



Universitat
de les Illes Balears

World Englishes y cine en el aula

David Roldán Gómez

Memoria del Trabajo de Fin de Máster

Máster Universitario en Formación del Profesorado
(Especialidad inglés y alemán)

de la

UNIVERSITAT DE LES ILLES BALEARS

Curso Académico 2016 - 2017

19 de Julio de 2017

Nombre Tutora del Trabajo: Cristina Suárez Gómez

Abstract

It is obvious nowadays that the English Language has acquired a key role in the present day. As a consequence of the formation of the British Empire, which exported the English language into its colonies and territories, the English language is spoken by millions of speakers worldwide. Therefore, new nativized varieties of English are appearing, also known as World Englishes. Despite the supremacy of the British and American varieties of English, the nativized varieties are equally worth to be known around the world. Thus, the aim of this paper is to reflect not only on the current status of these World Englishes but also explore ways to bring them to the classroom, and film is the chosen resource to do so.

Key Words: World Englishes, film, movies, classroom, audio-visual media

Resumen

La tremenda relevancia de la lengua inglesa en el mundo actual es una obviedad. Debido a su historia, la lengua que exporto el Imperio Británico a sus colonias y territorios hoy es hablada por millones de hablantes en todo el mundo, habiendo dado lugar a la creación de variedades de inglés nativizadas, conocidas comúnmente como World Englishes. A pesar de la supremacía de las variedades de inglés nativas como la del Reino Unido o EEUU, estas variedades nativizadas son totalmente legítimas de darse a conocer. Así pues, el objetivo de este artículo es investigar no solo la actualidad de estos *World Englishes* sino una forma de llevar estas variedades al aula, y el medio seleccionado para hacerlo ha sido el cine.

Palabras clave: World Englishes, cine, películas, aula, medios audiovisuales

Índice

1. Introducción: justificación y objetivos	5
2. Estado de la cuestión	6
2.1. Inglés hoy en día.....	6
2.2. <i>World Englishes</i>	11
2.3. Lengua e imperio.....	13
2.4. Lengua, cultura e identidad.....	15
2.5. El inglés y su enseñanza.....	19
2.6. El cine.....	22
2.6.1. El cine como medio audiovisual.....	22
2.6.2. El cine como herramienta pedagógica.....	23
2.6.3. Aplicaciones pedagógicas del cine y resultados.....	28
3. Propuesta didáctica	30
3.1 Influencias y consideraciones para la propuesta didáctica.....	30
3.2 Contextualización de la propuesta.....	33
3.3 Propuesta: <i>World Englishes</i> al aula mediante el cine.....	36
3.3.1. Sección I: Inglaterra, cuna del inglés.....	36
3.3.2. Sección II: Nigeria, yorubas en Londres.....	41
3.3.3. Sección III: Sudáfrica, <i>apartheid</i> alienígena.....	44
3.3.4. Sección IV: La India, bienvenidos a Bollywood.....	47

3.3.5. Sección V: Singapur, un pequeño Lejano Oriente.....	50
4. Conclusiones.....	54
5. Referencias.....	56
6. Anexos.....	61
6.1. Anexo 1: Actividades para sección I: <i>This is England</i>	61
6.1.1. Actividad de introducción.....	61
6.1.2. Actividad para trabajar acentos y pronunciación.....	63
6.2. Anexo 2: Actividades para sección II: <i>Gone Too Far</i>	69
6.2.1. Actividad para trabajar elementos lingüísticos.....	69
6.2.2. Actividad para tratar aspectos culturales, la identidad.....	71
6.3. Anexo 3: Actividad para sección III: <i>District 9</i>	73
6.3.1. Actividad para debatir.....	73
6.4. Anexo 4: Actividades para sección IV: <i>Monsoon Wedding</i>	75
6.4.1. Actividad con escenas en hindi.....	75
6.4.2. Actividad de interpretar escenas.....	76
6.5. Anexo 5: Actividad para sección V: <i>Singapore Dreaming</i>	77
6.5.1. Actividad de debate y reflexión.....	77

1. Introducción: justificación y objetivos

En el siglo XXI el inglés goza de prestigio y reconocimiento internacional, ya que además de ser el idioma oficial de algunos de los países con las economías más fuertes del mundo, como los EEUU o el Reino Unido, tiene muchos más estudiantes que hablantes nativos a nivel global. Así, es extremadamente útil aprender inglés en la era de la globalización, pues este se ha consagrado como medio de comunicación por excelencia entre cientos de comunidades que no tienen nada en común, favoreciendo tanto el comercio como el desarrollo y creando así puentes internacionales e interculturales.

