¿Por qué el soporte audiovisual en el aula india de ELE?

Vikash Kumar Singh
Universidad Nacional Abierta Indira Gandhi

1. OBJETIVOS

Según mi experiencia docente en el ámbito universitario y mi trabajo de investigación previo[1], pretendo aportar una opinión sobre la importancia y las ventajas que ofrece el uso de materiales audiovisuales[2] en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE, basándome en el contexto de no inmersión lingüística de la India. Me limitaré a exponer cómo aprovechar los recursos audiovisuales para desarrollar la comprensión oral en el aula de lenguas extranjeras (pautas para la selección de materiales adecuados al perfil y a las necesidades de nuestros alumnos) y cómo conocer la metodología para el diseño, tipología, etc., de actividades. Asimismo, ofreceré una muestra de explotación didáctica con el uso de material audiovisual para las aulas indias (enfocado al aprendizaje de la competencia intercultural[3]).

2. INTRODUCCIÓN

Frecuentemente, en el aula de ELE nos enfrentamos con este interrogante: ¿cuáles son las actividades o tipo de materiales más adecuados y más motivadores para nuestro alumnado, en situación de no inmersión lingüística, que le faciliten desarrollar sus competencias en la lengua española? No hay respuesta única, la prueba de ello es que los profesores se ven obligados a poner en práctica un enfoque ecléctico.

En los últimos años hemos presenciado un fuerte dominio y creciente disponibilidad de materiales audiovisuales en formato digital mediante un doble canal, esto es, bien a través de Internet, o bien películas en DVD, videoclips, anuncios en Youtube, videoconferencias por Skype u otras plataformas virtuales. De ahí que, en muchas ocasiones, se hayan incorporado, o mejor dicho integrado, los materiales

[1] Este estudio se basa en mi artículo: Singh, V. K. y Mathur, I. (2010). «El cine como instrumento didáctico en las aulas de ELE en un país de Bollywood». *MarcoELE* n.º 11, pp. 1-18. Así como en mi investigación: Singh, V. K. (2007). «Análisis de necesidades de los alumnos indios de ELE en las universidades indias. Recomendaciones para un currículo centrado en el alumno». Memoria de investigación para el Máster Oficial en Enseñanza de ELE (inédito). Instituto Cervantes y Universidad Internacional Menéndez Pelayo.

[2] El término material audiovisual se refiere a filme/vídeo/película/corto, y aquí se utilizará indistintamente.

[3] Hablando de la didáctica de los recursos audiovisuales en la enseñanza-aprendizaje de ELE, Fernández y Vázquez en su libro *Objetivo: Corto. Guía Práctica del cortometraje en España* (1999: 21) comentan: «cuando hablamos de diálogos no solo nos referimos a lo usual, la palabra, sino también a la variedad de recursos expresivos que se pueden incluir en el guión –silencios, miradas, lágrimas, gestos…–».

audiovisuales en la enseñanza-aprendizaje de ELE con el fin de exponer a nuestro alumnado a muestras de lengua reales para desarrollar tanto el sistema lingüístico como el contexto cultural de dicha lengua.

Además, autores como Ferrés (1992) y Brandimonte (2003) señalan que el uso simultáneo de la vista y el oído, en otras palabras, del lenguaje audiovisual, aumenta nuestra retención mnemónica[4]. Asimismo, los estudios sobre lingüística aplicada y la adquisición-aprendizaje de lenguas extranjeras recalcan el hecho de que el *input* oral es fundamental desde el punto de vista de la adquisición. En la misma línea afirma Byrnes (1984, citado en Córdoba, 2006: 152) que «(...) no puede haber producción a menos que se dé el estímulo lingüístico *(linguistic input)* (...)» y explica esta posición señalando que «(...) la comprensión es importante no solo porque precede la producción lógica (...), sino especialmente porque parece ser el mecanismo básico por medio del cual se internalizan las reglas del lenguaje». En otras palabras, atribuyen a la *recepción* un papal prioritario a la *producción* (Behiels, 2010). Dicho así, por una parte, desde la perspectiva comunicativa, podríamos partir del supuesto de que la comprensión oral[5] es una de las actividades comunicativas más importantes y frecuentes y, por otra, a nivel cognitivo, el uso del soporte audiovisual en el aula de ELE llega a ser imprescindible para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Dado que este encuentro tiene un carácter práctico para intercambiar nuestras experiencias e ideas en esta plataforma abierta, en esta comunicación no voy a entrar en cuestiones teóricas relacionadas con la definición de la comprensión oral o los procesos *bottom-up*, *top-down*, y otros modelos de la comprensión oral. Existe ya una amplia bibliografía de autores como Rost (1994), Nunan (1999) y Gil-Toresano (2004), entre otros, que definen los roles del oyente (de *participant*, *addressee*, *auditor* y *overhearer*) y los propósitos del oyente: apreciativa, informativa, critica y empática (Gil-Toresano, 2004: 902), justificando la importancia de la comprensión oral. Por lo tanto, en esta comunicación nos centraremos en la didáctica de los textos audiovisuales y nos fijaremos en las ventajas que tiene el soporte audiovisual en el aula de ELE para desarrollar las competencias comunicativas, en el caso particular del alumnado indio.

