normalmente con esos objetos?

Objeto:	Profesión
Objeto:	Profesión
Objeto:	Profesión
Objeto:	Profesión
Objeto:	Profesión
Objeto:	Profesión
Objeto:	Profesión

En el cartel del cortometraje vemos como una persona ejerce de lámpara. A lo largo del cortometraje los personajes hacen la función de ciertos objetos. Con este ejercicio, pretendemos movilizar los nombres de profesiones relacionadas con estos objetos. Por ejemplo, lámpara y electricista.



5. A continuación tienes fotos de otros profesionales. Nombra sus profesiones:



Con esta actividad pretendemos trabajar el léxico de otras profesiones aparte de aquellas a las que se alude indirectamente en el cortometraje.

6. ¿Qué les falta a los personajes del cortometraje en la cara?

[Empty yellow box for answer]

Con esta actividad pretendemos movilizar el léxico relacionado con las partes de la cara, ya que los personajes carecen de cejas, pestañas y se caracterizan por tener amplias ojeras.

7. Todos los personajes visten muy parecido, ¿qué otra ropa les podríais para cambiar su aspecto?

[Empty yellow box for answer]



Con esta actividad seguiríamos trabajando el aspecto, en este caso el que está relacionado con la vestimenta.

8. El protagonista del cortometraje realiza una serie de acciones, ¿cuáles son? Pregunta a tu compañero si él también realiza alguna de estas acciones y anota con qué frecuencia lo hace. Añade también en el recuadro aquellas que realice y no aparezcan.

ACTIVIDAD	El personaje	Tu compañero
Ir a comer		✓ Siempre
Despertarse		
Levantarse de la cama		
Ir al baño/servicio		
Guardar las cosas en la taquilla		
Hacer un descanso		
Salir de casa		
Ir al trabajo		
Hacer las tareas del hogar		
Desayunar		
Coger el ascensor		
Vestirse		
Tumbarse		
Coger el taxi/bus/coche		
Ir a tomar algo		

Agrupar las actividades anteriores según se hagan por la mañana, por la tarde y por la noche. Si se te ocurre alguna actividad rutinaria más que se realice en estos momentos, añádela donde corresponda.



Por la mañana	Por la tarde	Por la noche

Con esta actividad queremos trabajar el léxico relacionado con las acciones rutinarias, tanto de aquellas que se aprecian en el cortometraje, como de las que faltan y se suelen realizar habitualmente, incluyendo la frecuencia con que se realizan. Para el desarrollo de estas últimas, hemos decidido que los alumnos trabajen en parejas.

9. Hemos visto lo que hace el personaje antes de ir al trabajo, pero ¿qué creéis que hace después?

Ej: Desayuna antes de ir a trabajar y después va a comer.

Con esta actividad queremos practicar los marcadores temporales «antes de» y «después de».

5.2.3. Propuesta didáctica para niveles intermedios

Cortometraje: Recursos humanos.

Director: Joan Álvarez Lladós.

Sinopsis: Una chica va a realizar una entrevista de trabajo. Un corto sobre "mobbing", hostigamiento de género y acoso psicológico en el trabajo. (FILMAFFINITY)

Duración: 4 minutos.

Año: 2012.

Enlace: [Youtube](#)



Nociones generales que se pueden trabajar:

- 1.5. Acontecimiento
- 1.8. Necesidad, contingencia, obligación
- 1.9. Generalidad, especificidad
- 3.1. Localización
- 6.5. Aceptabilidad
- 6.6. Adecuación
- 6.13. Capacidad, competencia
- 7.2. Expresión verbal

Nociones específicas que se pueden trabajar:

- 1.2. Características físicas
- 1.4. Ciclo de la vida y reproducción
- 2.1. Carácter y personalidad
- 2.5. Modales y comportamiento
- 2.6. Valores personales
- 3.1. Datos personales
- 3.2. Documentación
- 4.2. Relaciones sociales
- 4.4. Actitudes y formas de comportarse
- 7.1. Profesiones y cargos
- 7.2. Lugares, herramientas y ropa de trabajo



- 7.3. Actividad laboral
- 7.4. Desempleo y búsqueda de trabajo
- 7.5. Derechos y obligaciones laborales
- 7.6. Características de un trabajador

A) Posibles actividades previas al visionado

1. El cortometraje se titula «Recursos humanos». ¿A qué hace referencia esta palabra?

Con esta actividad queremos que los alumnos se centren en la tarea para aprender una serie de léxico que va a facilitar la posterior comprensión del cortometraje.

2. «Recursos humanos» se abrevia como RR. HH. ¿Sabes qué significan los siguientes elementos relacionados con el mundo del trabajo?

INEM:

ETT:

N.I.F:

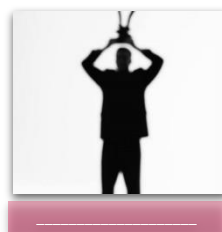
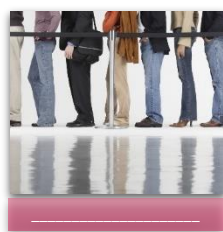
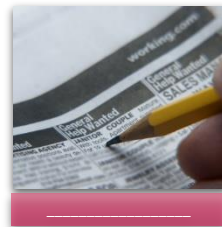
D.N.I:

ERE:

I + D:

Con este ejercicio trabajamos algunas siglas relacionadas con el mundo laboral.

3. Si no sois ricos, tendréis que buscar un empleo. ¿Cuáles son los pasos que seguiríais?
A continuación tienes una serie de imágenes que representan una serie de lugares o modos de encontrar un empleo.



¿Qué otras maneras de encontrar empleo se te ocurren?

Empty yellow box for writing answers.

Con esta actividad presentamos, mediante imágenes, una serie de lugares o cosas. Que pueden ayudar a alguien a encontrar empleo.

4. Supón que ya has encontrado una oferta que te interesa, ¿qué tendrías que hacer después? ¿Hay que enviar algo? ¿Qué pasos realizarías para solicitar esa oferta?

Empty yellow box for writing answers.