Actualmente, las variedades de inglés más reconocidas son las del Reino Unido y los EEUU pero, a pesar de ser estas las principales variedades, hay muchas otras. Históricamente, fue el Reino Unido, el cual, mediante el Imperio Británico, exportó no sólo su cultura sino también la lengua inglesa a numerosos rincones de todo el mundo. Desde los EEUU hasta Australia pasando por Canadá, Nigeria, Singapur o la India entre otros, nuestro presente es testigo de ya no sólo la obvia importancia de la lengua inglesa sino también de la aparición de nuevas variedades del inglés, conocidas como *World Englishes* (WEs). Estos *World Englishes* pueden no ser la primera opción para aprender la lengua, pero están ahí, muy vivos, hablados por cientos de miles de personas, y son brillantes ejemplos y medios para entender diferentes formas de culturas conectadas a través del inglés.

En definitiva, los *World Englishes* son una fuente de riqueza cultural y lingüística que merece la pena ser introducida en las aulas, pues son variedades vivas y latentes que conforman la realidad de un mundo multicultural en conexión. Por tanto, en el presente trabajo, a través del acercamiento de *World Englishes* al aula, se plantean dos objetivos principales. Primero, incrementar el sentido de multiculturalidad del alumnado gracias a la exposición a una variedad de culturas diferentes que comparten el inglés, intentando motivar al mismo para intensificar y acelerar su proceso de aprendizaje del inglés. Segundo, mejorar las competencias comunicativas de estos mediante el uso de un recurso poco explotado y asequible para nuestras aulas, siendo el cine el medio escogido.

2. Estado de la cuestión

A continuación, se abordará la situación actual del inglés, consideraciones teóricas sobre los WEs, el papel del imperio en la lengua, cultura e identidad, consideraciones pedagógicas del inglés y, finalmente, el cine.

2.1. Inglés hoy en día

El inglés tiene un papel tremendamente relevante en el presente, y en la era de la globalización y la comunicación inmediata, saber inglés es casi indispensable para tener éxito. Como datos, al inicio del milenio Crystal afirmaba que el 82,3% de toda la información online estaba en inglés (2000, 217), y actualmente es la lengua más utilizada por los internautas, con un 25,5% del total, seguida por el chino, 20,4%, y el español con un 7,9% (IWS 2017). Con estos datos objetivos, ¿cuál es la realidad global del inglés?

A partir de este punto, me referiré al trabajo de Braj Kachru, lingüista y teórico hindú que creó el concepto de las esferas o círculos concéntricos del inglés a principios de la década de los 90. La teoría de los círculos concéntricos de Kachru (1985) concibe al mundo angloparlante dividido en 3 grandes grupos o esferas. Esta división está basada en el tipo de propagación del inglés, los patrones de adquisición y los dominios funcionales donde este es usado entre culturas y lenguas. Así, Kachru establece la esfera interior, la esfera exterior y la esfera en expansión.

Primero, en la esfera interior ('inner circle') Kachru establece los países donde el inglés es la lengua nativa, tales como el Reino Unido, los Estados Unidos, Canadá, Australia o Nueva Zelanda. Seguidamente viene la esfera exterior ('outer circle'), en la cual se encuentran aquellas regiones que representan las primeras etapas de propagación del inglés y la institucionalización de estas variedades en contextos no nativos (inglés como segunda lengua), que tienen explicaciones lingüísticas, políticas y socioculturales (1985, 12). Según Kachru, estas regiones, donde el inglés fue institucionalizado, comparten ciertas características. En primer lugar, estas regiones han sufrido largos periodos de colonización, principalmente por países ubicados en la esfera interior; esta colonización tuvo efectos tanto lingüísticos

