Nuevos alfabetismos en la clase de ELE a través del cine

Carmen Herrero – Manchester Metropolitan University
Ana Valbuena – Instituto Cervantes de Mánchester

INTRODUCCIÓN

Este artículo se basa en la propuesta presentada en el Taller «Nuevos alfabetismos en la clase de ELE» en el Instituto Cervantes de Mánchester el 3 de julio de 2009. Nuestro objetivo era demostrar a través de un ejemplo que es posible utilizar material audiovisual auténtico con alumnos de nivel inicial. El taller constaba de dos partes: en la primera ofrecimos una reflexión teórica sobre el marco teórico que sustenta nuestros proyectos educativos en los que la enseñanza de español se basa en el empleo de filmes españoles y latinoamericanos [1]. En la segunda parte invitamos a los participantes a una breve reflexión sobre la aplicación en escuela de primaria. En este apartado se debatieron asimismo las ventajas y desventajas de su uso en niveles iniciales. En la última parte del taller propusimos un ejemplo concreto de explotación didáctica del filme de animación *El lince perdido* (Manuel Sicilia y Raúl García, 2008).

En el mundo actual las tecnologías han supuesto una revolución cuya sombra se proyecta en el ámbito social, cultural, político e indudablemente en el campo de la pedagogía. Se requieren nuevos modelos pedagógicos que se ajusten a las nuevas formas de aprender de las nuevas generaciones de estudiantes, que pertenecen a la denominada «generación Net» (Tapscott, 2008). Los métodos de enseñanza y aprendizaje han de tener en cuenta que niños y jóvenes se enfrentan en su vida diaria a versátiles formas de comunicación multimodal en los medios de comunicación, multimedia e internet. Lógicamente, las estrategias de aprendizaje han de facilitar el aprendizaje y la práctica de una variada serie de conocimientos y habilidades que abarquen tanto las formas tradicionales como las nuevas prácticas de alfabetismo. El concepto de *multialfabetismo,* que incluye términos como alfabetización digital, multimedia, informática, informacional, visual, apunta a los aspectos funcionales y críticos necesarios para participar de manera activa en la sociedad de la información. El objetivo de nuestro artículo es mostrar un modelo efectivo para la integración de una amplia gama de alfabetizaciones posmodernas, especialmente la alfabetización visual, en la enseñanza del español como lengua extranjera. Queremos examinar, en concreto, cómo se puede utilizar el cine en las clases de español en la escuela (centrándonos en la educación primaria y secundaria) para potenciar nuevos alfabetismos y un acercamiento interdisciplinar que conecte las competencias lingüísticas y las digitales.

[1] Véase http://www.cornerhouse.org/resources/?page=49873.

En la primera parte vamos a examinar el concepto de alfabetización visual partiendo de las teorías sobre *multialfabetización* del New London Group, de Los estudios de las nuevas alfabetizaciones (New Literacies Studies) y de la alfabetización multimodal. La segunda sección de este artículo debate la importancia de enfocar aprendizaje y enseñanza desde los presupuestos de una «cultura participativa» en la que «inteligencia colectiva» y «alfabetización digital» desempeñan un papel fundamental. El último apartado expone un caso práctico, cimentado en los modelos pedagógicos expuestos anteriormente, a través del diseño de actividades basadas en un filme de animación, *El lince perdido*. Nuestro objetivo es mostrar propuestas de estrategias que sirvan para integrar en el ámbito escolar el aprendizaje de ELE a través de nuevos alfabetismos.

MARCO TEÓRICO

Las nuevas tecnologías, la globalización económica y la expansión de Internet han cambiado la percepción en las prácticas de aprendizaje. La brecha digital separa en muchas ocasiones docentes y aprendientes: «Nuestros estudiantes actuales, tengan seis años o veintidós, son hablantes nativos del lenguaje de la televisión interactiva, las computadoras, los videojuegos e Internet. Y nosotros, por más tecnófílos que seamos (o pretendamos serlo), nunca sobrepasaremos la categoría de inmigrantes digitales o hablantes más o menos competentes de esa segunda lengua» (Piscitelli; 2009:41).

En 1996, un grupo de diez académicos, agrupados bajo el nombre de New London Group, formuló cómo la pedagogía de la alfabetización debía prestar atención a los rápidos cambios que se producían en dicho concepto debido a la globalización, la tecnología y la mayor diversidad social y cultural. Su propuesta de un nuevo modelo de pedagogía otorga protagonismo a los multialfabetismos (New Group, 1996). La pedagogía que propugnaban considera la importancia de otros modelos de representación más amplios que el lenguaje, como la representación visual. Asimismo, afirmaban que se trataba de recursos de representación en contante cambio, según fueran empleados por los usuarios e interpretados culturalmente (Cope y Kalantzis, 2000: 5).

Los estudios de las nuevas alfabetizaciones (New Literacies Studies) es una rama de investigación multidisciplinar que incluye la antropología, la sociología y la lingüística, que considera los múltiples alfabetismos como conjuntos de prácticas sociales y culturales de carácter global (Willinsky, 1990; Street 2003). Su filosofía principal es atender a los denominados «multialfabetismos», «nuevos alfabetismos», «tecnoalfabetismos», o «alfabetismos electrónicos o digitales». Las «prácticas alfabetizadoras asociadas con las tecnologías dependientes de la pantalla» se integran en lo que Brian Street (1998) ha denominado «nuevo orden de las comunicaciones contemporáneas» (citado por Snynder, 2004: 9). La integración de modalidades escritas, orales y audiovisuales de la comunicación en sistemas de hipertexto multimodales a los que

se puede acceder por medio de la red requiere para su comprensión de una serie de métodos de análisis interdisciplinares (lingüística, semiótica, estudios históricos, culturales y sociológicos). Con la implicación de las nuevas tecnologías, se hace necesario redefinir las emergentes prácticas alfabetizadoras entre las que se incluyen las digitales (Snyder, 2004: 10). La búsqueda de un enfoque integrador e interdisciplinar es una de las guías de esta propuesta educativa pedagógica [2].