5. Como veremos en el cortometraje, a la hora de enviar un currículum hay aspectos que es necesario incluir. A continuación tienes una lista de datos. Colócalos en el siguiente currículum. Hay más datos de los que necesitas.

código postal, D.N.I, calle, domicilio, provincia, aptitudes, prefijo, nacionalidad, localidad, nombre, intereses, datos personales estado civil, dirección, sexo, centro de trabajo, lugar de nacimiento, experiencia laboral, apellidos, formación académica, prefijo, idiomas, fotografía, centro de estudios, dirección electrónica, fecha de nacimiento, experiencia

PATRICIA GUERRA ROBLES

[Redacted]

_____	: Patricia			
_____	: Guerra Robles	[Redacted]	[Redacted]	[Redacted]
_____	: 03/31/1988	[Redacted]	[Redacted]	[Redacted]
_____	: española	[Redacted]	[Redacted]	[Redacted]
_____	: Camino de Belén nº 15, 9ºA. Gijón. España.	[Redacted]	[Redacted]	[Redacted]
_____	: 33213	[Redacted]	[Redacted]	[Redacted]
_____	: +34 636000000	[Redacted]	[Redacted]	[Redacted]
_____	: patriciaguerrarobles@gmail.com	[Redacted]	[Redacted]	[Redacted]

[Redacted]	2012-2013	Master Universitario en Español como Lengua Extranjera. Universidad de Oviedo, España.	[Redacted]
[Redacted]	2011-2012	Máster en formación del profesorado. Universidad de Oviedo, España.	[Redacted]
[Redacted]	2006-2011	Filología Inglesa. Universidad de Oviedo, España.	[Redacted]

[Redacted]	09/2012 - 06/2013	Asesora lingüística del curso tándem de francés en <i>La Casa de las Lenguas</i> . Universidad de Oviedo.	[Redacted]
[Redacted]	01/2013 – 05/2013	Profesora de español en prácticas en <i>La Casa de las Lenguas</i> . Universidad de Oviedo.	[Redacted]
[Redacted]	01/2012 – 03/2013	Profesora de inglés en prácticas en el <i>Instituto de Educación Secundaria Padre Feijoo</i> de Gijón.	[Redacted]
[Redacted]	10/2010 – 06/2011	Asistente de español en la Universidad de Sheffield, Inglaterra.	[Redacted]

Español – Lengua Materna	Italiano – B1
Inglés – C2	Francés – B1/B2
Alemán – B1+	[Redacted]

[Redacted]	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conocimiento de las TIC: blogs, media, apps. ▪ <u>Flexibilidad y versatilidad.</u> ▪ Erasmus en la Universidad de Sheffield, Inglaterra. ▪ Fotografía, informática y tecnología, deportes, cine, cocina. [Redacted] ▪ Carné de conducir tipo B.
------------	---



De todos estos datos, ¿cuáles no son necesarios incluir al solicitar empleo en tu país?, ¿hay otros que no estén aquí y que sería recomendado incluir?

Con esta actividad queremos movilizar el léxico relacionado con los *currículum vitae* y la solicitud de empleo. Los estudiantes tienen que aprender una serie de palabras que dan cuerpo a este documento y saber dónde ubicarlas sobre el currículum de muestra.

B) Posibles actividades durante el visionado

6. Vamos a ver un video en el que una chica acude a una entrevista para optar a este puesto de trabajo. [Paramos el vídeo en el minuto 2:07 y hacemos las siguientes preguntas]

¿Qué ha ocurrido?

¿Qué es lo que quiere realmente el entrevistador?

Parando el vídeo en esta escena pretendemos que los estudiantes digan lo que han visto y den un nombre al comportamiento del entrevistador.



7. Al entrevistador le molesta que no aparezcan una serie de datos, ¿Cuáles son y por qué son importantes para él?

1. _____
2. _____
3. _____

Con esta actividad pretendemos comprobar de forma más precisa la comprensión de los estudiantes y, a raíz de los datos sobre los que se pregunta, hacer una serie de comentarios relacionados con la necesidad de incluir esta información en la cultura de procedencia de los alumnos.

8. ¿Qué tres características le atribuiríais a este entrevistador? Selecciona otras cinco que creas que debería tener y explica por qué.

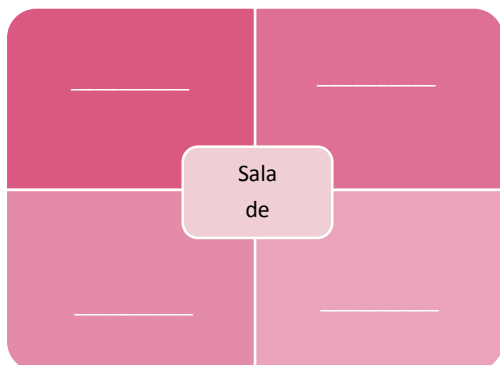
Observador, ególatra, distraído, egoísta, listo, ordenado, instruido, puntual, curioso, seguro, tonto, educado, interesado, vago, acosador, trepa, pelota, eficiente, aplicado, limpio, riguroso, organizado, empollón, metódico, chivato, lúcido, erudito, preguntón, despierto, ambicioso, ignorante, trabajador, preciso, honesto, espabilado, estudioso, nervioso, déspota

1. _____
2. _____
3. _____

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

Con esta actividad buscamos recordar y trabajar el léxico relacionado con las características de las personas.

9. La situación en la que hemos parado el cortometraje se produce en una zona de la empresa destinada a la realización de este tipo de entrevistas. ¿Qué nombre recibe esta «zona»? ¿qué otro tipo de salas conoces?



10. ¿Cómo se llama esta «sala» si visitamos al abogado?, ¿y si estamos en el médico?



En esta actividad queremos trabajar estas «zonas» de las oficinas, que varían en muchas ocasiones dependiendo del sector laboral: bufetes, consultas, etc.



