

Folios, lápices... ¡acción!

FRANCISCO ADAME GÓMEZ
Universitat de València
frss23@gmail.com

TOMÁS CÓRCOLES MOLINA
Universitat de València
tocormo@alumni.uv.es

DESIRÉ JAREÑO ALBERT
Universitat de València
ele.desire.jareno@gmail.com

Resumen: La destreza de la expresión escrita tiene un gran protagonismo en el currículo, pero ¿hasta qué punto su explotación en clase es significativa? ¿Cuál es el objetivo del profesor cuando lleva una actividad de expresión escrita al aula? Un claro ejemplo de esto es la explotación que, a menudo, se hace del género «crítica cinematográfica». ¿En cuántas ocasiones nuestros alumnos necesitarán en su día a día escribir una crítica de cine para publicarla en un periódico? A partir de una serie de preguntas sobre cómo se trabaja la expresión escrita en clase y sobre la presencia en los manuales de actividades de expresión escrita, proponemos una actividad para trabajar el género de la «crítica de cine» de manera significativa, cooperativa y motivadora.

Palabras clave: expresión escrita, cine, crítica, registro, cohesión, adecuación.

Sheets, pencils... action!

Abstract: Writing skill has a big role in our foreign languages lessons, but to what extent is its use significant? What are the teachers' aims when they propose the students a writing activity? A great example of this is the usual overuse of the «cinematographic review» gender. How many times will our students need to write a movie review to publish it in a newspaper? By asking ourselves how writing skill are taught in class and about the presence of these writing tasks in some guides of Spanish as foreign language, we finally propose a significant, cooperative and motivating activity for learning the «cinematographic review» gender.

Key words: writing skill, cinema, movie review, cohesion, adequacy, register, style.

1. Introducción

El objetivo de esta comunicación es presentar una propuesta didáctica significativa, cooperativa y motivadora para trabajar la destreza de la expresión escrita (en adelante, EE) en el aula de E/LE a través del género de la crítica de cine.

Para ello, partiremos de dos preguntas clave: primero, de qué modo se ha trabajado esta destreza en clases de segundas lenguas; segundo, cuál ha sido el tratamiento que los manuales de E/LE han dado al aprendizaje de la expresión escrita. A continuación, tras haber detectado los errores más comunes en la aplicación de la EE

en el aula, explicaremos cuál es el problema, por qué sucede y qué podemos hacer para cambiarlo.

Finalmente, plasmaremos toda esta investigación en una actividad que reúna los requisitos para ser una actividad significativa y en la que realmente la destreza de la EE se trabaje en profundidad.

1.1. La expresión escrita en el aula

Nuestra aproximación al papel de la expresión escrita en el aula de E/LE partía de las siguientes preguntas clave: ¿Qué tipo de textos se escriben en el aula? ¿Dónde se trabaja la expresión escrita: dentro o fuera del aula? ¿Son actividades motivadoras y significativas? ¿Se trabaja de forma cooperativa o individual?

En el caso de la primera pregunta, todos tenemos en mente el género por excelencia de las clases de idiomas: la redacción. Además de este, también se trabajan cartas, postales y cuentos. En la vida real, la expresión escrita no consiste en escribir redacciones, cartas, postales o cuentos, sino que realizamos otro tipo de actividades, como, por ejemplo, escribir mensajes instantáneos en redes sociales, dejar notas, tomar apuntes, etc. Esta primera pregunta y su respuesta nos indican claramente que la tipología textual que se le pide al alumno que produzca, rara vez la produce en la vida real.

En lo que respecta a la segunda pregunta, como ya señaló Cassany (1999: 18-19) la expresión escrita se trabaja fuera del aula:

Los docentes tendemos a pensar que, a causa de la limitación forzosa de horas de clase y de la altísima cantidad de trabajo que debe realizarse (gramática, vocabulario, pronunciación, prácticas orales, etc.), lo más práctico es dejar las tareas de escritura para deberes o (con formulación pretendidamente más neutra) para trabajo complementario fuera del aula.

Esto nos hace plantearnos: ¿por qué? Si la expresión escrita se trabaja fuera del aula, ¿cómo podemos dotar a nuestros alumnos de las estrategias necesarias para escribir?