como culturales que, ya sean positivos o negativos, forman parte de sus historias (1985, 12). En términos de cifras, la esfera exterior constituye una enorme comunidad de hablantes, de gran diversidad y variadas características. Las características más comunes según Kachru son, primero, que el inglés es uno de dos o más códigos en el repertorio lingüístico de esas regiones (presentan un alto nivel de bilingüismo/multilingüismo), y segundo, que el inglés ha adquirido un elevado estatus de importancia (1985, 12-13). Este es el caso de Nigeria, la India o Singapur. Sobre las variedades institucionalizadas del inglés en las regiones de la esfera exterior y a nivel funcional, Kachru afirma que estas presentan varias características. Primero, el inglés funciona en contextos culturales que podrían ser considerados “no ingleses”. Segundo, el inglés está presente en un amplio espectro de dominios donde es usado en diversos grados de competencia por los miembros de una sociedad, tanto de manera intranacional como internacional. Tercero, el inglés en estas regiones ha sufrido un proceso de nativización literaria en diferentes géneros, tales como la novela, la poesía o el ensayo (1985, 13). Así, según Kachru, el inglés tiene una función esencial en muchos dominios, relacionados con la educación, política, administración, literatura y la sociedad en general. A este círculo exterior pertenecerían países como Bangladesh, India, Nigeria, Pakistán, Singapur, Ghana, Tanzania o las Filipinas entre otros.

Finalmente, se encuentra la tercera esfera, o esfera en expansión (‘expanding circle’). Siguiendo a Kachru (1985, 13), para justificar esta esfera es necesario reconocer la superioridad del inglés como lengua internacional: esta esfera está en rápida expansión, y son precisamente sus integrantes los que refuerzan la idea del inglés como lengua internacional y universal. Países como China, Japón, Indonesia, Rusia o Zimbabue entre otros se encontrarían en esta esfera. En este punto, Kachru (1985, 14) asegura que tanto la esfera externa como la esfera en expansión están muy relacionadas: no pueden ser separadas completamente la una de la otra, ya que comparten ciertos rasgos, y el estatus del inglés en sus respectivas políticas lingüísticas cambia frecuentemente.

Sobre la expansión del inglés en la época contemporánea, Kachru afirma que este se expande rápidamente en territorios no occidentales, y que los

mecanismos de difusión son principalmente iniciados y controlados por hablantes no nativos (1985, 14). Muchas de estas regiones se encuentran muy separadas físicamente de los países propios de la esfera interior, y ello tiene consecuencias en la enseñanza y aprendizaje del inglés: un importante número de esas regiones tiene valores, creencias, religiones, sistemas políticos y culturas muy diferentes a aquellos países de la esfera interior, donde el inglés es la primera lengua (Kachru 1985, 14). La realidad del inglés se presenta compleja, convulsa y variada En las propias palabras de Kachru,

These three circles, then, bring to English a unique cultural pluralism, and a linguistic heterogeneity and diversity which are unrecorded to this extent in human history. With this diffusion, naturally, come scores of problems concerned with codification, standardization, nativization, teaching, and description and, of course, a multitude of attitudes about recognition of various varieties and subvarieties. (1985, 14)

A continuación, me referiré al artículo que publicó Jennifer Jenkins en 2006, profesora y lingüista que ha dedicado esfuerzos en arrojar luz sobre la situación actual del inglés y de los WEs. Como recuerda Jenkins, a principios de los 90, algunos académicos empezaban a referirse a los WEs, pero no directamente, sino bajo la sombra del *English as an International Language* (EIL). De la misma manera, a principios del milenio Trudgill y Hannah publicaron su reconocido libro *International English* (2002), en el cual trataban las variedades del inglés alrededor del mundo, y dónde *International* responde a la condición del inglés como lengua extendida globalmente y su consecuente diversidad, sin mencionar directamente los WEs. También, apunta Jenkins, fue en 1991 cuando Kachru contestó al lingüista Randolph Quirk sobre sus afirmaciones en materia de variedades de inglés alrededor del mundo, en lo que acabaría denominándose el *English Today debate*, y a raíz de ese debate, la controversia atrajo la atención de un amplio público de profesionales en TESOL que inicialmente no estaban interesados en los WEs y que, como consecuencia, dieron más relevancia a la materia (2006, 158). Según la propia Jenkins, el poco reconocimiento de los WEs entre las editoriales académicas de prestigio, especialmente aquellas de Estados Unidos y el Reino Unido en aquel momento,

era increíble, pues los hablantes de WEs e *English as a Lingua Franca* (ELF) superaban con creces al número de hablantes nativos (2006, 158).