C) Posibles actividades tras el visionado

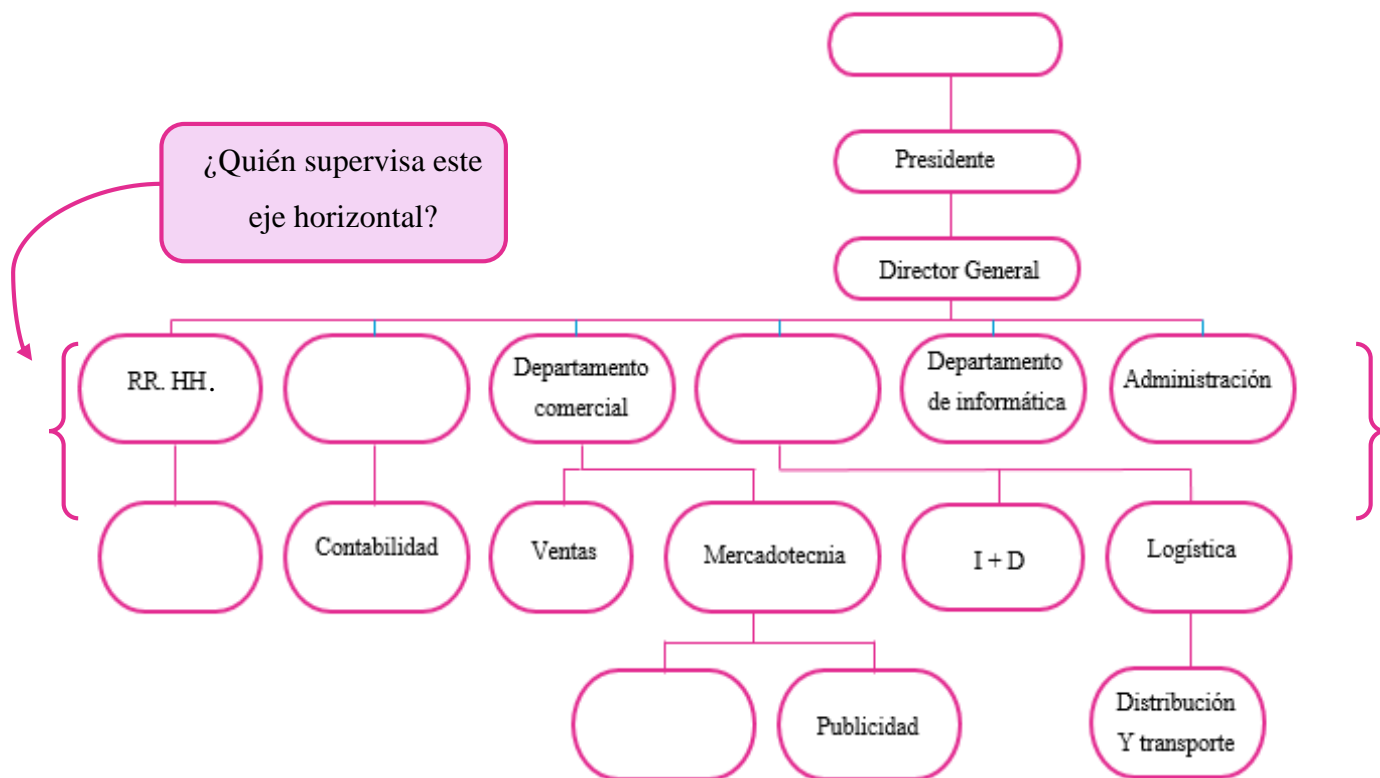
11. En el cortometraje aparece un responsable de recursos humanos, una secretaria, y una consultora. ¿Qué hace una persona que trabaja en recursos humanos?, ¿y la secretaria?, ¿qué hace la consultora?

ACTIVIDAD	RR. HH.	SECRETARIA	CONSULTORA
Contrata a gente			
Asesora a la empresa			
Hace entrevistas			
Organiza cursos de formación			
Hace y atiende llamadas			
Mejora el rendimiento de la empresa			
Da información general			
Despide a gente			
Gestiona citas y eventos			
Plantea propuestas de mejora			
Responde emails			
Cursos de prevención de riesgos laborales			
Maneja documentos			
Gestionar ascensos			
Movilidad de personal			

En esta actividad queremos trabajar el léxico relacionado con lo que se suele hacer en una oficina dependiendo del puesto de trabajo. Como en el cortometraje aparece un hombre de Recursos Humanos, una secretaria y una consultora, vamos a trabajar con las actividades que desempeñan estos, muchas de las cuales se pueden apreciar en el cortometraje.

12. A continuación tienes el organigrama¹¹ de la empresa del cortometraje. Pon en el lugar correcto las siguientes palabras:

Departamento financiero, estudios de mercado, departamento de formación, consejo de administración, departamento de producción.



13. Señala en qué departamento crees que desarrollan su actividad las siguientes personas:

1. Jefe de ventas:
2. Director de personal:
3. Contable:
4. Consultor:
5. Programador:
6. Auditor:
7. Creativo:

¹¹ Basado en el organigrama que aparece en “El léxico de los Negocios” de la editorial SGEL.



8. Administrativo:

Recursos Humanos es un departamento dentro de una empresa, pero también existen otros. Con estas actividades queremos trabajar con esos otros departamentos y conocer los aspectos de los que se encargan.

14. ¿Qué indumentaria hay que llevar a una entrevista de trabajo en vuestro país?, ¿hay algo que sea inaceptable?

15. Por último, qué otros problemas, aparte de los que hemos visto, se pueden tener en una entrevista? ¿Qué no se debe hacer en una entrevista? ¿Habéis tenido alguna mala experiencia?

Con estas actividades pretendemos repasar el vocabulario de la ropa y hablar sobre las cosas que causan problemas en entrevistas de trabajo en las culturas de procedencia de los estudiantes.

5.2.4. Propuesta didáctica para niveles avanzados

Cortometraje: Yo también te quiero.

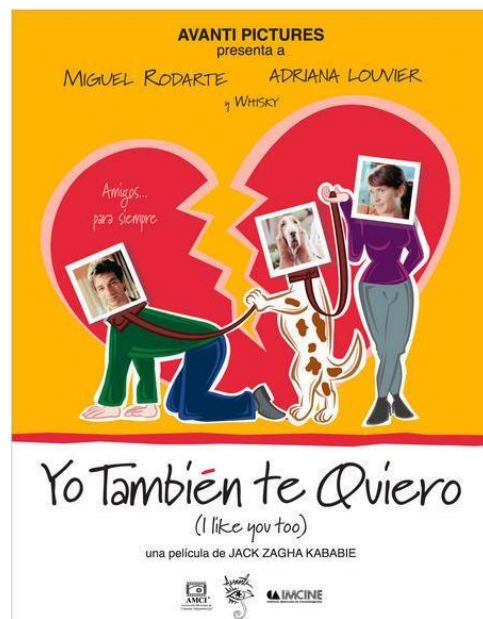
Director: Jack Zagha Kababie

Sinopsis: Luis está en un parque, acompañado de un perro, y lamentándose de su escasa suerte con las mujeres. Cuando una chica como la guapa Tania te considera «amigo», no hay nada que hacer. (FILMAFFINITY)

Duración: 10 minutos.

Año: 2005.