En cuanto a la tercera pregunta, las actividades pocas veces son motivadoras o significativas. Es más, al trabajarse en casa, las actividades de EE pasan a considerarse «deberes» que, en muchas ocasiones, son vistos como algo pesado y obligatorio.

Y, por último, la cuarta pregunta, al igual que la segunda, no da lugar a equívoco: la expresión escrita se trabaja de forma individual, como bien señala Cassany (ibídem):

De este modo, aceptamos implícitamente que la escritura es una práctica individual y no social, o que el aprendiz puede desarrollar por su cuenta los procesos de composición, o incluso que sus limitaciones de conocimiento de español no tendrán incidencia en sus procesos de composición.

Existe la creencia generalizada de que la expresión escrita es una destreza que se ha de trabajar de manera individual, pero, lo cierto es que trabajarla de manera cooperativa nos permite, por un lado, aprender del compañero, ver errores que uno no

ve, crear un producto más cohesionado y, por otro, que el alumno esté mucho más motivado que si lo hace de manera individual¹.

1.2. Análisis de actividades de expresión escrita en manuales de E/LE

De manera intuitiva hemos respondido a las preguntas iniciales de las que partía nuestra reflexión. Sin embargo, para comprobar realmente cómo se trabaja actualmente la expresión escrita en el ámbito de E/LE, hemos revisado en siete manuales diversas actividades y nos hemos fijado en cinco aspectos: en primer lugar, de qué tipo de texto se trata; en segundo lugar, si están o no secuenciadas, es decir, si presentan instrucciones que guíen al alumno en el proceso de aprendizaje de dicha tarea; en tercer lugar, si son motivadoras, entendiéndolo por ello que presenten un ejercicio dinámico, entretenido, o que incluso sea tenido como una especie de reto al que los estudiantes se deban enfrentar²; en cuarto lugar, si las actividades se enmarcan dentro de una situación comunicativa y tienen en cuenta el registro, y por tanto, si los alumnos tienen acceso a aquellos factores lingüísticos, paralingüísticos y extralingüísticos que necesariamente deben conocer para poder producir una serie de enunciados (un texto escrito) de manera *adecuada*; en último lugar, de qué forma se trabajan.

Del uno al ocho, hemos numerado cada manual y actividad correspondiente para su fácil visualización y comprensión en la tabla siguiente: 1) *Gente Joven 1*; 2) *Aula 4*; 3) *Abanico*; 4) y 5) *Prisma B1*; 6) *Bitácora*; 7) *Español en marcha*; 8) *Nos vemos 3*.

	TIPO DE TEXTO	SECUENCIACIÓN	MOTIVACIÓN	REGISTRO	AGRUPACIÓN
1	Describir el colegio	NO	NO	NO	PAREJAS
2	Relatar unas vacaciones	NO	SÍ	NO	PAREJAS
3	Redactar un periódico	SÍ	SÍ	SÍ	INDIVIDUAL – TODA LA CLASE
4	Expresar deseos	NO	NO	NO	INDIVIDUAL
5	Componer correos electrónicos	NO	NO	NO	INDIVIDUAL
6	Reescribir un cuento	SÍ	SÍ	NO	PAREJAS
7	Completar frases de presentaciones	NO	NO	NO	INDIVIDUAL
8	Escribir un poema	SÍ	SÍ	NO	INDIVIDUAL

Tabla 1: Actividades analizadas de manuales de E/LE

Con respecto al primer aspecto observado, la secuenciación de las actividades, observamos que de las ocho, cinco carecen de instrucciones que ofrezcan herramientas para escribir los textos. En el caso de 1) y de 7), el único *input* escrito que reciben los alumnos son ejemplos de estructuras que ellos han de repetir: en la tarea 1), los alumnos, por parejas, han de describir su colegio, comparándolo con otros, utilizando frases como *En nuestro colegio hay ordenadores* (Martínez 2007: 33); en la 7), tienen que completar

¹ Estas reflexiones son fruto de la propia experiencia como estudiantes de idiomas y como profesores y compañeros de profesores. Entendemos que no son respuestas absolutas y que no todo el mundo trabaja la EE de este modo.