Es posible enumerar ejemplos de las prácticas de estos nuevos alfabetismo en la cultura del ocio y en el campo laboral y en nuestro quehacer diario: la búsqueda de información en la red, la participación en mensajería instantánea, mensajes electrónicos, *blogs*, *websites*, la creación colectiva en la red (como los wikis), las redes sociales (Facebook, MySpace y Second Life), compartir música, vídeos, *power point* y *podcats* en Internet, editar fotos y videos digitales, comprar en la red, *online chat,* participar en videojuegos colectivos y en *fan fiction* en la red; la creación de nuevos servicios a través de otros programas existentes (*mashup*) [3]. Los nuevos alfabetismos poseen al mismo tiempo un valor novedoso de carácter técnico y ético. Knobel & Lankshear (2008: 7) consideran que las tecnologías de la Web 2.0 dan prioridad a una serie de valores diferentes: mayor participación y colaboración y menor importancia a lo individual; mayor distribución y menor consideración al autor como centro.

La Alfabetización Multimodal comparte con los Estudios de las Nuevas Alfabetizaciones (New Literacies Studies) y el de las Alfabetizaciones Múltiples (Multiliteracies) el deseo de incluir en la educación los medios digitales, en los que el apartado visual ocupa un papel central (Kress, 2003; Jewitt, 2008), ya que el len-

---

2 Ron Burnet propone una serie de guías fundamentales para ofrecer las bases de un enfoque integrador.

1. Las culturas populares y visuales se hallan inmersas en la tecnología. Los educadores son a la vez progenitores y cradores de la innovación tecnológica.
2. La resistencia y la aquiescencia impulsan el aprendizaje. Los fenómenos culturales forman parte de un complejo sistema a través del cual se construye una variedad de narrativas centrales. Esas narrativas son el contenido de los medios de comunicación y si queremos conectar aprendizaje con contexto, necesitamos conocer y comprender esas historias.
3. Las aulas son plazas públicas de intercambio. El aprendizeje conectado a la red no elimina las contradicciones, el potencial y las trampas de la experiencia en el aula. La tecnología nunca es un sustituto del intercambio interpersonal y lo digo incluso en un momento en que el Internet está redefiniendo lo que entendemos por discurso público y espacios públicos, así como por interactividad y conversación humana.
4. La búsqueda de significado se da a través de pautas: los educadores construyen significado mediante la creación de pautas de conexiones (Marshall, 2000).
5. *Conexiones* significa «conectividad», algo que no se puede conseguir a menos que haya una comprensión genuina de cómo funciona el proceso de las comunicaciones. Eso significa que los estudiantes tienen que participar en la creación de la experiencia de aprendizaje. Y eso no es solo para ellos mismos, sino también para los profesores que les enseñan. La comunicación es un intercambio entre iguales y/o aquellos que se esfuerzan por alcanzar la igualdad.
6. Se necesita un enfoque interdisciplinar si queremos crear un nuevo paradigma de aprendizaje y el uso de las tecnologías se tiene que multiplicar en todos los sentidos (Stephens, 2000) (Burnett, 2004: pp. 213-4).

3 Vésae Black, 2008; Coiro, 2003; Gee, 2007; Jenkins, 2006; Kist, 2007; Lankshear & Knobel, 2006; Lessig, 2005; Leu, *et al.* 2004.

guaje de la pantalla es el que gobierna la comunicación de los estudiantes. La multimodalidad es la combinación de diferentes modos (visual, escrito, oral, espacial, etc.) en el contenido y diseño de un texto. Rechazando la centralidad del lenguaje verbal, las perspectivas multimodales se basan en la idea de que el significado es producido, distribuido, interpretado y (re)aprovechado a través de muchos modos de representación y comunicación: visual, auditivo, gestual y verbal, etc. (Kress y van Leeuwen, 2001). La alfabetización multimodal, como la pedagogía propuesta por los estudios de las nuevas alfabetizaciones, intenta romper la brecha que existe entre los textos empleados en las escuelas (basados en un concepto tradicional de alfabetización) y aquellos con los que los estudiantes interactúan en la vida real, que hemos mencionado en el apartado anterior. Se trata de incorporar las nuevas habilidades audiovisuales y digitales en la escuela a través de nuevos tipos de textos mediante una práctica pedagógica basada en un proceso de diseño: elección de textos, de actividades y re-diseño en función de lo que la práctica y las necesidades de cada grupo de estudiantes requiera (Minelli, 2009).