Enlace: [Youtube](#)



Nociones específicas que se pueden trabajar:

- 1.1. Partes del cuerpo
- 1.2. Características físicas
- 2.1. Carácter y personalidad
- 2.2. Sentimientos y estados de ánimo
- 2.3. Sensaciones y percepciones físicas
- 2.5. Modales y comportamiento
- 2.6. Valores personales
- 2.7. Suerte
- 4.2. Relaciones sociales
- 4.4. Actitudes y formas de comportarse



A) Posibles actividades previas al visionado

1. ¿Es posible la amistad entre hombres y mujeres?

[Yellow response box]

2. ¿Qué es lo peor que te puede decir una mujer? ¿Y un hombre?

[Yellow response box]

Con esta serie de actividades pretendemos introducir a los estudiantes en el tema del cortometraje con una serie de cuestiones que se plantean y se debaten en él.

B) Posibles actividades durante el visionado

3. [Paramos el cortometraje justo en los momentos en los que Luis, el protagonista, menciona estas técnicas y preguntamos a los estudiantes lo siguiente]

¿En qué crees que consiste la técnica del consolador? ¿Y la técnica del gusano miserable?

[Yellow response box]

Con estas preguntas pretendemos que los estudiantes movilicen y recuerden el léxico relacionado con el tema. Asimismo, pretendemos que realicen hipótesis.



C) Posibles actividades tras el visionado

4. El cortometraje es de origen mexicano y, por tanto, contiene léxico característico de esa zona. Vuelve a ver el cortometraje e intenta esas palabras o expresiones.

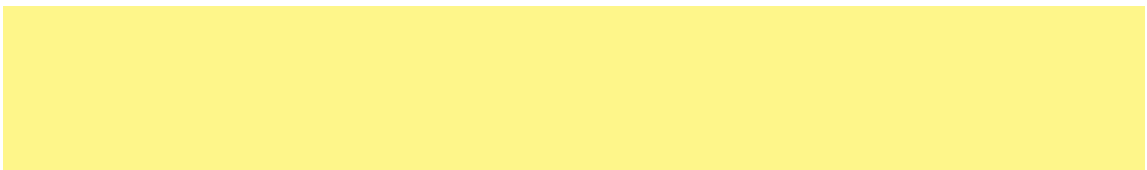


5. ¿Cómo se dirían en castellano estas expresiones mexicanas que aparecen en el corto?
 ¿Conoces otras?

Méjico	España
Mandar por un tubo	
Lucir bien	
Cagarse de la risa	
Tener pinta	
¡Qué carajos...!	
El chavo	
Chinga tu madre	

Con estas actividades y aprovechando el origen mexicano del corto, pretendemos que los estudiantes conozcan cierto léxico característico de esa zona. En caso de que los alumnos no conocieran otras palabras ni sus equivalencias en castellano, sería el profesor quien las aportase. Algunas de ellas podrían ser: lindo, maní, carro, agarrar, bicho, etc.

6. En el cortometraje, Luis se refería a una serie de técnicas para ligar con su amiga. ¿En qué consistían? ¿Qué otras técnicas conoces para ligarse a alguien?

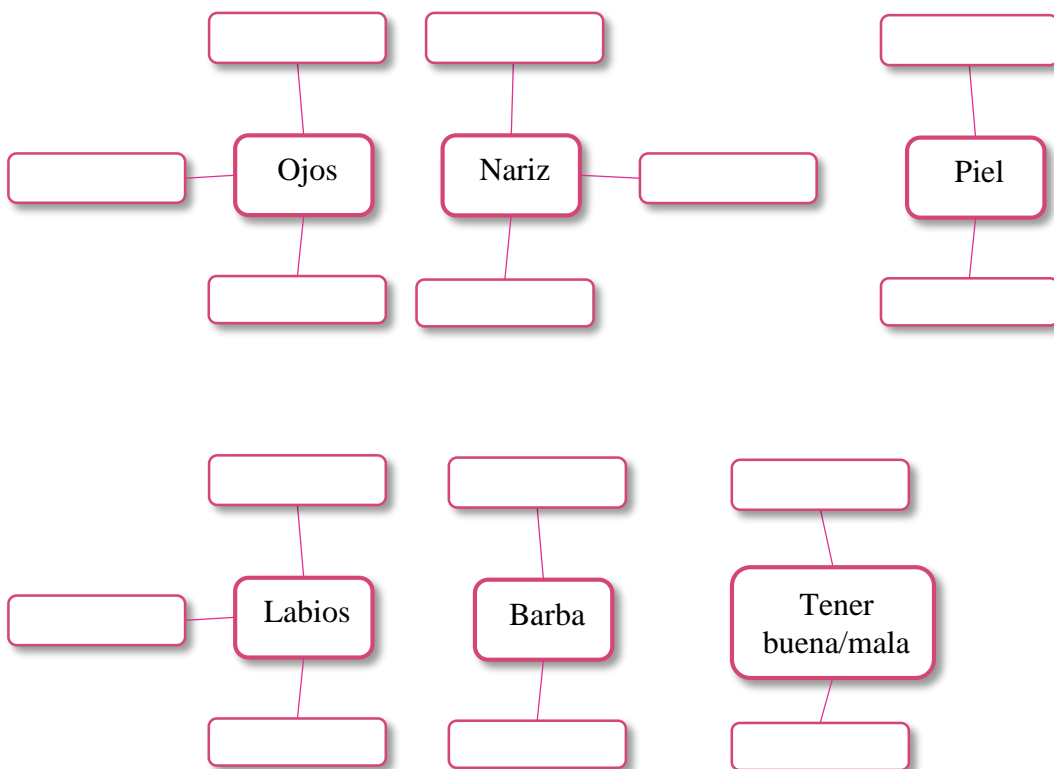


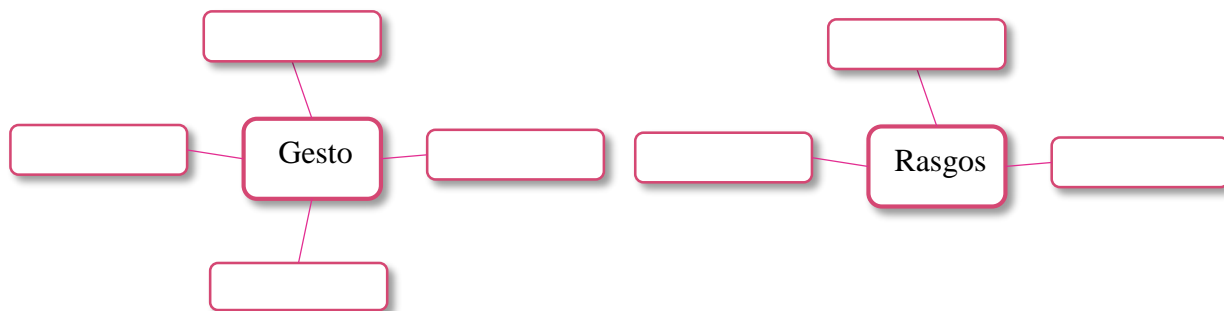


En esta actividad, los estudiantes definen con precisión en qué consisten las técnicas que Luis emplea para ligar con su amiga y exponen en grupo otras que conozcan y que sirvan para esa misma finalidad.