² Las dificultades para calificar como motivadora una actividad se deben a imposibilidad de establecer un criterio que defina cómo debe ser una actividad que resulte motivadora para todos los alumnos. Estamos seguros de que algunas actividades, las cuales categorizamos como motivadoras, pueden no serlo desde otros puntos de vista. Por ello, nos quedamos con esa definición de motivación en el sentido de actividad presentada con dinamismo, con interés y que supone un afán de superación para los alumnos.

oraciones en las que presentan a los miembros de sus familia, tales como *Mi padre se llama _____ y tiene _____ años* (Castro *et al.* 2005: 23).

Otro ejemplo, si cabe más notable, de esa ausencia de secuenciación es el caso de 5): no se presenta ninguna estrategia de generación de ideas o de organización; ni siquiera se explica cuál es la estructura *esperada* que un correo electrónico puede tener. Al contrario, se les pide a los estudiantes que escriban este texto *desde cero*, sin conocimiento previo de qué tipología formal tiene.

Como contraejemplos, tenemos las actividades 3, 6 y 8. Por ejemplo, en 6, se les pide a los estudiantes que escuchen un cuento recitado por el profesor (desarrollo de la comprensión oral) y que anoten aquellas partes que les parecen más importantes (habilidad de tomar notas escritas); su cometido, en grupos, es reescribir los apuntes de cada uno de los integrantes, intentando que el *neorelato* se aproxime lo máximo posible al original. Esta destreza concreta de la expresión escrita, la de reescribir y reflexionar sobre otras posibles formas gramaticales que no sean las del ejemplo, está bastante bien secuenciada, y creemos que es factible lograr el objetivo final.

También observamos cómo las grandes dificultades que pueden encontrar los aprendientes extranjeros para crear un poema en otra lengua se suplen en 7, gracias a diversos consejos de redacción:

«Piensa un ejemplo de (animal, color, olor, paisaje y sentimiento). Empieza cada verso con “la amistad es” y repite la palabra elegida en la próxima línea, añadiendo información (adjetivo, frase relativa, etc.)»

(A la derecha de la página se encuentra el poema)

«Termina el poema con un resumen, conservando las palabras en negrita como en el ejemplo.» (En el resumen del poema aparece palabras y frases en negrita: ¿Qué es la amistad para mí?, como, que huele, donde hay) (Narvajas Colón, Pérez Cañizares, Wiener, Lloret Ivorra y Ribas 2012: 80).

Este tipo de estrategias de composición puede ayudar mucho a los alumnos, pues les indica de manera más clara cuál es el camino que deben recorrer para llegar a su destino, que en este caso, es escribir un pequeño poema.

Brevemente comentaremos el aspecto de la motivación, debido a que su apreciación se basa en criterios menos absolutos que los otros. Desde nuestro punto de vista, la descripción del colegio (1), la expresión de deseos (*per se*) (4), la redacción de emails (5) (que no sea motivador no significa que no pueda ser significativo) y la colocación de ciertas palabras en frases para presentar a la familia (7) no serían ejercicios motivadores; en el caso de los deseos, por ejemplo, porque en la vida real no vamos deseando cosas por sí mismas a nuestros conocidos y amigos; y en el ejemplo de completar la frase, puesto que se trata de actividades carácter automático, repetitivo y poco creativo es probable que no despierte tanto interés entre los estudiantes como otras actividades más dinámicas.

Frente a estas, tareas como relatar unas vacaciones catastróficas (2), redactar un periódico (3), reescribir un cuento (6) o componer un poema (8) sí que resultarían motivadoras, ya sea por su carácter novedoso y libre (normalmente no escribimos sobre los infortunios en vacaciones, aunque podríamos aplicar esta tarea a textos como reclamaciones en oficinas turísticas o empresas de viajes) o por el reto que presentan (la involucración de toda la clase, según el papel que cada uno quiera realizar, para escribir, editar y presentar un periódico).