CULTURA PARTICIPATIVA

La importancia de la relación entre tecnologías digitales y educación ha sido formulada con gran acierto por Henry Jenkins, profesor del MIT y experto en me-

dios, en un estudio titulado *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century* (*Enfrentando los desafíos de la cultura participativa: Los medios para la educación en el siglo XXI*). En el mismo presenta sus ideas sobre la «cultura participativa», «inteligencia colectiva» y alfabetización digital», que considera las claves para la educación en el siglo XXI y que ya había formulado en estudios anteriores: *Convergence Culture: La cultura de la convergencia de los medios de comunicación* (2006 / 2008). Jenkins emplea el término «convergencia» para referirse «al flujo de contenidos a través de múltiples plataformas mediáticas, la cooperación entre múltiples industrias mediáticas y el comportamiento migratorio de las audiencias mediáticas, dispuestas a ir casi a cualquier parte en busca del tipo deseado de experiencias de entretenimiento» (Jenkins 2006/2008: 14). Distingue entre diversos tipos de convergencia: cooperativa, cultural, orgánica, popular y tecnológica. Parte del concepto de «inteligencia colectiva» establecido por Pierre Lévy, sobre la nueva cultura del conocimiento que surge en Internet cuando usuarios y espectadores, agrupados mediantes varios tipos de filiaciones y asociaciones, comparten el conocimiento disponible en un determinado momento (Lévy 1997). En una cultura participativa sus miembros creen en la importancia de sus contribuciones y sienten algún tipo de conexión social que les motiva a compartir sus conocimientos. Estas formas de cultura participativa incluyen:

- *Afiliaciones:* asociaciones formales o informales centradas alrededor de soportes digitales como comunidades, redes sociales, grupos de juegos y foros (Facebook, Tuenti, MySpace...).
- *Expresiones:* que crean formas creativas, modificando historias, textos literarios, comics, canciones o temas musicales, fotografías, etc. También incluye la creación de videos, zines (revistas auto-publicadas de escasa circulación).
- *Solución de problemas en colaboración:* a través del trabajo en equipo aunque sea de una manera informal (por ejemplo Wilkipedia o juegos de simulaciones reales).
- Circulaciones: flujo de las comunicaciones tales como los *blogs* y *podcasting*, envíos de mensajes de audio por medio de RSS (Rich Site Summary) a los subscriptores de estos programas, etc. (Jenkins, 2008).

Los niños y jóvenes han de desarrollar una serie de habilidades sociales, técnicas y críticas que les ayudarán a convertirse en plenos participes de la sociedad actual. Estas nuevas habilidades incluyen:

- *Juego:* La capacidad de experimentar con su entorno como una forma de solución de problemas.
- *Actuación:* La habilidad de adoptar diferentes identidades con el objeto de la improvisación y descubrimiento.
- *Simulación:* La habilidad de interpretar y construir modelos dinámicos de procesos del mundo real.

- *Apropiación:* La habilidad de sopesar significativamente y mezclar el contenido de los medios.
- *Multitarea:* La habilidad de poder observar con detenimiento el entorno y poder enfocar sobre los detalles más importantes del mismo.
- *Conocimiento distributivo:* La habilidad de interactuar significativamente con herramientas que desarrollan las capacidades mentales.
- *Inteligencia colectiva:* La habilidad de poder agrupar conocimiento y comparar notas con otros para el logro de una meta común.
- *Juicio:* La habilidad de evaluar la credibilidad y confianza de las diferentes fuentes de información.
- *Navegación:* La habilidad de seguir un flujo de historias e información a través de diversos medios.
- *Creación de redes:* La habilidad de buscar, sintetizar, y diseminar información.
- Negociación: La habilidad de viajar a través de diferentes comunidades, discerniendo y respetando diferentes perspectivas a la vez que captando y siguiendo normas alternativas.

En este estudio sobre el futuro de la educación, Jenkins advierte que docentes y padres han de vigilar e intervenir para evitar la brecha participativa, el desigual acceso de oportunidades, experiencias, habilidades y conocimiento que preparará a los jóvenes para la participación total del mundo del mañana. Otro peligro es el problema de la transparencia, es decir, los desafíos a los que se enfrentan los jóvenes en su aprendizaje para ver claramente las formas que los medios dan una forma perceptiva del mundo. Finalmente, se apunta al desafío de la ética, al considerar el desmoronamiento de las formas tradicionales de entrenamiento profesional y socialización que pueda preparar a los jóvenes para sus cada vez más numerosos trabajos públicos como creadores de medios y partícipes de la comunidad.

Desde la óptica de la alfabetización multimodal, este artículo muestra un ejemplo práctico de cómo usar el cine para facilitar el aprendizaje formal e informal de una segunda lengua. Atendiendo al hecho de que los estudiantes están inmersos en una «cultura participativa», que les invita a participar activamente en la creación y difusión de nuevos contenidos, vamos a reflexionar sobre el diseño de ejercicios basado en el uso de cine a partir de sus experiencias previas como consumidores y creadores de contenidos mediáticos.