7. Como vimos en el cortometraje, Luis no se describe a sí mismo como alguien muy guapo y, en ocasiones, se describe de forma negativa. A continuación tienes una serie de palabras que suelen acompañar a las que aparecen en el recuadro central. Posteriormente éstas te servirán para describir a Luis.

Frío, poblada, respingona, saltones, arrugada, hundidos, tersa, amable, cara, franco, meridionales, carnosos, recortada, marcados, duro, orientales, finos, pinta, aguileña, rasgados, gruesos, chata.

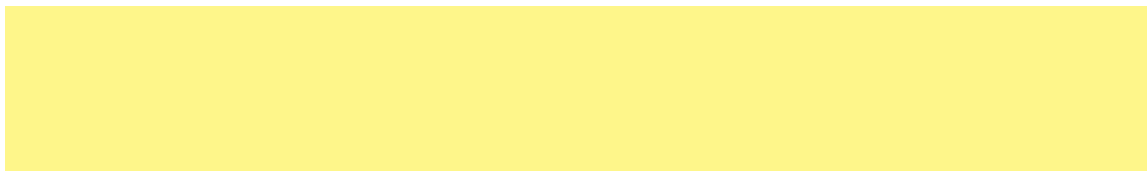




Con esta actividad pretendemos que los estudiantes aprendan palabras que suelen ir juntas y que les faciliten describir con más detalle a una persona, que es precisamente lo que tendrán que hacer en la siguiente actividad.

8. Selecciona, a partir del léxico que figura a continuación y el que hemos visto en la actividad anterior, las palabras que mejor describen a Luis y escribe un breve texto. Añade otras palabras si lo consideras necesario.

Peludo, bizco, rechoncho, corpulento, robusto, con aire distinguido, grueso, desgarrado, cutis tenso, flaco, risueño, ojeras, patas de gallo, enclenque, débil



Haz lo mismo con la chica.



En esta actividad pretendemos practicar vocabulario del aspecto a partir de los personajes del cortometraje y de su interacción.

9. ¿Qué tipo(s) de amor vemos en el corto? ¿Por qué? ¿Qué otros tipos de amor hay?

En este cortometraje pretendemos trabajar el léxico relacionado con los tipos de amor: espiritual, imposible, prohibido, fraternal, carnal, pasional, incondicional, pasajero, efímero, no correspondido, etc.

10. A continuación tienes una serie de palabras que hacen referencia a sentimientos y estados de ánimo. ¿Cuáles relacionarías con la chica? ¿Y cuáles dirías que siente el chico por la chica?

Amor platónico, estar eufórico/abatido/desolado, estar hecho polvo, sentir simpatía/afecto, sentir agobio, sentir pesar, tener un sentimiento amargo, aprecio infinito, desprecio absoluto, sentimiento pletórico, sentir predilección, no caber en sí de gozo, idilio, afecto, apasionamiento, agobiarse, entristecerse, repugnar, ver todo negro, ver todo de color de rosa, sentirse desplazado, encogerse el corazón, ningunear, segundo plato, confesor



Comedido		
Atento		
Cívico		

Con esta actividad incluimos términos relacionados con el comportamiento para niveles avanzados. Muchos de ellos se pueden relacionar con la manera de ser de Luis, pero otros no.

13. ¿Cómo piensas que es Tania cuando está con Luis? ¿Y cómo piensas que es cuando está con Ricardo? Discute oralmente con tus compañeros

Con Ricardo es.... Sin embargo, con Luis es..

Con esta actividad buscamos que los alumnos discutan y argumenten por qué razones creen que el comportamiento de Tania es distinto con ambos chicos y en qué se diferencia.

14. Cuando Tania y Luis están en el gimnasio observan a Ricardo. Luis dice que «es una lástima que sea bizco». ¿Qué significa «ser/estar bizco»? Fíjate también en el uso de «ver» en el diálogo.

- **Tania:** mira que fuerte está Ricardo, ¿no?
- **Luis:** Lastima que esté bizco, ¿no?
- **Tania:** ¡Ay! No es bizco. Lo que pasa es que tiene una mirada muy tierna.
- **Luis:** Pues en eso tienes razón, ¿eh? El otro día me fijé como estaba viendo a Sandra y...
- **Tania:** No estaba viendo a Sandra, me estaba viendo a mí.
- **Luis:** ¿Lo ves como sí es bizco?



Con esta actividad pretendemos que los estudiantes deduzcan por el contexto el significado de la palabra bizco.

15. Ricardo no aparece en ningún momento en el cortometraje, ¿cómo le imaginas?

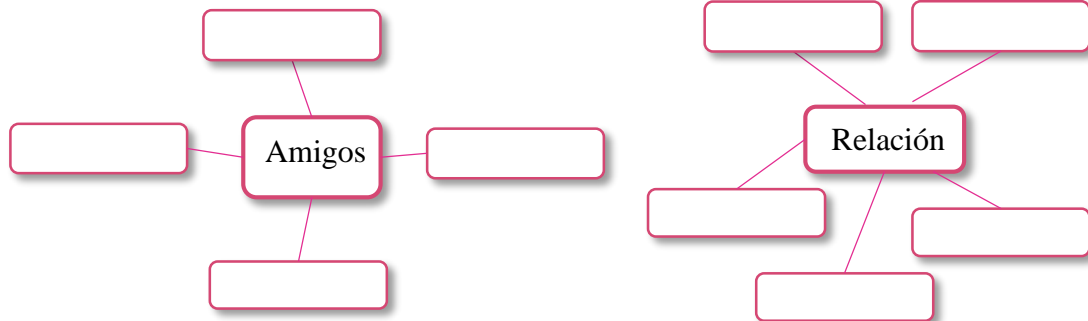
Con esta actividad pretendemos que aparezcan palabras del tipo: cachas, chulo, fino, elegante, caprichoso, consentido, malcriado, caradura, egoísta, etc. El profesor diría en cada caso si las palabras son vulgarismos, forman parte del argot, son de uso general, etc.