El tercer foco de atención en las actividades es la presencia de los factores paralingüísticos y extralingüísticos que integran la situación comunicativa: de qué se está hablando, a quién me dirijo, para qué lo hago o qué quiero conseguir, dónde y cuándo me encuentro, etc. Esta variedad infinita de contextos de discurso conlleva a que los hablantes utilicen de manera distinta la lengua para comunicarse, y de ahí se deriva la noción de *registro*, tal y como la planteó Halliday (1982) desde la sociolingüística: en el registro quedan integrados cuatro parámetros que hemos de tener en cuenta: el tema de la comunicación, el canal a través del cual interactuamos, el tenor funcional o propósito que perseguimos y el tono o tenor personal, es decir, la relación de cercanía o desconocimiento que tenemos con nuestro interlocutor.

Si los hablantes tenemos en cuenta todas estas variables a la hora de comunicarnos, ¿por qué en las actividades analizadas es tan llamativo que tan solo la (3), (la creación de un periódico), tiene en cuenta dos de estos aspectos: de qué trata nuestro texto, a quién nos estamos dirigiendo y cuál es nuestra finalidad?

«**OCIO/TIEMPO LIBRE/SOCIEDAD:** noticias más superficiales en un tono más distendido.»

«Ten en cuenta que hay que inventar noticias, de modo que cuanto más interesantes y divertidas, más éxito tendrán entre el público lector» (Chamorro 2010: 152).

Salvo en este ejercicio, no encontramos mucha más información sobre el registro. Es sorprendente que en la actividad de redacción de correos electrónicos no haya ninguna explicación sobre la diferencia de tonos necesaria para hablar de temas tan dispares como *Mi tarántula ha muerto* y *María ha tenido un niño esta mañana* (Equipo Prisma 2003: 46). Por tanto, el déficit fundamental que observamos en este análisis viene dado por la ausencia de información con respecto a la situación comunicativa que, supone el escribir un correo electrónico.

Por último, en cuanto a las agrupaciones de trabajo, se puede comprobar cómo la mayoría son actividades individuales, con la excepción de la redacción del periódico, que como tarea en sí, propicia que todos los estudiantes cooperen; no obstante, la expresión escrita corre a cargo de uno solo.

En conclusión, ocho han sido las actividades analizadas, de las cuales tan solo una, la redacción del periódico en *Abanico*, estaba más o menos secuenciada, pensamos que es motivadora, y muestra información acerca del contexto discursivo y del registro. Por el contrario, como actividades totalmente desprovistas de todas las nociones examinadas, tenemos la descripción de tu colegio de *Gente joven 1*, la expresión de deseos y la redacción de emails de *Prisma B1* y las frases con huecos de *Español en Marcha*. Estas, finalmente, serían actividades algo incompletas, debido a las carencias de los aspectos que hemos venido analizado a lo largo de este apartado.

Como dato interesante, si observamos la tabla, nos damos cuenta de que las únicas tareas que están bien secuenciadas, son las que coinciden con su carácter motivador; junto a la redacción del periódico, se encuentran la reescritura del cuento de *Bitácora 4* y la composición de un poema en *Nos vemos 3*. La asociación directa entre secuenciación y motivación, si bien no podría realizarse sobre la base de tan breve estudio, sí que podría aportar pistas sobre cómo trabajar en clase de E/LE la expresión escrita.

1.3. Objetivos del profesor en las actividades de expresión escrita

Teniendo en cuenta las preguntas anteriores y el análisis de los manuales, llegamos a la conclusión de que, en realidad, cuando el profesor lleva al aula una actividad

de expresión escrita, su objetivo no siempre es mejorar la destreza, sino que en ocasiones la expresión escrita es un pretexto para practicar una estructura gramatical.

El objetivo de la composición... ¿es comunicativo? Esto es, ¿se plantea una situación comunicativa real y definida, en la que el alumno conoce qué tiene que comunicar, cómo lo tiene que comunicar, qué recursos lingüísticos tiene que utilizar, por qué lo hace, cuál es la finalidad y a quién se dirige?

Por ejemplo, pensemos en la prototípica redacción que todos hemos realizado en una clase de idiomas: *Qué hiciste el verano pasado*. ¿El profesor le da al alumno instrucciones exactas de lo que quiere conseguir o simplemente le da un tema, un pretexto, una excusa para corregir aspectos lingüísticos?