Fuente: Consorcio para las habilidades del Siglo XXI publicó «Evaluación de habilidades para el Siglo XXI: panorama actual» *(The assessment of 21st Century Skills: The Current Landscape)*

El uso de películas en la clase de español para niños: un ejemplo con *El lince perdido* (Manuel Sicilia y Raúl García, 2008)

Dentro de la enseñanza de idiomas es importante reconocer que en los últimos años existe un creciente giro hacia las prácticas alfabetizadoras más basadas en lo visual buscando una mayor explotación de materiales auténticos. Sin embargo, no existen, paradójicamente, muchos recursos en lo que se usen las TIC combinado lo visual (el cine, en particular) y los recursos electrónicos. La dificultad comienza cuando la selección de la película debe tener en cuenta la temática, el lenguaje utilizado, la edad de la audiencia, la duración, la distribución que esta tiene, el tipo de ejercicios que se van a hacer para trabajar el filme, etc. Asimismo es necesario atender a las directrices del currículo escolar, prestando particular atención a los objetivos transversales: promover la educación; extender el uso de las TIC; ampliar el ámbito del trabajo cooperativo; integrar el conocimiento de las destrezas del pensamiento y la conciencia intercultural; y motivar el desarrollo espiritual, moral, social y cultural. Bajos estas directrices, nos planteamos la posibilidad de aunar las dos tareas mediante la creación de una guía didáctica para la película de animación *El lince perdido*. La selección de este filme se hizo basada en distintos factores:

- La idoneidad de utilizar cine de animación con los aprendientes más jóvenes.
- La accesibilidad del producto para los profesores. *El lince perdido* es una película reconocida con numerosos premios, además de contar con el

factor promocional de tener a Antonio Banderas entre sus productores. Además al tener distribución internacional es fácil conseguirla.

- La importancia que en estos últimos años está teniendo el cine de animación español en cuanto a producción y proyección internacional con películas como *El bosque animado* (Ángel de la Cruz y Manolo Gómez, 2001), *El sueño de una noche de San Juan* (Manolo Gómez y De la Cruz, 2005), *Donkey Xote* (José Pozo, 2007), *El espíritu del bosque* (David Rubín, 2008), *El ratón Pérez* (Juan Pablo Buscarini, 2006), *El ratón Pérez 2* (Andrés Schaer, 2008), *Nocturna* (Adrià García and Víctor Maldonado, 2007) y la taquillera *Planet 51* (Jorge Blanco, Javier Abad, 2009). *El lince perdido* se convierte así en un exponente importante de la cultura popular contemporánea.
- La diversidad de temas que trata la película y que se integran perfectamente con el currículo de lenguas para primaria y sus contenidos transversales. Así pues, entre los temas curriculares tenemos la familia y los amigos, pasatiempos, nosotros y nuestro entorno, turismo, diversiones, nuestro medio ambiente, los medios de comunicación y el mundo hispano. Otros temas que también incluye: amistad, familia, interacción social, superación, cooperación, libertad, ecología, respeto por la naturaleza, educación para la paz. En cuanto a temas transversales podemos encontrar: ciudadanía, conocimiento del medio, TIC, geografía, educación artística, educación para la paz, arte y tecnología.
- La película también podía cumplir los objetivos que se estipulan en las directrices del currículo de primaria en cuanto a aspectos cros-curriculares: motivar el desarrollo espiritual, moral, social y cultural, promover la comunicación, ampliación de la competencia matemática y lingüística, extender el uso de las TIC, ampliar el ámbito del trabajo cooperativo, integrar el conocimiento de las destrezas del pensamiento y la conciencia intercultural.

Nuestra intención para crear esta guía didáctica era buscar una serie de ejercicios que, de forma aislada o puntual, es decir para trabajar aspectos específicos, o como proyecto más amplio, realizando los ejercicios propuestos de la forma secuenciada por nosotras, permitiera alcanzar una serie de objetivos que consideramos clave a la hora de incluir el cine en la clase de ELE para niveles más básicos (como pueden ser niveles de A1 a B1 del MCER). Entre esos objetivos están:

- Practicar la lengua de una forma amena y cercana al mundo del aprendiente (en este caso estudiantes de entre 9 y 11 años).
- Introducir en la clase aspectos de carácter integrador como pueden ser el trabajo en equipo, el trabajo de forma autónoma, el reconocimiento de la diversidad, la resolución de problemas, la promoción del pensamiento crítico.
- Presentar aspectos de la cultura de la lengua meta, como pueden ser los problemas del medio ambiente en España (el caso de Doñana en concre-

to), la situación del lince ibérico y otras especies en peligro de extinción en la fauna autóctona española, la importancia del reciclaje, etc. Otro aspecto cultural introducido fue la figura de Félix Rodríguez de la Fuente y su importancia en los documentales de difusión sobre la naturaleza.

- Reconocer la diversidad digital del mundo en el que vivimos y promover la alfabetización digital de los estudiantes mediante la creación de una serie de tareas posibilitadoras en las que se utilizan diversos medios digitales, desde los videojuegos a los *podcasts* o la creación de un programa de televisión o una revista.
- Insertar actividades que permitan practicar otras áreas de desarrollo personal como pueden ser actividades artísticas (la pintura, la música, el baile, la escritura creativa) y las actividades de carácter más práctico (ortografía y competencia matemática, científica y tecnológica a nivel básico).

A la hora de diseñar las actividades para la guía didáctica de la película nos basamos principalmente en dos entornos: las recomendaciones que sobre las nuevas estrategias para la Nueva Iniciativa sobre los Medios Digitales y el Aprendizaje proponen Henry Jenkins et álii (2006) y los planes de clase propuestos por la agencia educativa británica Qualifications and Curriculum Development Agency (QCDA) para KS3 de español, sobre todo las unidades 2 (La familia y los amigos), 6 (Pasatiempos), 7 (Nos presentamos), 11 (El turismo), 12 (Diversiones), 14 (Los medios de comunicación), 15 (Nuestros proyectos), 16 (Nuestro medio ambiente), 17 (El mundo hispano) y 18 (¿Y tú, qué opinas?) [4].