[4] Brandimonte (2003: 837) afirma que «… el 83% de lo que aprendemos es a través de la vista y que los estudiantes retienen el 50% de lo que ven y escuchan al mismo tiempo, mientras que solo el 10% de lo que leen, el 20% de lo que escuchan y el 30% de lo que ven».

[5] Tras la publicación del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER) en 2001, los textos audiovisuales aparecen por primera vez descritos y clasificados de manera bien diferenciadas bajo el nombre de la comprensión audiovisual. Haciendo una distinción entre la comprensión auditiva y la comprensión audiovisual, el *Marco* expone que, mientras que en la comprensión auditiva «el usuario de la lengua como oyente recibe y procesa una información de entrada (input) en forma de enunciado emitida por uno o más hablantes» (MCER 2001: 68); en la comprensión audiovisual, «el usuario recibe simultáneamente una información de entrada *(input)* auditiva y visual» (MCER, 2001: 73).

3. LA HIPÓTESIS DE PARTIDA

La hipótesis de partida de esta comunicación es que en las aulas indias de ELE, en las que se desarrollan las experiencias de aprendizaje y enseñanza, las preferencias mayoritarias de aprendizaje[6] son la modalidad visual y kinestésica, y por lo tanto, abogamos en favor del uso de los materiales audiovisuales, sobre todo, animamos al profesorado indio para que lleve a cabo su explotación didáctica en las aulas de ELE.

En cuanto al tipo de material preferido por los alumnos indios, destaca la preferencia por los materiales audiovisuales, valorado por un 51% de alumnos (Singh y Mathur, 2010):

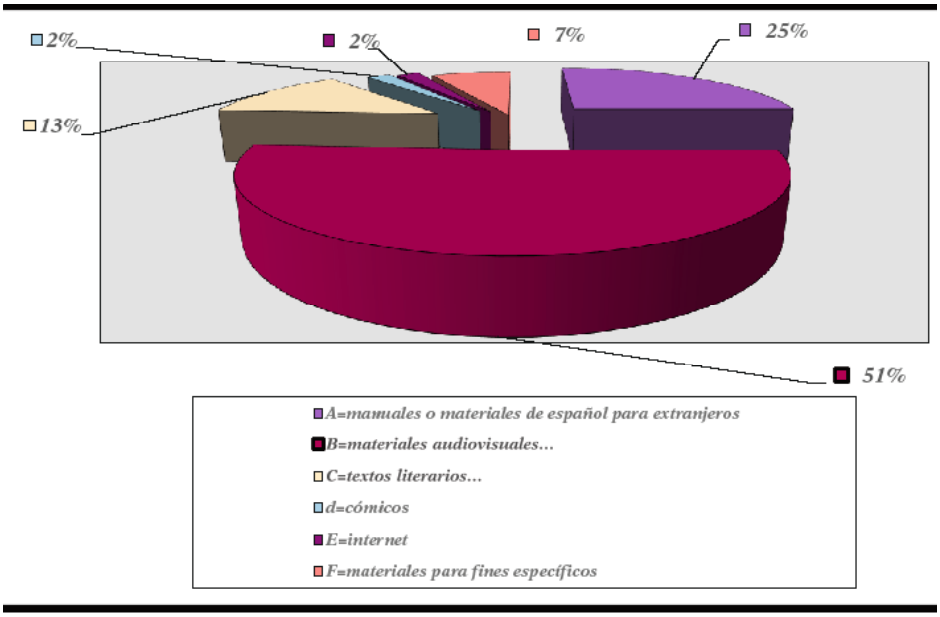


Gráfico 1

Pero al analizar los currículos de ELE de las universidades públicas de la India, encontramos que el currículo no facilita especificaciones detalladas para que el profesor pueda contemplar estas preferencias en sus programaciones del curso o en sus planes de clase.