¿A qué responde el término WEs? Según Jenkins, este tiene tres posibles interpretaciones. Primero, el término funciona como concepto aglutinador de todas las variedades de inglés alrededor del mundo al igual que todos los enfoques usados para describirlos y analizarlos. Segundo, se usa en un sentido más restrictivo para referirse a los *New Englishes* aparecidos en Asia, África y el Caribe. Tercero, se usa como término para referirse a la perspectiva de estudio pluricentrista, típica de Kachru y sus compañeros académicos (Jenkins 2006, 159). La primera interpretación es también referida con otros términos, incluyendo *World English* en singular, “*international English(es)*” y “*global English(es)*”, mientras la segunda es frecuentemente referida como “*nativised, indigenised, institutionalised*” y “*new English(es)*” o “*English as a second language*” (Jenkins 2006, 159). Aunque, según Jenkins, es abordando los conceptos de ELF y EIL cuando se crea más problemática. Así, ella explica que “*International English*” es frecuentemente utilizado como abreviatura para “*English as an International Language*” (Jenkins 2006, 160), EIL, y este a su vez se solapa con ELF. Según Jenkins, el uso de *International English* se refiere más tanto al inglés institucionalizado de esos países de la esfera exterior como al uso del inglés como herramienta de comunicación internacional. Entonces, debido a la potencial confusión en la palabra *international*, los académicos prefieren el concepto de ELF en vez de EIL, aunque ambos términos están actualmente en uso (Jenkins 2006, 160).

Adicionalmente, se encuentra el concepto de *World Standard (Spoken) English*, WS(S)E. Este concepto se encuentra respaldado por muchos académicos, entre los cuales está David Crystal, el cual afirma que es una variedad estándar y global que se está gestando en la actualidad. Según Crystal, este funcionaría “as a neutral global variety [which] [...] will make redundant the British/American distinction. British and American English will still exist, [...] but as varieties expressing national identity in the UK and USA. For global purposes, WSSE will suffice” (2003, 206). Además, Crystal asegura que, a pesar de que

esta variedad es en naturaleza estándar, la variedad americana parece ser la mayor influencia del WS(S)E (Crystal 2003).