Una vez el profesor recibe la redacción, corrige el léxico inadecuado, la conjugación y el uso de los tiempos verbales, las preposiciones, etc., pero... ¿corrige la estructura del texto? ¿Corrige la adecuación a la situación comunicativa, la cohesión y la coherencia?

2. El filtro del aula

Lo que nosotros creemos que sucede es que existe lo que hemos llamado el *filtro del aula*:

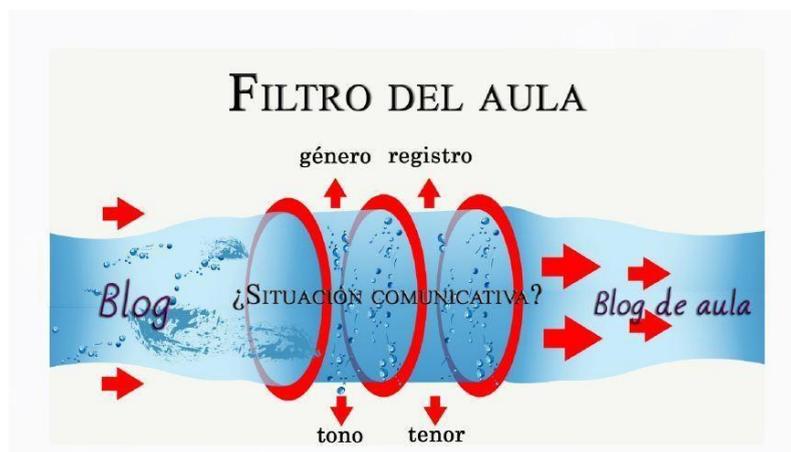


Figura 1: Filtro del aula

Este filtro ejemplifica lo que sucede cuando el profesor lleva un género o tipología textual al aula: la situación comunicativa que viene dada de manera natural en la vida real, se desdibuja o incluso desaparece cuando la trasladamos a la clase. Las especificaciones del género apenas están definidas. Por ejemplo, si les pedimos que escriban un blog, ¿analizamos las características propias del género? O, por el contrario, ¿les dejamos escribir sin atender a la estructura y al tipo de lenguaje empleado?

Si escriben un blog, ¿son conscientes de a quién se dirigen? ¿Les pedimos que adapten el registro dependiendo del tema y la situación, que tengan en cuenta el tono o relación entre locutor e interlocutor, el tenor o función comunicativa con los que escriben, etc.? Nosotros creemos que no.

3. Factores que han de tenerse en cuenta a la hora de diseñar una actividad de EE

Como ya hemos señalado, es fundamental, que a la hora de llevar una actividad de EE al aula, el alumno conozca la situación comunicativa: qué tiene que decir, para qué lo dice, quién participa en la comunicación, qué recursos lingüísticos puede emplear y dónde y cuándo ocurre. En palabras del *MCERL* (2001: 66): «Qué

actividades de expresión escrita tendrá que aprender a realizar el alumno, con qué finalidad, cómo se le capacitará para ello y qué se le exigirá al respecto».

Asimismo, al trabajar la EE en el aula, el profesor debe hacer explícitas las estrategias necesarias para poder expresarse con la mayor eficacia posible. Estas estrategias dependen del momento de producción en el que se encuentre el alumno.

Antes de escribir, el alumno necesitará estrategias de planificación (contextualizar, generar ideas, agruparlas, esquematizarlas, etc.). Durante la escritura, el alumno necesitará estrategias de compensación que lo ayuden a expresarse cuando no sepa cómo hacerlo (parafrasear, utilizar sinónimos, etc.) y estrategias de revisión (releer lo que se ha escrito, reformular contenidos, etc.).

A su vez, el profesor deberá dotar al alumno de microdestrezas o habilidades (Cassany, Luna y Sanz 1994: 268) como las que los nativos utilizamos en nuestra comunicación como, por ejemplo, dejar claro cuáles son las ideas principales y cuáles las secundarias, transmitir el estado de ánimo o actitud, etc.