A continuación proponemos una lista con una selección de las actividades realizadas [5].

Actividades antes de ver la película:

- Reconocer los nombres de animales domésticos y salvajes que conocen.
- Hablar de las diferencias entre animales domésticos y salvajes, proponiendo una serie de frases para relacionar.
- Reconocer los animales que aparecen en el cartel de la película.
- Hablar de otras películas, videojuegos, cuentos en que los animales sean protagonista rellenando una tabla.

Actividades al ver la película:

- Relacionar la descripción con el personaje.
- Crear una tarjeta de identidad de los personajes.

---

4 Para obtener más información sobre el currículo http://curriculum.qcda.gov.uk/key-stages-3-and-4/subjects/modern-foreign-languages/index.aspx.

5 La Guía Didáctica completa, el solucionario y PowerPoint para su trabajo en clase se pueden conseguir mandando un correo electrónico a C.Herrero@mmu.ac.uk o valbuena8@hotmail.com.

- Relacionar frases extraídas del guión de la película con el personaje.
- Ordenar imágenes de la película y buscar el título adecuado de una lista proporcionada.

Actividades después de ver la película:

- Hablar de la película comentando qué les ha gustado y qué no.
- Completar una tabla sobre las características reales de los animales representados en la película y realizar un póster con cada uno de ellos para la clase.
- Realizar un cuaderno de campo para crear un póster informativo sobre una especie en peligro de extinción.
- Crear una campaña para salvar el lince ibérico.
- Crear un folleto con diez cosas esenciales para cuidar de nuestro medio ambiente.
- Hablar sobre el reciclaje y cómo se representa en la película.
- Inventar un vehículo con objetos reciclados como en la película.
- Crear un blog sobre la película.
- Interpretar los cuadros que aparecen en la película y que sirven para que Gus se camufle.
- Buscar otro final a la película.
- Buscar historias y cuentos con el lince como protagonista.
- Crear y representar una historia en la que los animales de nuestro entorno sean los protagonistas.

Otras actividades que se pueden preparar:

- Preparar una noticia para el periódico digital de la escuela sobre el robo de animales.
- Buscar y comparar con el argumento de la película la historia del arca de Noé.
- Buscar información y escribir una biografía sobre Félix Rodríguez. Visitar su fundación en Internet.
- Crear un cartel para la adopción de un animal en peligro de extinción.
- Una secuela de la película: utilizando los personajes de la película inicial y desarrollando una historia que sirva de continuación.

1. Ejemplo de la práctica propuesta en el taller de las II Jornadas Didácticas de Mánchester:

HOJA DE TRABAJO

Nuestros instrumentos de trabajo

- Unidades de KS3 (Unidad 14, 16 y 17).
- Fragmento de *El lince perdido* (el reciclaje).
- Sinopsis de la película.

El lince perdido **(Manuel Sicilia y Raúl García, 2008)**

Un grupo de animales son trasladados al Centro de Recuperación *El Acebuche*. Sobre ellos se cierne la amenaza de un viejo excéntrico, *Noé,* que pretende crear un refugio secreto para animales en peligro de extinción. Para ello contrata los servicios de un sanguinario cazador que se encargará de conseguir a los animales. El lince *Félix,* la cabra *Beea,* el camaleón *Gus* y el halcón hembra *Astarté,* con la colaboración de otros animales, intentarán impedir sus planes, además de salvar a *Lincesa* que había sido secuestrada. Así correrán múltiples aventuras por parajes reconocibles de Andalucía como el *Parque de Doñana,* la *playa de Bolonia,* el *Torcal de Antequera,* el *Desierto de Tabernas* o *Sierra Morena*. Al final, la esperanza para la supervivencia de la especie. (Fuente: *Press Book* de la película)

Para empezar

Después de ver el fragmento en pequeños grupos vamos a diseñar algunas actividades teniendo en cuenta las destrezas que se buscan en la clase:

- Visualización: mediante la inclusión de tareas en las que los estudiantes utilizan el medio fílmico para reconocer, investigar y valorar críticamente aspectos propios de ese lenguaje (luz, color, imágenes, espacios, representación, tipos de planos, aspectos del cine dentro del cine, narración argumental, etc.).
- Juego: a través de la utilización de simulaciones y distintos tipos de juegos para comentar, pensar y resolver situaciones.
- Simulación: mediante la creación de tareas en las que los estudiantes tengan que interpretar situaciones y personajes derivados de las escenas de la película.
- Apropiación: la habilidad de buscar y mezclar diversos contenidos mediáticos.
- Multitarea.
- Conocimiento distributivo: el contenido en un espacio de afinidad y compartimentado, aunque no necesariamente poseído a nivel individual.
- Inteligencia colectiva: mediante la creación de actividades que potencien agrupar y comparar conocimientos para resolver un problema.
- Juicio.
- Navegación: la habilidad de seguir el flujo de historias y otras comunicaciones a través de distintos canales mediáticos.
- Creación de redes: la habilidad de buscar sintetizar y diseminar la información.

- Negociación: la habilidad de navegar a través de diversas comunidades, pudiendo a la vez respetar y discernir con las múltiples perspectivas, entendiendo y siguiendo normas diferentes.