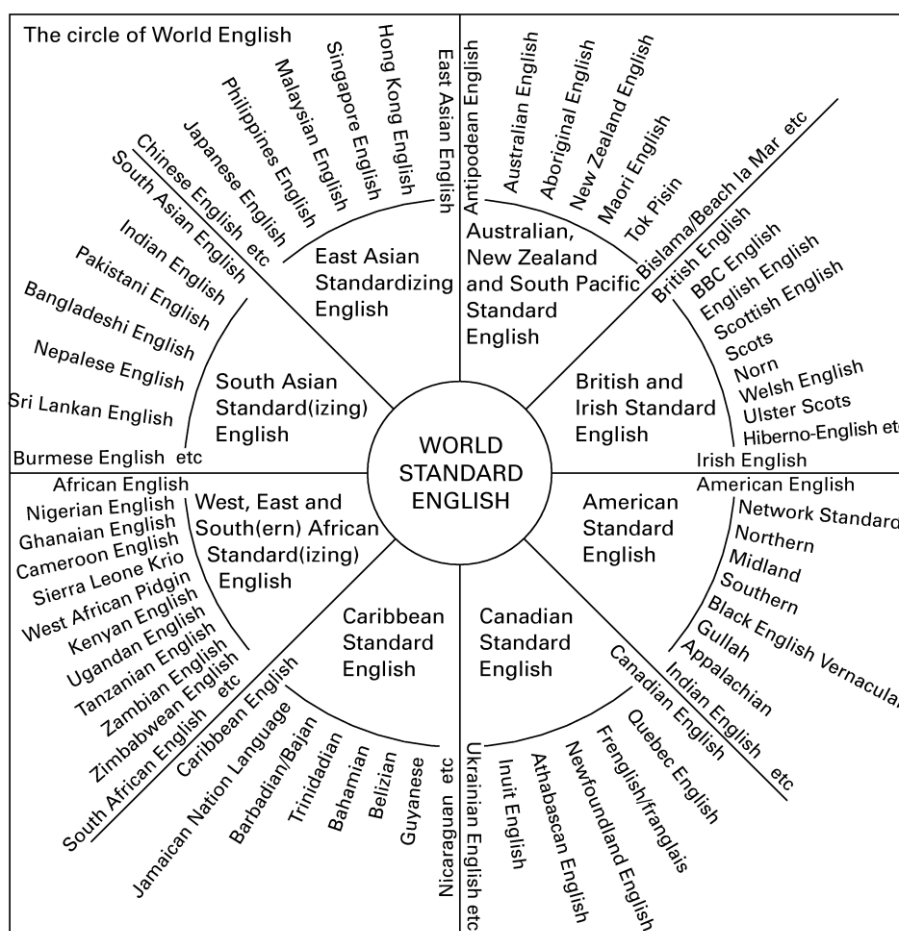
La problemática con este concepto es, como bien apunta Jenkins (2006, 160), que fomenta la confusión con ELF y EIL entre los académicos de los WEs, y estos critican el concepto de ELF bajo la confusión de que este fomenta una visión del inglés basada en normas británicas o estadounidenses, cuando ELF pretende ser justo lo contrario. Irónicamente, los teóricos de ELF excluyen de sus recopilaciones de análisis a los nativos del inglés y, por definición, ELF se concibe como lengua de contacto usada casi en exclusiva por no nativos de la lengua inglesa, aunque a nivel general, se considera ampliamente la participación de los integrantes de la esfera interior (Jenkins 2006, 160). Sobre la participación de estos, Jenkins asegura que, si llega el punto de conseguir la codificación de un ELF, los hablantes nativos deberán seguir las pautas de ese ELF, y no al revés como viene sucediendo tradicionalmente. De la misma manera, ese ELF no pretende ser una versión fija y monolítica del inglés, ni los académicos pretenden crearla, pues creen que ni existe ni puede existir. Lo que los teóricos creen es que cualquier hablante debe conocer y saber utilizar ciertas formas, ya sean fonológicas, léxicas o gramaticales que sean ampliamente usadas y comprensibles entre hablantes de inglés que difieran en su lengua materna (Jenkins 2006, 161). Es decir, la adaptabilidad es esencial en ese ELF. Además, asegura Jenkins (2006, 161), un ELF no buscaría desalentar a los hablantes de usar formas propias de su inglés local en contextos de comunicación locales, ya vengan estos de la esfera interior, exterior o en expansión.

De cualquier manera, las tensiones no han dejado de aumentar. Un elevado número de académicos de la esfera exterior han argumentado que ese ELF de la esfera en expansión es en realidad un EFL (*English as a Foreign Language*) ya que, según Kachru (1985), las variedades de inglés de la esfera en expansión son dependientes de las normas de la esfera interior, lo cual permite entender el desacuerdo al clamar un ELF para todos en el cual hasta los hablantes nativos deben adaptarse (Jenkins 2006, 162).

2.2. World Englishes

En la sección anterior se ha presentado un enfoque de los WEs por parte de Jenkins (2006) y cómo este término coexiste con ELF y EIL. A continuación, se ofrecerán otras definiciones y consideraciones en profundidad.