4. Nuestra propuesta

La actividad que proponemos consiste en realizar una crítica de cine para publicarla en Filmaffinity siguiendo un rol determinado. Elegimos el género de la crítica de cine debido a que es un género muy recurrente en clase de E/LE.

Folios, lápices... ¡acción! está concebida para los niveles B2 y C1 del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* y tiene una duración aproximada de 140 minutos. La puesta en práctica de la actividad fue diseñada para ocho alumnos, pero puede utilizarse con más o menos alumnos, siempre que haya un mínimo de 4 alumnos.

Los objetivos son: que los alumnos sean capaces de escribir una crítica de cine; que los alumnos puedan adaptar el lenguaje según diferentes registros; y que los alumnos mejoren la destreza de la expresión escrita.

4.1. Secuenciación³

En primer lugar, realizamos una preactividad en la que los alumnos, por parejas, consultan la cartelera de un cine de España y eligen qué películas querrían ver ese fin de semana. Una vez hayan seleccionado algunas, tendrán que buscarlas en www.filmaffinity.com y leer las críticas para elegir una única película. Cuando elijan la película definitiva, les pediremos que expliquen en qué criterios se han basado para elegirla. Con esta preactividad buscamos conectar con los intereses del alumno y activar sus conocimientos previos.

En segundo lugar, fijaremos la tarea que van a realizar. En este punto, se le explica al alumno en que consiste la tarea y qué dinámica va a seguirse: *Vamos a escribir una crítica de cine siguiendo un rol para publicarla en Filmaffinity.*

En tercer lugar, se realizarán determinadas tareas preparatorias⁴ en las que se presentarán y practicarán los contenidos formales y discursivos necesarios para la realización de la tarea. En este caso, los alumnos, por parejas, seleccionan algunas de las críticas que han leído en Filmaffinity e intentarán diferenciar las partes de la crítica y los tópicos o temas. A partir de esa búsqueda, entre todos elaborarán un esquema estructural que puedan seguir después a la hora de redactar (introducción, sinopsis,

³ Para la secuenciación de la actividad nos hemos basado en la propuesta de Giovannini (1996: 81-83).

⁴ En este caso, puesto que la actividad está concebida para formar parte de una unidad didáctica mayor, nos hemos focalizado en el género textual y no tanto en los recursos lingüísticos (estos se habrían dado con antelación).

aspectos técnicos, etc.) y un mapa conceptual con las palabras clave (rodaje, producción, guion, etc.).

En cuarto lugar, el profesor define la situación comunicativa, esto es, explicita la situación comunicativa: qué, cómo, por qué, para qué, dónde y cuándo escriben. El profesor reparte a sus alumnos unos sobres que contienen una ficha técnica de una película y una ficha de rol (cada pareja tiene un rol diferente y hay un total de 4 roles). Se les explica que tendrán que escribir la crítica de cine para Filmaffinity según el rol que tengan. Para facilitar la comprensión de la tarea, el profesor pone un ejemplo con un rol diferente al de los alumnos.

En quinto lugar, como preparación para la composición, cuando los alumnos ya han leído y entendido su rol y la ficha de la película, los alumnos escribirán, siempre por parejas, un esquema con las ideas clave de su película y posteriormente, desarrollarán esas ideas clave. Una vez tengan el esquema desarrollado, pueden pasar a realizar la tarea y redactar la crítica.

Durante la realización de la tarea, apenas hayan empezado a escribir la crítica el profesor gritará: *¡Manos arriba!* Los alumnos quedarán estupefactos y dejarán de escribir. Entonces el profesor les indicará que deben intercambiar las películas y los esquemas de ideas con las otras parejas. El esquema para intercambiarlos sería el siguiente:

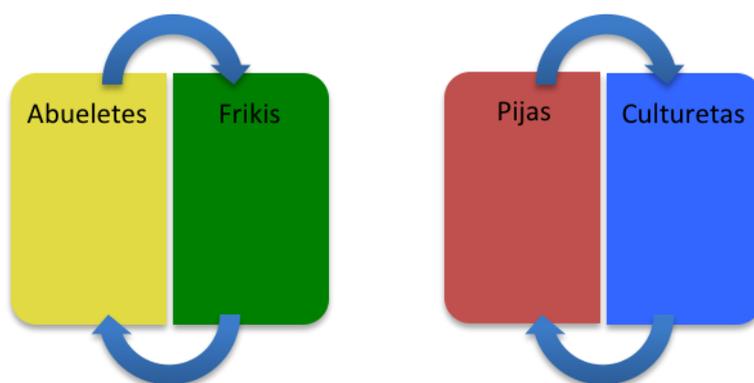


Figura 2. Cambio de roles

Ahora los alumnos mantendrían el rol original, pero tendrían otra película diferente y otro esquema de ideas. Con ellos, deberán redactar la crítica de cine, no ya de su película, sino de la que han recibido de los compañeros, siguiendo el esquema de ideas de estos, pero adaptándolo a su rol.

A continuación, se pasaría la crítica ya redactada a otra pareja de compañeros que no haya participado en ella y estos la corregirán siguiendo una plantilla que el profesor les facilitará. Tras esta corrección, el profesor revisaría que es correcta y finalmente, como parte final de la tarea, los alumnos subirían la crítica a www.filmaffinity.com.

5. Comentarios finales

Tras haber analizado el papel de la EE en el aula de E/LE en manuales, llegamos a la conclusión de que existe un filtro del aula que elimina la situación comunicativa y convierte a las tareas de esta destreza en meros ejercicios de práctica formal. Por ello, proponemos una actividad secuenciada, motivadora, que tiene en cuenta el registro y que se trabaja de forma cooperativa para devolver a la EE su valor

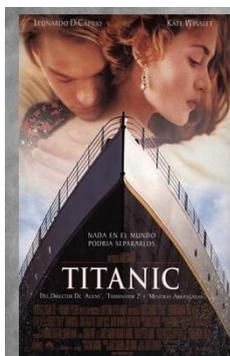
y que el alumno la trabaje para mejorar su competencia lingüística en general y su capacidad para escribir textos cohesionados y adecuados a la situación comunicativa.

Bibliografía

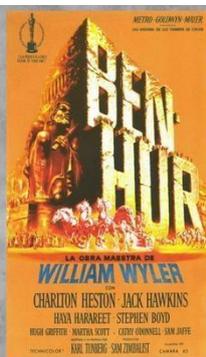
- Cassany, D; Luna, M.; Sanz, G. (1994). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Graó.
- Cassany, Daniel (1999a). «Los Procesos De Escritura En El Aula De E/Le». *Carabela*, 46. pp. 5-22.
- Castro, F., Díaz, P., Rodero, I, Sardinero, C. (2005). *Español En Marcha A1. Libro Del Alumno*. Madrid: SGEL.
- Chamorro, M. D., Lozano, G., Martínez, P., Muñoz, B., Rosales, F., Ruiz Campillo, J. P., Ruiz, G. (2010). *Abanico (Nueva Edición)*. Barcelona: Difusión.
- Consejo De Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*, Madrid, MECD-Instituto Cervantes-Grupo Anaya. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/ [Consulta: 13 abril 2015].
- Corpas, J., Garmendia, A., Soriano, C. (2014). *Aula 4 Nueva Edición*. Barcelona: Editorial Difusión.
- Equipo Prisma (2003). *Prisma progresa B1*. Madrid: Edinumen.
- Giovannini, A., E. Martín Peris *et alii* (1996). *Profesor en acción*. Vol. 3. Madrid: Edelsa.
- Martínez, Matilde *et al.* (2007). *Gente Joven 1*. Barcelona: Editorial Difusión.
- Narvajas Colón, E., Pérez Cañizares, P., Wiener, B., Lloret Ivorra, E. M., Ribas, R. (2012). *Nos vemos 3. Libro del alumno*. Barcelona: Editorial Difusión.
- Sans Baulenas, N., Martín Peris, E., Conejo, E., Garrido, P. (2014). *Bitácora 4*. Barcelona: Editorial Difusión.

ANEXOS

1. FICHA DE LAS PELÍCULAS

**TITANIC**

Director: James Cameron
Reparto: Leonardo DiCaprio, Kate Winslet
País: Estados Unidos
Año: 1997
Duración: 195 minutos
Sinopsis: A bordo del lujoso transatlántico, Jack y Rose vivirán una intensa relación amorosa repleta de enormes y trágicos obstáculos.