[6] Es de mencionar aquí que esta hipótesis tiene su origen en el resultado de los datos obtenidos por una encuesta realizada entre un total de 102 alumnos y 10 profesores de español de plantilla de los departamentos de español: Centro de Estudios Hispánicos, Portugueses, Italianos y Latinoamericanos de la Universidad Jawaharlal Nehru y Centro de Estudios Germánicos y Románicos de la Universidad de Delhi.

En ese sentido, si analizamos cómo los docentes indios se involucran en el cuarto nivel del desarrollo curricular, es decir, la actuación docente, encontramos unas opiniones contradictorias. Por una parte, los alumnos indios de ELE muestran un interés profundo por los materiales audiovisuales y, por otra parte, indican la falta del uso de los recursos audiovisuales en las aulas (Singh y Mathur, 2010: 5). Sorprende que los alumnos destaquen la falta de materiales adecuados, especialmente los audiovisuales, mientras que los profesores afirman que el tipo de material que más utilizan para enseñar español sean los recursos audiovisuales (Singh, 2007: 93):

¿Qué tipo de material(es) utiliza para enseñar español en la clase?

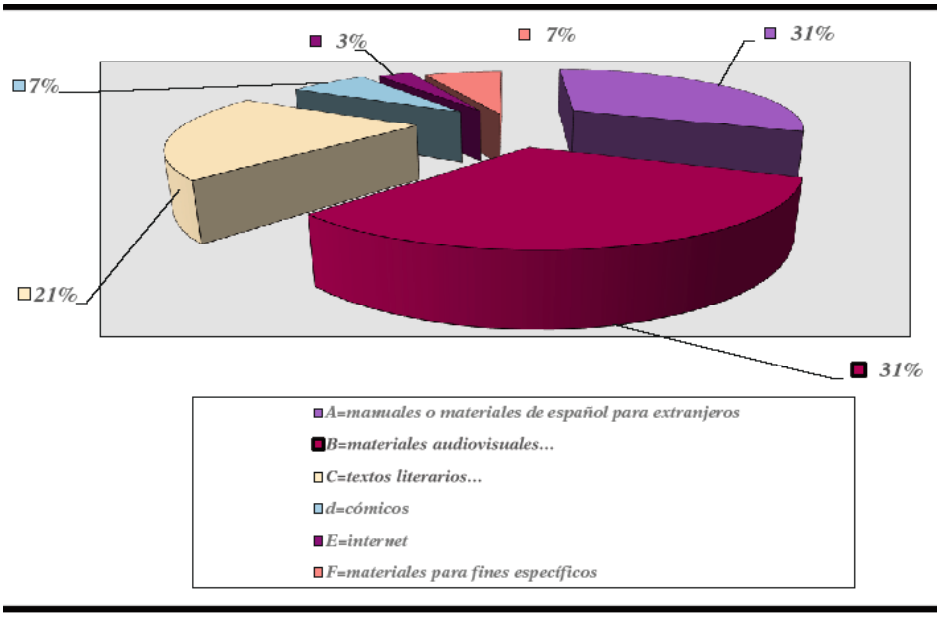


Gráfico 2

La disparidad de opiniones a este respecto quizá se debe al hecho de que los alumnos de estos departamentos de español no perciben que los materiales audiovisuales utilizados por los profesores son adecuados e innovadores para el aprendizaje. En muchas ocasiones, el profesorado está condicionado por el manual oficial del curso y en otras ocasiones la obsesión de terminar el *syllabus*. Tradicionalmente se considera el uso de materiales audiovisuales como una pérdida de tiempo, ya que exige esfuerzo y trabajo por su parte en cuanto a la preparación de las secuencias didácticas según el nivel y las necesidades de los alumnos. De los resultados efectuados en el epígrafe anterior (gráfico 2), puede deducirse que,

la práctica docente no responde a estas necesidades de aprendizaje ni a las preferencias de los alumnos (Singh, 2007).