16. Cuando Tania invita a Luis a quedarse a dormir, este dice que «los planetas se han alineado». ¿Qué significa esta expresión que repite en varias ocasiones? ¿Conoces otras expresiones que signifiquen más o menos lo mismo?

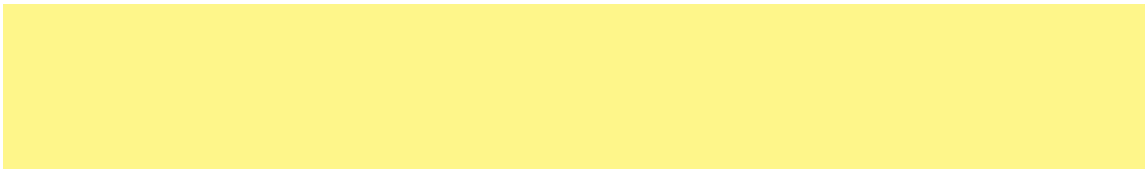
Con esta actividad mostramos expresiones que tengan que ver con la suerte. El profesor añadiría aquellas que los estudiantes no conozcan. Por ejemplo, *estar de suerte*, *nacer de pie*, *tener estrella*, *tener una flor en el culo* (vulg.), *tener chorra/potra* (argot)



17. Finalmente, parece que la relación entre Tania y Luis va a quedar en una simple amistad. Pero hay tipos y tipos de amistades, ¿cuáles son? Lo mismo ocurre con las relaciones, ¿qué tipo de relaciones hay?



18. En un momento del corto Luis deja entrever sus ganas de convertirse en un «amigos con derechos», pero ¿con derecho a qué?



En esta actividad queremos trabajar los tipos de amigos y relaciones que hay. Amigos entrañables, inseparables, con derechos (con derecho a roce), íntimos. Relación pasajera, (in)estable, duradera, esporádica, tormentosa.



CONCLUSIONES

Como se recordará, queríamos mostrar cómo los cortometrajes pueden llegar a ser herramientas que faciliten la enseñanza y el aprendizaje del léxico.

Hemos visto que existen razones de peso que hacen muy aconsejable su utilización en las aulas: los beneficios en el proceso de fijación de los contenidos —y, en concreto, en la memorización de las unidades léxicas (§ 1.1.1)—, su incidencia en el componente afectivo del aprendizaje (§ 1.1.2) y el modo en que contribuyen a aumentar la motivación de los alumnos (§ 1.1.3), dado su carácter predominantemente lúdico.

Hemos intentado mostrar con cierto detenimiento cómo las ventajas del uso de los cortometrajes superan con creces los pocos inconvenientes de su utilización (§ 2.2). También hemos argumentado que los cortometrajes son más idóneos que los largometrajes, los tráileres o los anuncios para fines didácticos, haciendo hincapié principalmente en la duración y el lenguaje utilizado (§ 2.2.1.8).

En lo relativo al léxico, hemos visto las unidades léxicas que consideramos que es necesario enseñar en el aula (§ 3.1.1), y hemos abordado la cuestión de su selección y de qué aspectos de cada unidad es necesario enseñar, teniendo en cuenta el tiempo de estudio de la lengua y el nivel y necesidades del estudiante (§ 3.1.2). También hemos visto, antes de hablar sobre el modo de utilizar la herramienta en el aula, cómo se está enseñando el léxico en la actualidad, comentando las carencias que existen y cómo el uso de los cortometrajes podría contribuir a solventarlas (§ 3.1.5).

Con la elaboración de un cuestionario para la selección de los cortometrajes, hemos querido mostrar el modo de facilitar la labor del docente a la hora de enfrentarse a la difícil tarea de escoger un cortometraje que se adapte realmente al aula. En él hemos incluido una serie de criterios lingüísticos que, a posteriori, favorecen la elaboración de actividades para el trabajo del léxico (§ 4.1.2).

Hemos visto que las condiciones mínimas para la utilización de los cortometrajes son las que hoy en día se suelen dar en la mayoría de las aulas (§ 4.2.1), y que, si bien existen una serie de condiciones óptimas, como los conocimientos avanzados en software



de edición de vídeo (§ 4.2.2), su incumplimiento no impide un desarrollo del recurso ni su utilización provechosa.

Finalmente, hemos intentado mostrar con tres series de actividades —para niveles básicos (§ 5.2.2), intermedios (§ 5.2.3) y avanzados (§ 5.2.4)—, cómo las posibilidades que los cortometrajes nos brindan para el trabajo con el léxico son muy amplias y variadas, pues nos permiten afrontar distintos temas desde distintas perspectivas a partir de un mismo material. Creemos de gran interés apuntar que hemos realizado las actividades propuestas para el nivel intermedio durante las prácticas del máster, y que tanto la predisposición como la respuesta de los estudiantes han sido las esperadas, con un nivel de aprovechamiento muy alto, superior en todo caso al que se suele conseguir con los recursos habituales.

Nos parece que es posible concluir que los cortometrajes son una herramienta muy útil para enseñar léxico, ya que muestran una gran variedad de unidades de distinto tipo enmarcadas en situaciones de habla concretas y fácilmente identificables. Además, como se ha podido ver al examinar las numerosas y variadas actividades propuestas, sus posibilidades de explotación no se reducen a un tema en concreto, sino que, generalmente, abren un campo considerable de opciones que el profesor podrá adaptar a las necesidades de cada grupo.

Del mismo modo que este material nos permite presentar ocasiones de uso verosímil del léxico y partir de ellas para diseñar y realizar muchas actividades, también proporciona un acercamiento a buena parte de la diversidad lingüística y cultural de la lengua, y todo ello facilitando, además, la difícil tarea de memorización.

Además, su viabilidad como herramienta en las aulas va aún más allá y alcanza el ámbito de lo afectivo, pues su utilización también contribuye a aumentar la motivación de los alumnos, en tanto que, como decíamos, les acerca a la cultura de la lengua que estudian y aumenta su comprensión general sobre todo lo que concierne a esta.

Pocos materiales concentran tanto potencial en tan poco tiempo. Es precisamente esta brevedad de los cortos una de sus principales virtudes como recurso didáctico, tanto para la enseñanza del léxico, según hemos intentado mostrar, como, creemos, para la enseñanza de aspectos como la entonación, lo no verbal, la dimensión sociopragmática de las interacciones y el trasfondo cultural de lo lingüístico.