Nuestras ideas:

- Los participantes trabajaron en grupos y después de ver el fragmento 7 de la película (la escena en la que aparece Diógenes) pensaron en distintas actividades para explotar ese fragmento en la clase de ELE para niños, teniendo en cuenta las particularidades del público objetivo (en ese caso, estudiantes de KS3 de diez u once años que están en su segundo año de KS3 y han visto o van a ver alguna de las unidades de trabajo propuestas por el QCA (14 - Los medios de comunicación, 16 - Nuestro medio ambiente, 17 - El mundo hispano).
- Estas son algunas de las propuestas que surgieron (muchas de las propuestas se harían con apoyo del inglés e introduciendo en español palabras y estructuras temáticas clave):

1. Realizar una revista con información sobre temas de medio ambiente en España o Inglaterra.
2. Una representación de la escena hecha por los estudiantes.
3. Presentar Doñana en pequeños grupos y confeccionar un cartel informativo con los problemas que hoy en día presenta.
4. Una página web en la que los estudiantes hablan sobre el tema del reciclaje con ayuda de los personajes de la película.
5. Crear un videojuego con los personajes del fragmento.

ANEXOS

Resumen de los objetivos de la unidad 14 (Los medios de comunicación), unidad 16 (Nuestro medio ambiente) y unidad 17 (El mundo hispano)

MFL – Spanish Year 9

Unit 14 Los medios de comunicación

About the unit

In this unit pupils learn to talk and write about the media, expressing their opinions. They learn to compare how things used to be with how they are now.

New language content:
- irregular comparatives and superlatives
- *tan* + adjective + *como*/*tanto como*
- suffix *-ísimo*
- imperfect tense

New contexts:
- different media (TV, newspapers, advertising, film)
- understanding reviews
- reading for pleasure

Alternative contexts: leisure activities; entertainment; fashion; school.

This unit is expected to take 12–15 hours.

Where the unit fits in

This unit builds on work covering the present and past tenses and extends this by introducing the imperfect tense. Pupils develop skills in carrying out investigations and in working in groups to make comparisons and discuss their preferences. They read lengthier texts for pleasure or information. They improve their ability to read independently, including authentic texts.

Expectations

At the end of this unit

most pupils will: understand simple spoken or written texts relating to different media; talk or write about the different media in simple terms, stating preferences and giving reasons, using irregular forms of comparatives and superlatives; understand and use the imperfect tense; understand and use relative pronouns to make more complex sentences

some pupils will not have made so much progress and will: understand simple texts using a glossary of terms or prompt sheets, or respond using partially completed grids; talk and write about the media with prompts and guidance, using known set phrases; express simple opinions using *mejor*; produce simple sentences in the imperfect tense

some pupils will have progressed further and will: use dictionaries and other resources to understand a wider range of authentic texts; substitute items of vocabulary and phrases to personalise language and offer a wider range of opinions, preferences and reasons; extend specialised vocabulary within the context of the media; develop conversational skills about the media, using more complex structures; use the imperfect tense confidently and accurately across a range of contexts

Prior learning

It is helpful if pupils already know:
- the preterite tense, including common irregular forms
- regular comparative and superlative adjectives
- basic expressions for giving opinions, stating preferences and making choices
- cinema and related vocabulary
- how to scan texts and write short paragraphs

Resources

Resources include:
- newspapers and magazines from Spanish-speaking countries
- recordings of radio or TV programmes or advertisements
- link school's magazine
- CD-ROMs
- access to the internet and e-mail
- PCs and authoring software

Out-of-school learning

Pupils could:
- find out which Spanish magazines or newspapers are on sale in their local area
- research different media in Spanish-speaking countries
- use CD-ROMs or the internet to research named media personalities

Future learning

The vocabulary and structures covered in this unit will be needed for expressing opinions, feelings, reactions and responses in later units. In unit 16 'Nuestro medio ambiente' pupils will compare how the local environment used to be with how it is today and how it will be in the future.

QCA Key stage 3 schemes of work

(Extraído de www.qcda.co.uk, Qualifications and Curriculum Development Agency)

MFL – Spanish Year 9

Unit 16 Nuestro medio ambiente

About the unit

In this unit pupils learn to talk and write about the environment in positive and negative terms, using a wide range of commands, negatives and tenses to compare how things used to be, are now and will be in the future.

New language content:
- negatives other than *no*
- more work on commands

New contexts:
- aspects of the environment
- the future world

Alternative contexts: places in town; school; local area; daily routine.

This unit is expected to take 12–15 hours.

Where the unit fits in

This unit consolidates work on negatives and extends it by introducing a wider range. Pupils apply previously learnt grammar of positive commands (unit 1 '¡Hola!' and unit 4 'En casa') and negative commands (unit 9 'La salud') to a new context. They continue to develop speaking and writing, doing both at greater length. They read independently and adapt this to their own speaking and writing, expressing personal points of view. If considered appropriate, the conditional tense could be introduced or, if introduced in unit 15 'Nuestros proyectos', it can be reinforced.