Además, no hay que olvidar el hecho de que la mayoría de las aulas indias cuentan con un ámbito limitado para usar los recursos multimedia (aulas con pupitres fijos en fila y una pizarra, sin retroproyector, reproductor de audio o de vídeo), y la actividad de ver un vídeo o una película resulta ser demasiado pasiva, ya que se presenta como mero entretenimiento y no se elaboran actividades preparatorias para asegurar una mayor participación por parte de los alumnos. En ausencia de una buena secuenciación didáctica o tarea de contextualización basada en ese soporte audiovisual, los alumnos no se relacionan con el acto del visionado de una película o documental, pues la comprensión y la interpretación les resultan complicadas, debido a la alta presencia de palabras coloquiales o muestras de lengua demasiado difíciles para su nivel, lo que les convierte en un alumnado pasivo. Por consiguiente, debemos insistir en el hecho de que siempre existe la posibilidad de utilizar los recursos audiovisuales adaptándolos al contexto indio. El uso didáctico de este tipo de recurso no solo permitirá el trabajo participativo y activo, sino también ofrecerá un amplio abanico de materiales sonoros, textuales y gráficos. La interacción de este tipo de recursos con materiales y fuentes tradicionales hace que el aprendizaje de una lengua sea un campo rico y libre.

4. CONTEXTO ACTUAL DE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE ELE EN LAS UNIVERSIDADES INDIAS

Antes de entrar en el tema central de la comunicación, me gustaría exponer muy brevemente la situación actual de ELE en el contexto multilingüe de India y hacer una reflexión con el fin de presentar los factores contextuales en los que se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que esos factores determinarán nuestros pasos metodológicos para el uso didáctico de los materiales audiovisuales en las aulas indias de ELE.

En lo que se refiere a los factores contextuales, observamos que el alumnado indio, compuesto principalmente por un grupo numeroso, heterogéneo, multilingüístico y multicultural, elige la lengua que desea aprender de acuerdo a su motivación extrínseca en el ámbito laboral, y cada vez más los alumnos demandan el aprendizaje del español por encima de cualquier otra lengua extranjera (Singh, 2007). Al mismo tiempo, sería preciso resaltar aquí que, aunque en India, durante los últimos seis años, se han triplicado los universitarios matriculados en español (de 1.500 en el curso 2005-2006 a un total de 4.250 alumnos matriculados en el curso 2011-2012 en 15 universidades[7]), el campo de ELE no se ha desarrollado como una disciplina independiente y permanece como una actividad marginal en la mayoría de las universidades indias. Por un lado, notamos que hay una gran desconexión entre la creciente demanda de cursos de español y un

[7] Fuente: *El español en el mundo*, Anuario del Instituto Cervantes 2012.

número suficiente de profesores de español, en la mayoría de los departamentos de español de las universidades públicas con un reducido número de profesores de plantilla o lectores de la Agencia Española para la Cooperación Internacional (AECI); y por otro, hay una falta de capacitación y formación docente en el área de ELE y una falta de recursos didácticos o manuales de ELE sensibles a nuestro contexto multilingüe, el de la no inmersión lingüística, que respondan a las necesidades del alumnado indio[8] (Singh, 2009).

En cuanto al *currículo* de ELE de las universidades indias, encontramos que se centra más en el lenguaje y no tanto en el alumno o en su proceso de aprendizaje[9]. En la mayoría de los casos, el currículo de ELE no se centra en las necesidades de comunicación y de aprendizaje de los alumnos. Si nos adentramos en el campo de la metodología, podemos afirmar que, debido a la falta de una programación curricular de acuerdo a las necesidades de los alumnos, por un lado, y la falta de una formación pedagógica en el área de ELE, por otro, el profesor se ve obligado a elaborar su propio *currículo oculto* y llevar al aula metodologías ya desfasadas, muy imperativas con el alumno y bastante resistentes a la autonomía del mismo. La pregunta fundamental que surge aquí es: ¿cuántos de nosotros, los docentes, adaptamos el currículo o las actividades del curso a las necesidades del alumno? En vez de llevar al aula cualquier currículo, ¿ponemos en práctica el método o currículo de acuerdo a nuestro contexto de ELE a través del proceso de autoobservación, autoanálisis y autoevaluación de nuestras prácticas docentes? La/s respuesta/s de estos interrogantes resultarán determinantes en la toma de decisiones porque no es lo mismo enseñar español en España que fuera de España, es decir, en un contexto de no inmersión. Sin duda la realidad educativa no depende de los planificadores de enseñanza, sino de lo que hacen los profesores y los alumnos en el aula (Brindley, 1984 y Nunan, 1988), en otras palabras, la filosofía fundamental del currículo centrado en el alumno es que se debería tener en cuenta el análisis de las necesidades de los alumnos. En los últimos años, se ha puesto mucha importancia en la implicación de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como participantes activos. Para el desarrollo de un currículo abierto y una enseñanza centrada en el alumno es importante tener en cuenta sus necesidades y concienciarlos/sensibilizarlos de sus preferencias de aprendizaje.