**BEN-HUR**

Director: William Wyler
Reparto: Charlton Heston, Jack Hawkins
País: Estados Unidos
Año: 1959
Duración: 211 minutos
Sinopsis: Judá Ben-Hur y Mesala son dos antiguos amigos, pero un accidente involuntario los convierte en enemigos irreconciliables: Ben-Hur es acusado de atentar contra la vida del nuevo gobernador romano, y Mesala lo encarcela.

**EL SEÑOR DE LOS ANILLOS**

Director: Peter Jackson
Reparto: Elijah Wood, Viggo Mortensen, Ian McKellen
País: Estados Unidos
Año: 2001
Duración: 180 minutos
Sinopsis: El joven Frodo, acompañado de amigos y aliados, emprenderá un peligroso viaje con el objetivo de destruir el Anillo único que destruya a Saurón.

**LA NARANJA MECÁNICA**

Director: Stanley Kubrick
Reparto: Malcom McDowell, Patrick Magee
País: Reino Unido
Año: 1971
Duración: 137 minutos
Sinopsis: Alex es un joven muy agresivo que tiene dos pasiones: la violencia desahorada y Beethoven. Es el jefe de la banda de Los Drugos, que dan rienda suelta a sus instintos más salvajes apaleando, violando y aterrorizando a la población.

2. ROLES DE LOS ESTUDIANTES

<p>Quiénes somos: dos amigas pijas</p> <p>Edad: 30.</p> <p>Aficiones: ir de compras, aconsejarnos qué ropa ponernos para salir de fiesta, comprarnos zapatos, leer novela rosa.</p> <p>Cosas que detestamos: Reflexiones filosóficas, acertijos matemáticos, largas y complicadas historias.</p> <p>Películas favoritas: <i>Pretty Woman, The Holidays, Dirty Dancing.</i></p> <p>Películas odiosas: Todas las de acción (<i>Indiana Jones, El Señor de los Anillos, Star Wars...</i>).</p>	<p>Quiénes somos: un matrimonio de abueletes.</p> <p>Edad: 65-70.</p> <p>Aficiones: estar en casa, ver la tele, salir al parque cogidos del brazo, ir al médico, jugar a las cartas.</p> <p>Cosas que detestamos: la juventud rebelde, los radicales, las moderneces, la música alta, los ajetreos.</p> <p>Películas favoritas: <i>La escopeta nacional, La cabina</i> y todas en las que salga Marisol, Joselito, Manolo Escobar y Lina Morgan (cine de barrio).</p> <p>Películas odiosas: Todas las modernas de robots y monstruos.</p>
<p>Quiénes somos: dos compañeros de ingeniería</p> <p>Edad: 23-28.</p> <p>Aficiones: jugar a videojuegos, leer cómics, desmontar ordenadores, comentar en foros, la ciencia ficción y la fantasía, la cerveza. Cosas que detestamos: el reggeaton, la música romántica, San Valentín.</p> <p>Películas favoritas: películas de ciencia ficción y las de Marvel. Además, <i>Star Wars, Indiana Jones, Avatar, Matrix.</i></p> <p>Películas odiosas: películas amorosas y románticas. <i>Crepúsculo, Eragon, Los juegos del hambre.</i></p>	<p>Quiénes somos: dos artistas posmodernos</p> <p>Edad: 30-35.</p> <p>Aficiones: las boinas, las modas, hablar de todo y no saber de nada, ir al teatro (pero solo si es caro), los <i>moustaches</i>, la estética, lo <i>mainstream</i>.</p> <p>Cosas que detestamos: los <i>hipsters</i>, lo cutre, lo cursi, los <i>hippies</i>, los <i>heavies</i>; en resumen, a todo el mundo.</p> <p>Películas favoritas: <i>Lost in Translation</i>, películas vietnamitas, coreanas, francesas de la <i>Nouvelle Vague</i>. En resumen, todo lo que no les guste a los demás.</p> <p>Películas odiosas: Todo lo que le guste al vulgo.</p>