En definitiva, con este trabajo esperamos haber mostrado cómo, en un mundo en el que lo audiovisual está tan presente, los cortos pueden y deben convertirse en un recurso didáctico habitual.



BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO VARELA, A. (2011). Los cortometrajes en el aula de ELE. En Instituto Cervantes de Manchester (eds.), *Actas de las IV Jornadas Didácticas del Instituto Cervantes de Mánchester (Manchester, 1 de Julio de 2011)* (13-23). Manchester: Instituto Cervantes de Manchester.
- ALONSO-CORTÉS FRADEJAS, M.^a A. (1999). La voz en el cine: propuesta de actividades para mejorar las capacidades expresivas orales de los estudiantes de ELE. En M. Franco Figueroa y otros (eds.), *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del X Congreso Internacional de ASELE (Cádiz, 22-25 de septiembre de 1999)* (65-72). Cádiz: Universidad de Cádiz.
- AMENÓS PONS, J. (1999). Largometrajes en el aula de ELE. Algunos criterios de selección y explotación. En M. Franco Figueroa y otros (eds.), *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del X Congreso Internacional de ASELE (Cádiz, 22-25 de septiembre de 1999)* (769-783). Cádiz: Universidad de Cádiz.
- AUFFRET, G., & PRIÉ, Y. (1999). Managing Full-Indexed Audiovisual Documents: A New Perspective for the Humanities. *Computers and the Humanities*, 33.4. 319-344.
- BARALO, M. (2000). La construcción del lexicón en español/LE: transferencia y construcción creativa. En M. A. Martín Zorraquino y otros (eds.), *¿Qué Español Enseñar? Norma y Variación Lingüísticas en la Enseñanza del Español a Extranjeros. Actas del XI Congreso Internacional de ASELE (Zaragoza, 13-16 de septiembre de 2000)* (165-174). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- BELL, A. (2001). El video auténtico vincula lengua y cultura en la enseñanza del español como lengua extranjera. En A. M. Gimeno Sanz y otros (eds.), *Tecnologías de las información y de las comunicaciones en la enseñanza de E/LE. Actas del XII*



- Congreso Internacional de ASELE (Valencia, 5-8 de septiembre de 2001)* (251-262). Valencia: Universidad de Valencia.
- BRANDIMONTE, G. (2003). El soporte audiovisual en la clase de E/LE: el cine y la televisión. En H. Perdiguero y A. Álvarez (eds.), *Medios de comunicación y enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE (Burgos, 2003)* (870-881). Burgos: Universidad de Burgos.
- BUENO HUDSON, R. (2011). Diversidad de niveles: Ideas para una gestión eficaz en el aula. *Actas de las IV Jornadas Didácticas del Instituto Cervantes de Manchester (Manchester, 1 de Julio de 2011)* 30-47. Manchester: Instituto Cervantes.
- BURMESTER, D. (1982). New Short Films for the Classroom. *The English Journal*, 71.6, 87-89.
- BUTTS, K. G. (1968). How Effective Are Audiovisual Materials? *The High School Journal*, 51.8, *Instructional Materials and Technology*, 343-347.
- CAÑADILLAS RAMALLO, F. (2012). *Producción audiovisual en el aula de ELE*. Trabajo de fin de máster. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- CASAÑ NUÑEZ, J. C. (2009). *Didáctica de las grabaciones audiovisuales para desarrollar la comprensión oral en el aula de lenguas extranjeras*. Suplementos de marcoELE, 9. [Disponible en http://marcoele.com/descargas/9/jc.casan_grabaciones-audiovisuales.pdf]
- CASTIÑEIRAS RAMOS, A. (1998). Más allá de las imágenes: el cine como recurso en las clases de español. En T. Jiménez Juliá y otros (eds.), *Medios de comunicación y enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del IX Congreso Internacional de ASELE (Santiago de Compostela, 23-26 de septiembre de 1998)* (818-824). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago.
- COBO PIÑEIRO, M. R. (2011). *El uso de los cortometrajes en el aula de ELE: una mirada intercultural*. Trabajo de fin de máster. Sevilla: Universidad Pablo Olavide.
- COLOMA MAESTRE, J. (2003). Textos breves en ELE: una trepidante vía. En H. Perdiguero y A. Álvarez (eds.), *Medios de comunicación y enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE (Burgos, 2003)* (614-623). Burgos: Universidad de Burgos.
- CORPAS, J. (2000). La utilización del vídeo en el aula de ELE. El componente cultural. En M. A. Martín Zorraquino y otros (eds.), *¿Qué Español Enseñar? Norma y*



Variación Lingüísticas en la Enseñanza del Español a Extranjeros. Actas del XI Congreso Internacional de ASELE (Zaragoza, 13-16 de septiembre de 2000) (785-791). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

CORPAS PASTOR, G. (1996). *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.

CURT FICCIONS. (s.f.). *El cortometraje español en el extranjero: la experiencia de Curt Ficcions*. En anuario del Instituto Cervantes 2006-2007. [Disponible en http://cvc.cervantes.es/LENGUA/anuario/anuario_06-07/pdf/cine_03.pdf]

DAM JENSEN, E. (2001). Realce del input oral por medio del vídeo: escuchar => comprender => ¿adquirir? En A.M. Gimeno Sanz y otros (eds.), *Tecnologías de las información y de las comunicaciones en la enseñanza de E/LE. Actas del XII Congreso Internacional de ASELE (Valencia, 5-8 de septiembre de 2001) (27-35)*. Valencia: Universidad de Valencia.

DÍAZ PÉREZ, J. C. (2001). Del cine y los medios tecnológicos en la enseñanza de español/LE. En A. M. Gimeno Sanz y otros (eds.), *Tecnologías de las información y de las comunicaciones en la enseñanza de E/LE. Actas del XII Congreso Internacional de ASELE (Valencia, 5-8 de septiembre de 2001) (263-272)*. Valencia: Universidad de Valencia.

ESCANDELL VIDAL, M.V. (2008). *Apuntes de semántica léxica*. Madrid: UNED.

FLÓREZ, M. (2004). Estrategias para desarrollar diferentes tipos de texto a través de las películas. *RedELE*, 1. [Disponible en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_01/2004_redELE_1_06Florez.pdf?documentId=0901e72b80e06815]

GISPERT, E. (2009). *Cine, ficción y educación*. Barcelona: Laertes.

GÓMEZ MOLINA, J. R. (2004a). La subcompetencia léxico-semántica. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo, *Vademécum para la formación de profesores (491-510)*. Madrid: SGEL.