---

[8] Lo mismo fue reiterado por Òscar Pujol Riembau, el erudito indólogo y el exdirector del Instituto Cervantes de Nueva Delhi, durante la presentación del I Encuentro Práctico de Profesores de ELE en India en febrero del 2012: «La India ejemplifica (…) un entorno social e ideológico muy distinto que no responde a los parámetros habituales de la cultura occidental… la mayoría de los manuales que se utilizan para la enseñanza del español se hacen eco de estos parámetros… Para solventar esta dificultad es necesario producir nuevos materiales o adaptar los existentes a las necesidades del alumnado no europeo». Documento de Internet disponible en <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Numeros%20Especiales/2012_ESP_13_IEncuentropractico_NuevaDelhi/2012_BV_ESP_00Introducci%C3%B3n%20I_EPPELE.pdf?documentId=0901e72b8124ba79>.

[9] Para mayor información sobre la diferencia entre currículo centrado en el lenguaje (*language-centered*), currículo centrado en el alumno (*learner-centered*) y currículo centrado en el aprendizaje (*learning-centered*), véase Kumaravadivelu, B. (2003).

Teniendo todos los susodichos factores contextuales en cuenta, nuestro trabajo como docentes debe ser llevar al aula un currículo centrado en el alumno y sus necesidades e introducir materiales que promuevan el deseo comunicativo en los alumnos a través de varios agrupamientos, ya que eso los motivará y, además, los implicará en su propio proceso de aprendizaje. Dada la preferencia de aprendizaje de los alumnos indios, como queda mostrado en el gráfico 1, las actividades basadas en los materiales audiovisuales tendrán, en mi opinión, la capacidad de atraer la atención de los alumnos, y al mismo tiempo, facilitarán oportunidades de aprendizaje en un contexto de no-inmersión para realizar prácticas creativas y promover la comunicación entre ellos, en lugar de llevar al aula un currículo cerrado/oculto o poner en práctica las actividades descontextualizadas de manuales de ELE con un preseleccionado y presecuenciado *input* sistemático del lenguaje ya que la mayoría de estos manuales se hacen eco de los parámetros europeos y no responden al contexto multilingüe indio de ELE.

5. EL USO DE MATERIALES AUDIOVISUALES EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE: EL CONTEXTO INDIO DE ELE

En cuanto a la didáctica de la comprensión oral en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, a lo largo de la historia, diferentes enfoques y métodos lo han abordado de distinta manera, y el papel de la comprensión oral ha variado según ellos. No es objeto de esta comunicación esbozar la perspectiva histórica o teórica sobre el papel ni el tratamiento de la comprensión oral en los principales métodos y enfoques[10]. En cuanto a las actividades de la comprensión oral en el aula de ELE, autores como Ur (1997), Rost (2002) y Gil-Toresano (2004), entre otros, proponen aportaciones y recomendaciones de maneras diversas para desarrollar la comprensión oral que podríamos resumir en tres bloques: preaudición / previsionado; audición / visionado y posaudición / posvisionado.

Dado que esta comunicación tiene una perspectiva fundamentalmente práctica, me gustaría exponer las ventajas de introducir el soporte audiovisual como una herramienta didáctica en el aula de ELE, en concreto, recoger las propuestas de los expertos en cuanto a la tipología de actividades y secuenciación didáctica de los textos audiovisuales con el fin de sensibilizar al profesorado indio sobre su utilidad.

[10] De hecho, no se contemplaba la enseñanza de la comprensión oral ni en el método de gramática-traducción ni en el método directo. Con el enfoque audiolingual y el enfoque natural aparecen las actividades de comprensión que tienen el propósito del reconocimiento y la memorización de estructuras, y proponer un *input* para la adquisición. La investigación sobre la comprensión audiovisual estuvo relegada en los estudios hasta el inicio del enfoque comunicativo en el que se trata de simular la comunicación oral a través de las actividades de la comprensión audiovisual. En un planteamiento más reciente, Kumaravadivelu (2003) afirma que no existe un método u enfoque que sea válido y aplicable en cualquier contexto y propone un «posmétodo», fruto de interacción entre docente y alumno que es específico al contexto de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