Expectations

At the end of this unit

most pupils will: show understanding of a range of written and spoken texts about the environment and respond in a variety of ways; talk about aspects of the world in which they live; apply previously learnt grammar in a wider context; use different negatives in context; understand and use negative and positive commands in all forms, with support

some pupils will not have made so much progress and will: read, hear and respond to shorter and less-detailed texts about their environment; use and incorporate new language into the context of the unit, with support; speak and write sentences that are more restricted in scope

some pupils will have progressed further and will: understand spoken and written material containing complex sentences and unfamiliar language; use language encountered in texts in their own speaking and writing; show greater independence in expressing and justifying their point of view; switch confidently between all forms of commands

Prior learning

It is helpful if pupils already know:
- structures using *deber/hay que/tener que* + infinitive
- past tenses (preterite, imperfect)
- present tense
- future tense for regular and irregular verbs
- comparatives and superlatives, both regular and irregular
- how to express opinions
- how to use connectives to construct more complex sentences
- how to use dictionaries and other aids to support their reading and listening

Resources

Resources include:
- signs and posters
- extracts from newspaper or magazine articles
- old photographs and maps of the local area
- access to the internet
- PCs and word-processing software

Out-of-school learning

Pupils could find out more about any national environmental agency and what work they do that is connected with Spain and its national parks or a Spanish-speaking country such as Costa Rica and rainforest conservation. They could also research Spanish environmental agencies or projects, such as ADENA, which is affiliated to the WWF.

Future learning

Pupils will continue to develop critical opinions, giving reasons and justifying them. They will also further develop skills in reading widely for information and pleasure.

(Extraído de www.qcda.co.uk, Qualifications and Curriculum Development Agency)

MFL – Spanish Year 9

Unit 17 El mundo hispano

About the unit

In this unit pupils learn about countries where Spanish is spoken. They apply their knowledge of Spanish to make factual presentations both orally and in writing.

New language content:
- writing a factual report
- understanding and producing more complex sentences

New contexts:
- focus on one or more Spanish-speaking countries other than Spain

Alternative contexts: most contexts previously encountered could be incorporated into this unit.

This unit is expected to take 12–15 hours.

Where the unit fits in

This unit extends work from unit 6 'Pasatiempos' and unit 11 'El turismo' and consolidates previously learnt language and skills. It provides an opportunity for pupils to produce creative and imaginative work and allows them to apply their knowledge and be independent learners. It also prepares them for key stage 4, especially for starting to develop coursework ideas.

Expectations

At the end of this unit

most pupils will: understand facts from a variety of sources and texts, including some unfamiliar language and contexts; ask and answer questions in a variety of contexts; write in a variety of registers, both formally and informally; use language they have read or heard to respond in writing or speech, giving opinions and reasons

some pupils will not have made so much progress and will: understand the main points of simple spoken or written texts; write simple sentences and questions, with support; make simple statements expressing preferences

some pupils will have progressed further and will: understand longer, more detailed and complex texts; adapt language for their own purposes; speak and write using complex structures

Prior learning

It is helpful if pupils already know:
- how to ask and answer questions
- how to use formal and informal styles in speech and writing, *eg* in letters, interviews, conversations
- how to express feelings, preferences and opinions, and justify these with simple reasons
- how and where to access a full range of structures, vocabulary and tenses they may need in this unit

Resources

Resources include:
- video recordings
- authentic resources from tourist or information offices
- books, posters and real items on display
- access to the internet
- access to e-mail
- CD-ROMs
- video camera

Out-of-school learning

- Pupils could be encouraged to use the internet, visit their local library, visit the school resource centre or any other useful source of information to research in more detail a specific aspect of their chosen Spanish-speaking country.
- Give pupils a quiz to complete within a given time. (This should be different from that in unit 5 'En el pueblo'.) Alternatively, they could make up a quiz based on the topic they have researched.

Future learning

By the end of this unit pupils should be ready to work more independently at key stage 4.

(Extraído de www.qcda.co.uk, Qualifications and Curriculum Development Agency)

Muestra de algunos de los ejercicios propuestos:

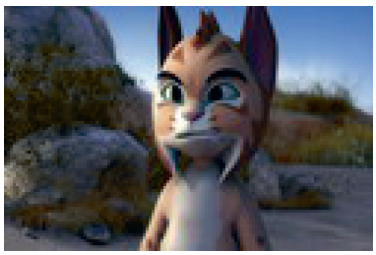
- **Antes de ver la película:**



E. Mira el cartel de la película. ¿Conoces el nombre de los animales? Relaciona el nombre con la imagen: lince, camaleón, cabra, topo y halcón. Busca en el diccionario las palabras que no conozcas.

- **Al ver la película:**

K. Resume lo que has aprendido realizando la tarjeta de identidad de los personajes. Añade más detalles:

	Nombre: _____ Descripción:_____ Personalidad: _____ Le gusta: _____ No le gusta: _____

	Nombre: _____ Descripción:_____ Personalidad: _____ Le gusta: _____ No le gusta: _____

- **Después de ver la película:**

ARTE: GUS Y SUS INTERPRETACIONES

- Buscamos información sobre los cuadros que interpreta Gus.



ENLACES INTERESANTES SOBRE PROYECTOS DE CINE EN LA ESCUELA:

- www.fimstreet.com (página web dedicada al cine y diseñada para niños).
- www.nsfw.org (página de promoción de la actividad Semana de Cine en la Escuela).
- http://miclase.wordpress.com/category/3-conocimiento-medio/los-animales (Web con actividades sobre animales).
- http://www.primarylanguages.org.uk/teaching%20and%20learning/resources/assessment%20and%20recording/european%20languages%20portfolio.aspx (Language Portfolio Junior Edition CILT).

BIBLIOGRAFÍA

Anstey, M. and Bull, G. (2006). *Teaching and learning multiliteracies: changing times, changing literacies,* Australia: International Reading Association Inc.

Bartolomé Pina, A. y Grané Oró, M. (2009).«Herramientas digitales en una web ampliada», en *Tecnología educativa. La formación en la era de Internet* (Coord. J. de Pablo Pons). Málaga: Aljibe, pp. 351-389.