— (2004b): Los contenidos léxico-semánticos. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo, *Vademécum para la formación de profesores (789-810)*. Madrid: SGEL.

— (2004c): Las unidades léxicas en español. *Carabela*, 56, 27-50.

GÓMEZ VILCHES, J. (1990). La explotación de películas en el aula de español para extranjeros. En S. Montesa Peydró y A. Garrido Moraga (eds.), *Español para extranjeros: Didáctica e investigación. Actas del II Congreso Internacional de ASELE (Madrid, 3-5 de diciembre de 1990) (247-253)*. Málaga.



- Glosario de Cine.* [Disponible en <http://www.uhu.es/cine.educacion/cineyeducacion/glosariocine.htm>]
- HERRERO, C. (2008). El uso de cortometrajes en la clase de español. En A. Valbuena García y M. Abad Castelló. *Actas de las Primeras Jornadas Didácticas del Instituto Cervantes de Mánchester (Manchester, 4 de Julio de 2008)* (58-72). Manchester: Instituto Cervantes de Manchester.
- HIGUERAS, M. (1996). Aprender y enseñar léxico. *MarcoELE*, 9. [Disponible en <http://marcoele.com/descargas/expolingua1996-higueras.pdf>]
- HSIA, H. J. (1969). Intelligence in Auditory, Visual, and Audiovisual Information Processing. *AV Communication Review*, 17.3, 272-282.
- KONIGSBERG, IRA. (2004). *Diccionario técnico AKAL de cine*. Akal: Madrid.
- LAKSFOSS HANSEN, E. (2008). ¡Acción! El uso de materiales audiovisuales en el aula de ELE. En J. María Izquierdo y otros (eds.), *Multiculturalidad y norma policéntrica: Aplicaciones en el aula de ELE*. Actas del II Congreso nacional ANPE. (Bergen, 26-27 de septiembre de 2008) (1-9).
- LATAPIE VENEGAS, I. (2007). Acercamiento al aprendizaje multimedia. *Investigación Universitaria multidisciplinaria*. Año 6, págs. 7-14.
- LEE B., A. (2007). Second-Language Reading Comprehension and Vocabulary Learning with Multimedia. *Hispania*, 90.1, págs. 99-108.
- LOSADA ALDREY, M. (2009). Fraseología y cine. Contextualización dinámica de unidades fraseológicas. En I. Iglesias Casal y M. Prieto Grande (eds.), *Boletín de la asociación para la enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, 41, 31-37. [Disponible en <http://formespa.rediris.es/pdfs/asele41.pdf>]
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes.
- MAYER, R. (1997). Multimedia learning: Are we asking the right questions? *Educational Psychologist*, 32.1, 1-19.
- ONTORIA PEÑA, M. (2007). El uso de cortometrajes en la enseñanza de ELE. *redELE*, 10. [Disponible en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2007_09/2007_redELE_9_06Ontoria.pdf?documentId=0901e72b80df3598]
- ORTÍN, M. (1996). Vídeo: ver, oír y actuar. En A. Celis y J. R. Heredia (eds.), *Lengua y cultura en la enseñanza de español a extranjeros*. Actas del VII Congreso



- Internacional de ASELE (Almagro, 1996) (545-553). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.*
- PEIFFER, V. (2001). El cine y las nuevas tecnologías educativas en la clase de ELE. Resultados de una Experiencia. En A. M. Gimeno Sanz y otros (eds.), *Tecnologías de las información y de las comunicaciones en la enseñanza de E/LE. Actas del XII Congreso Internacional de ASELE (Valencia, 5-8 de septiembre de 2001) (37-44)*. Valencia: Universidad de Valencia.
- PENADÉS MARTÍNEZ, I. (1999). *La enseñanza de las unidades fraseológicas*. Madrid: Arco Libros.
- PÉREZ TOBARRA, L. (2007). El corto en la clase de E/LE: dos propuestas de explotación didáctica de cortos. Problemas de comunicación. *redELE, 10*. [Disponible en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2007_10/2007_redELE_10_06Perez.pdf?documentId=0901e72b80df307a]
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (2001). *Diccionario de la lengua española*. [Consultado en <http://www.rae.es/rae.html>]
- ROMERO GARCÍA, C. (1995). Experiencia en el aula de ELE. Aprendizaje por tareas. De canción a video. En M. Rueda y E. Prado (eds.), *Tendencias Actuales en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera II. Actas del VI Congreso Internacional de ASELE (León, 5-7 de octubre de 1995) (325-330)*. León: Universidad de León.
- ROMERO GUALDA, M. V. (2008). *Léxico del español como segunda lengua: aprendizaje y enseñanza*. Madrid: Arco Libros.
- SANCHEZ GARCÍA, A. M. (1999). El vídeo en la evaluación oral. En M. Franco Figueroa y otros (eds.), *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del X Congreso Internacional de ASELE (Cádiz, 22-25 de septiembre de 1999) (629-637)*. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- SANTAELLA ESQUINAS, M. (2010). *El uso del trailer cinematográfico en el aula de ELE*. Madrid: ASELE.
- SANTAMARÍA PÉREZ, M.I. (2006). *La enseñanza del léxico en español como lengua extranjera*. Alicante: Universidad de Alicante.
- SCHULTE, G. (1991). Murder in the Classroom: An Audiovisual Alternative for Intermediate Level Language. *Die Unterrichtspraxis / Teaching German, 24.2*, 76-182.



- SCHWARTZ, A. M. (1995). La enseñanza de estrategias de aprendizaje: la comprensión auditiva con textos de vídeo. En M. Rueda y E. Prado (eds.), *Tendencias Actuales en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera II. Actas del VI Congreso Internacional de ASELE (León, 5-7 de octubre de 1995)* (393-398). León: Universidad de León.
- SORIANO FERNÁNDEZ, S. (2009). *Cortos y sin Cortes. Una propuesta didáctica para el uso de cortometrajes en la clase de ELE. Suplementos de marcoELE,10*. [Disponible en http://marcoele.com/descargas/10/cortos_ele_s.soriano.pdf]
- VIVAS MÁRQUEZ, J. (2009). El cortometraje como recurso didáctico en niveles iniciales (A1-A2) de LE/L2. *redELE*, 17. [Disponible en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2009_17/2009_redELE_17_05Vivas.pdf]
- VIZCAINO SERRANO, C. (2010). *El uso del cortometrajes en el aula de ELE como herramienta para el aprendizaje del léxico*. Jaén: Universidad de Jaén.