En el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras a partir de los noventa aparecen numerosas publicaciones, como por ejemplo las de Amenós (1996), Bustos (1997), Ontoria (2007), Santos (2007) y otras, en las que exponen las ventajas y desventajas del uso del soporte audiovisual en el aula de E/LE. Estos autores destacan que los textos audiovisuales proporcionan a los alumnos oportunidades para presentar situaciones reales de lengua, permiten trabajar de forma simultánea con varios contenidos socioculturales, lingüísticos, paralingüísticos, gramaticales, variedades de español, etc., facilitan información sobre el contexto, favorecen el aprendizaje debido a su carácter motivacional, mejoran la interacción entre los alumnos y el profesor (a través de discusiones, intercambios, participación oral), distienden la pasividad de los alumnos por medio del trabajo en grupo, y por consiguiente defienden su incorporación en el aula. En la misma línea, Flowerdew y Millar (2005: 172) analizan las ventajas de los materiales audiovisuales:

> (…) video often promotes the motivation to listen; it provides a rich context for authenticity of language use; the paralinguistic features of spoken text become available to the learner … and it aids learner's understanding of the cultural contexts in which the language is used.

No cabe la menor duda de que los materiales audiovisuales ofrecen al profesor muchas posibilidades para su uso didáctico en el aula de ELE. Rixon (1986, en Amenós, 1999) reitera que el uso de materiales audiovisuales en el aula es importante en el mundo de hoy ya que estos, entre otros rasgos, ofrecen al alumno la oportunidad de escuchar variedades lingüísticas distintas a las del profesor. Asimismo, este material complementario, como un apoyo externo posibilita una forma novedosa y lúdica de aprender una lengua extranjera y para trabajar diferentes competencias y actividades comunicativas de la lengua, una alternativa al plan de clase y al ritmo habitual y monótono del uso exclusivo de un manual o libro de texto. En palabras de Brown y Yule (1983: 85): «the more external support is offered to a listener, the easier it is for him to understand the language used».

Ahora bien, uno de los obstáculos con el que nos enfrentamos a la hora de plantear una actividad didáctica utilizando el soporte audiovisual es el siguiente: ¿cómo elegir el material audiovisual apropiado? Es preciso saber cómo utilizar este recurso y cuáles son las actividades más adecuadas para el contexto dado. Es muy probable que los alumnos puedan encontrar ciertas dificultades lingüísticas por el nivel de lengua utilizado en los materiales audiovisuales y, al tener dificultades de comprensión, se desmotiven. En la misma línea Cortés (2005: 23) señala que:

> Tal vez una de las actividades más frustrantes de un aprendiente de lengua extranjera sea la de enfrentarse a una película. Podría asegurarse que tan solo las imágenes narran y descubren la historia al alumno. Sin embargo, seguir los diálogos resulta una tarea ardua y si se trata de una actividad en clase, esta puede llegar a crear inseguridad en el estudiante.

Para evitar la susodicha situación y para alcanzar el máximo aprovechamiento de este tipo de material didáctico en nuestras aulas, es importante que toda activi-

dad de comprensión oral tenga, según Nunan (1999: 221), un propósito preestablecido (¿para qué?), la planificación misma de la actividad (¿cómo?): «la actividad debe motivar a los estudiantes, lo cual significa que debe estar bien preparada, ser entretenida y, a la vez, ser eficaz para el aprendizaje» (Ur, 1984: 27). Debemos subrayar en este punto que la dificultad no consiste tanto en los materiales, sino en la tarea que planteamos teniendo en cuenta el nivel de los alumnos, los objetivos que se quiere lograr, la relevancia de ese material audiovisual (según los criterios de *autenticidad*, *verosimilitud* y *variedad*), y las necesidades y gustos de nuestros alumnos. En la misma línea, autores como Amenós (1999: 777-778) y Vilches (1994: 248) plantean preguntas interesantes para evaluar la adecuación del material audiovisual en su explotación didáctica. Todas estas preguntas encaminan hacia la importancia de saber qué, cuándo, cómo, por qué, para qué y para quién utilizar el material audiovisual en las actividades didácticas del aula.