Black, R. (2008). *Adolescents and online fan fiction.* New York: Peter Lang.

Coiro, J. (2003). «Exploring literacy on the Internet: Reading comprehension on the Internet: Expanding our understanding of reading comprehension to encompass new literacies», *The Reading Teacher,* 56(5), 458-464.

Coiro, J., Knobel, M., Lanskshear, C. y Leu, D. J. (2008). *Handbook of Research on New Literacies.* New York and London: Routledge.

Cole, D. and Pullen, D. (Ed.) (2010). *Multiliteracies in Motion: Current Theory and practice,* New York and London: Routledge.

Cope, B. y Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies. Literacy learning and the Design of Social Futures.* New York: Routledge.

Frey, N. and Fisher, D. (Ed.), (2008), *Teaching Visual Literacy,* California: Corwin Press.

Gee, J. P. (2007). *Good video games + good learning.* New York: Peter Lang.

Gordillo, C. (2003). «El cine español en la clase de E/LE: una propuesta didáctica». Disponible en http://www.ub.es/filhis/culturele/rojas.html.

Jenkins, H. (2006a). *Convergence Culture* (New York: New York University Press. [Traducción española Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación (Barcelona: Paidós, 2008).

Jenkins, H. et álii (2006). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century, Illinois: The MacArthur Foundation.* Disponible en http://digitallearning.macfound.org/atf/cf/%7B7E45C7E0-A3E0-4B89-AC9C-E807E1B0AE4E%7D/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF.

Jewitt, C. (2008). *The Visual in Learning and Creativity.* London: Creative Partnerships. Disponible en http://www.creative-partnerships.com/data/files/the-visual-in-learning-and-creativity-168.pdf.

Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age.* London: Routledge.

Kress, G. and Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourses: The Modes and Media of Contemporary Communication.* New York: Oxford University Press.

Kress, G. y Van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images: a Grammar of Visual Design.* London and New York: Routledge.

Lankshear, C., & Knobel, M. (2006). *New literacies: Everyday practices & classroom learning* (2nd ed.). New York: Open University Press and McGraw Hill.

Lessig, L. (2005). *Free culture: The nature and future of creativity.* New York: Penguin.

Leu, D. J., Kinzer, C. K., Coiro, J. L., & Cammack, D. W. (2004). «Toward a theory of new literacies emerging from the Internet and other information and communication technologies», en. R. B. Ruddell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (5th ed.) (1570-1613). Newark, DE: International Reading Association.

Leu, D. J., & Zawilinski, L., Castek, J., Banerjee, M., Housand, B. C., Liu, Y., & O'neil, M. (2007). «What is new about the new literacies of online reading comprehension?», en *Secondary School Literacy: What Research Reveals for Clas-*

sroom Practice (Capítulo 3, pp. 37-68). Disponible en: http://teachers.westport.k12.ct.us/ITL/wkspmaterials/NCTE%20chapter.pdf.

Lévy, P. (1997). *Collective Intelligence: Mankind's Emerging World in Cyberspace* (Cambrige Mass.: Perseus Book).

Minelli, J. (2009). «Resultados de la práctica docente según la percepción de los estudiantes: La formación de maestros en la era digital», *Quaderns Digitals 57* http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.DescargaArticuloIU.descarga&tipo=PDF&articulo_id=10847.

Mishan, F. (2005). *Designing authenticity into language learning materials.* Bristol: Intellect Books.

Moral, M. E. y Villalustre, L. (2009). «Recorrido histórico e impronta de los precursores audiovisuales. Explotación didáctica», en *Tecnología Educativa. La Formación en la Era de Internet* (Coord. J. de Pablo Pons). Málaga: Aljibe, pp.305-326.

New London Group (1996), «A pedagogy of multiliteracies: designing social futures», *Harvard Educational Review,* vol. 66, N.1.

Piscitelli, A. (2009). *Nativos Digitales. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación* (Buenos Aires: Editorial Santillana).

Street, B. (1995). *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Development.* Ethnography and Education. New York, Longman.

Street, B. (2003), «What's «new» in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice», *Current Issues in Comparative Education 5:2.*

Snyder, I. (ed.) (2004). *Alfabetismos digitales. Comunicación, Innovación y Educación en la Era Electrónica* [Silicon Literacies: Communication, Innovation and Education in the Electronic Age (2002)]. Málaga: Aljibe.

Unsworth, L. (2001). *Teaching multiliteracies across the curriculum, changing contexts of text and image in classroom practice.* Philadelphia, USA: Open University Press.

Plan Curricular del Instituto Cervantes, Niveles de Referencia para el español (2006), Instituto Cervantes, Madrid: Biblioteca Nueva.

Tapscott, D. (2008). *Grown Up Digital: How the Net Generation is Changing Your World* (New York: McGraw-Hill).

---

www.cornerhouse.org/resources/ Cornerhouse (Recursos para la explotación didáctica de películas en el aula).

Conjunto de herramientas para alfabetismo en medios. Un marco de referencia para aprender y enseñar en la era mediática. www.medialit.org.

Logros indispensable para los estudiantes del siglo XXI» http://www.eduteka.org/SeisElementos.php [resumen The New Literacies Collaborative.

http://newlitcollaborative.ning.com/ [NLC grupo de educadores que promueve las nuevas literacidades en el aula].