Muchos de los autores de los materiales y profesores que utilizan el soporte audiovisual en sus clases, como afirma Vizcaíno (2006: 68), realizan, principalmente, tres fases de prácticas en el aula: el previsionado, el visionado y el posvisionado. Existen diversos tipos de actividades comunicativas de la lengua que se puede diseñar y desarrollar a partir del soporte audiovisual[11] dependiendo del nivel de los alumnos, los objetivos de la clase, y las necesidades de nuestro grupo de clase, por mencionar unos pocos: actividades de predicción, de relación, de respuestas, de transferencia, de ampliación, práctica de vocabulario, deducción o práctica de reglas gramaticales, comprensión y expresión oral, debate en parejas, etc. En mi opinión, para evitar la sobrecarga de la memoria de corto término, la duración del visionado no debe ser demasiado larga, bastará con 5-10 minutos porque, si no, los alumnos pierden la atención y se transforman en alumnos pasivos.

En vista de lo expuesto en los apartados anteriores, si lo relacionamos con el contexto indio de enseñanza-aprendizaje de ELE de no inmersión lingüística, podríamos destacar que el uso de materiales audiovisuales en las aulas indias podría ser ventajoso como se ilustra en los siguientes hechos:

a) el tipo de material preferido por los alumnos indios, destaca la preferencia por los materiales audiovisuales (según los resultados del gráfico 1);

b) la preferencia mayoritaria de aprendizaje de los alumnos indios es la modalidad visual, tal y como estableciéramos anteriormente;

c) es importante la integración de materiales auténticos/reales en nuestras aulas de ELE a través de este tipo de recursos, ya que facilitan a los alumnos una oportunidad para mantener el contacto con la lengua ajena (desarrollar el sistema lingüístico) y al mismo tiempo conocer el mundo exterior, el contexto cultural en el que dicha lengua se desarrolla;

[11] Para más ideas sobre las múltiples posibilidades de desarrollar actividades comunicativas usando el cine y otros materiales audiovisuales en la clase de ELE, puede referirse al interesante *blog* «Con c de cine» de Antonio Ramos Álvarez. http://concedecine.blogspot.in/

d) desde el punto de vista de la adquisición, el uso de los materiales audiovisuales sirve como un *input* lingüístico y nos permite contextualizarlo a la hora de introducir ese estímulo en el aula;

e) y por último, en el contexto de no inmersión, con el uso del soporte audiovisual podríamos intentar crear, en cierto modo, un contexto natural en el que los alumnos podrían desarrollar su propio proceso de aprendizaje de español. Para poder dominar la lengua meta, es fundamental que el proceso de aprendizaje se desarrolle en un contexto natural, tal y como afirman Nunan (1999: 212) y Morley (1991: 82).

6. ILUSTRACIÓN DE UNA ACTIVIDAD DIDÁCTICA CON EL USO DEL MATERIAL AUDIOVISUAL PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA INTERCULTURAL

En este apartado sugerimos una de las posibles actividades didácticas para presentar uno de los temas que aparecen en el MCER (2001: 52-53), y que se deben adquirir en el ámbito público, el tema de la boda[12]. En las aulas indias, solemos presenciar la diversidad étnica, regional y cultural, y por eso, consideramos adecuado llevar este tema al aula con el objetivo de desarrollar la competencia intercultural. Consultar la ficha de trabajo en el anexo 1.

7. CONCLUSIÓN

De los resultados obtenidos en los epígrafes anteriores (gráficos 1 y 2), podemos deducir que, para una enseñanza centrada en el alumno, es imprescindible que nuestras prácticas curriculares respondan a las necesidades requeridas por los alumnos, en este caso, ellos muestran un gran interés por el uso de los recursos audiovisuales y la modalidad visual como preferencia mayoritaria de aprendizaje. Por lo tanto, nuestra práctica docente debe de reflejar las necesidades y preferencias de nuestro alumnado.

A los alumnos de lenguas extranjeras en un contexto de no inmersión, como es el caso de los alumnos indios de ELE, el buen uso de materiales audiovisuales les facilitará excelentes oportunidades de aprendizaje, al proporcionarles situaciones reales de lengua en su contexto sociocultural; asimismo, permitirá la reflexión sobre las semejanzas y diferencias que existen entre la cultura de la lengua meta y su propia cultura, y despertará el interés del alumno por el currículo. Pero trabajar con los materiales audiovisuales en el aula de ELE requiere un tiempo y una atención cuidadosa, tanto en la selección del material audiovisual como en el diseño y la secuenciación de las actividades. Muchas veces no disponemos de ese tiempo

[12] Esta actividad fue diseñada por el grupo de profesores en prácticas: Vikash Kumar Singh, Nodira Rakhmatullaeva e Irene Ambassa durante el curso «El desarrollo de la competencia intercultural», impartido por Marisa González Blasco en el Máster en ELE del Centro de Formación de Profesores de Alcalá de Henares.

y, por eso, es importante que nosotros los docentes presentes aquí desarrollemos un trabajo colaborativo para explotar materiales pedagógicos basados en este tipo de recurso, ya que somos nosotros quienes mejor conocemos las necesidades de nuestros alumnos, sabemos cuándo, para qué y cómo llevar este recurso a nuestras aulas de ELE. En este sentido, se hace necesario que los departamentos de español de las universidades públicas de la India cuenten con al menos un aula equipada con la tecnología necesaria para favorecer el uso de los recursos audiovisuales.

7. BIBLIOGRAFÍA

Amenós, J. (1996). «Cine, lengua y cultura». *Frecuencia L* n.º 3: 50-52.

Behiels, L. (2010). «Estrategias para la comprensión auditiva». *MarcoELE* n.º 11.

Brandimonete, G. (2003). «El soporte audiovisual en la clase de E/LE: el cine y la televisión». XIV Congreso Internacional de ASELE, pp. 870-881.

Brindley, G. P. (1984). *Need analysis and objective setting in the Adult Migrant Education Programme*. Sydney: New South Wales Adult Migrant Education Service.

Brown, G. A. Anderson, R. Shillcock, G. Yule. (1984). *Teaching talk*. Nueva York: Cambridge University Press.

Bustos, J. M. (1997). «Aplicaciones del vídeo a la enseñanza del español como lengua extranjera». *Carabela* n.º 42, pp. 93-105.

Córdoba Cubillo, P. (2006). «La Comprensión auditiva: definición, importancia, características, procesos, materiales y actividades». *Revista de Lenguas Modernas* n.º 4, pp. 149-162.

Cortés Bueno, E. (2005). «Introducción al cine: otra forma de aprender español». *Frecuencia L*, n.º 28, pp. 23-28. Documento de Internet disponible en <http://www.mepsyd.es/redele/revista9/MercedesOntoria.pdf>.

Ferrés, J. (1992). Vídeo y educación. Barcelona: Ediciones Paidós.

Flowerdew, J. y L. Miller (2005). *Second language listening*. Nueva York: Cambridge University Press.

Gil-Toresano Berges, M. (2004). «La comprensión auditiva». En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.) *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, pp. 899-915.

Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond Methods: Macro strategies for Language Teaching*. New Haven: Yale University Press.

Morley, J. (1991). «Listening Comprehension in Second/Foreign Language Instruction». En M. Celce-Murcia (Ed.). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: Heinle and Heinle, pp.81-106.

Nunan, D. (1988). *The learner-centred curriculum*. Cambridge: Cambridge Applied Linguistics.

— (1999). *Second language teaching and learning*. Boston: Heinle and Heinle.

Ontoria Peña, M. (2007). «El uso de cortometrajes en la enseñanza de ELE». *ReDELE* n.º 9.

Rost, M. (1994). *Introducing Listening.* Londres: Penguin.

— (2002). *Teaching and researching listening*. Harlow (UK): Pearson Education.

Santos Asensi, J. (2007). «Cine en español para el aula de idiomas». *Actas del Encuentro de Profesores de Español de Nueva Zelanda* (Auckland/Cristchurch, 22-24 de noviembre de 2007). Consejería de Educación en Australia y Nueva Zelanda, Ministerio de Educación y Ciencia. Documento de Internet disponible en <http://www.mec.es/sgci/nz/es/materialesdidacticos/cine.doc>.

Singh, V. K. (2007). «Análisis de necesidades de los alumnos indios de ELE en las universidades indias. Recomendaciones para un currículo centrado en el alumno». Memoria de investigación para el Máster Oficial en Enseñanza de ELE (inédito). Instituto Cervantes y Universidad Internacional Menéndez Pelayo.

Singh, V. K. y Mathur, I. (2010). «El cine como instrumento didáctico en las aulas de ELE en un país de Bollywood», *MarcoELE* n.º 11, pp. 1-18.

Ur, P. (1984). *Teaching Listening Comprehension.* Londres: Cambridge University Press.

— (1997). *A Course in Language Teaching: practice and theory.* Cambridge: Cambridge University Press.

Vizcaíno Rogado, I. (2006). «Cine para la clase de ELE: aprendizaje de español a partir de fragmentos cinematográficos». Memoria de Máster en Enseñanza en ELE, Universidad de Salamanca.