Como bien recuerda Schneider (2011, 2), cualquier hablante de inglés que viaje alrededor del mundo podrá sobrevivir hablando inglés en mayor o menor medida pero, inevitablemente, notará diferencias en la forma de hablar de muchos, como el uso de palabras desconocidas, pronunciaciones curiosas, o estructuras gramaticales extrañas. La realidad del inglés –como cualquier otra lengua- es que puede variar sustancialmente entre las comunidades que lo usan en la actualidad, pues “[it] has become localized and indigenized in a great many different countries” (Schneider 2011, 2). Las variedades son muchas, y es muy ilustrativo el modelo creado por McArthur a finales de los 90 (2003):



Como una posible forma de organización, el reconocido modelo de McArthur presenta ocho grandes grupos o corrientes de WEs, y dentro de cada grupo se incluyen todas las variedades diferentes que cada uno de estos grupos presenta. Así, al margen de ELF, la variedad es amplia. En cuanto a términos, *World Englishes* o *New Englishes* se escuchan constantemente. Para Schneider, el término *World Englishes* “is the most encompassing of all, denoting all or any of the varieties spoken around the world, including British English, and, of course, forms such as Nigerian, Malaysian or New Zealand English” (2011, 29). En cuanto al término *New Englishes*, lo define como sigue: “explicitly restricted to the newly grown second-language varieties especially of Africa and Asia, like Tanzanian or Indian English” (2007, 30). Finalmente, explica el término *Postcolonial Englishes*, “[which] unites all the varieties which have shared origins in (mostly) British colonization activities, emphasizing this historical origin and the processes which have resulted from it” (2007, 30).

Otra interesante clasificación de variedades es la clasificación tripartita que distingue entre variedades ENL/ESL/EFL, con fuerte base en las esferas de Kachru. Según Jenkins, *English as a Native Language* (ENL) “is the Language of those born and raised in one of the countries where English is historically the first language to be spoken” (2000, 14). Aquí entran principalmente las variedades habladas en el Reino Unido, EEUU, Canadá, Australia y Nueva Zelanda. A continuación está *English as a Second Language* (ESL), “the language spoken in a large number of territories such as India, Bangladesh, Nigeria and Singapore, [...] once colonised by the British” (2000, 14). Finalmente está *English as a Foreign Language* (EFL), “the English of those for whom the language serves no purpose within their own countries” (2000, 14), variedad que se suele enseñar como primera lengua extranjera y estrechamente relacionada con la función del inglés como lengua franca (ELF) en un mundo globalizado. En resumen, existen diversas formas de clasificar esta variedad que presenta el inglés en la actualidad, dependiendo, entre otros, del origen histórico, el estatus de la lengua en una comunidad o nación o la esfera donde se encuentran.

2.3 Lengua e imperio

En este punto, es relevante mencionar al Imperio Británico. Fue gracias al imperio, uno de los mayores imperios que la historia en mayúsculas ha presenciado, que el inglés se extendió hasta los más recónditos lugares del globo, dando lugar al caldo de cultivo de lo que hoy serían muchos de los WEs. El Imperio Británico cayó, pero como escribe King, “[w]hat remains is the English language, a gift to the globe, a “way of speaking, a mouth” to millions of people on this globe, often to people who would not be able to express themselves if not for English” (2006, 28). Las palabras de King suponen un resumen, quizás demasiado glorioso y poético, del inglés como legado del imperio al mundo.

Según Jenkins, hay dos principales bloques o corrientes en el concepto del inglés post-imperial: el primer bloque sería el de los detractores y críticos acérrimos, antiimperialistas, que preferirían que el inglés no fuese la lengua más ampliamente usada del mundo debido a su origen, mientras que en el otro lado se encuentran los que abogan más por disminuir la hegemonía de los hablantes nativos y apoderarse del inglés para su propio beneficio en un contexto más local (2006, 165). Finalmente, habría un tercer grupo, el cual defiende la propagación de WEs como consecuencia de la apropiación del inglés por parte de los hablantes de otras lenguas, en vez de por la pasividad y explotación de estos (Jenkins 2006).

Del primer grupo, los críticos, destaca Robert Phillipson, cuya obra *Linguistic Imperialism* (1992) es un referente en la teoría antiimperialista y hegemónica del inglés, y al que me referiré a partir de ahora. Así, a nivel general, Phillipson defiende la existencia de un imperialismo lingüístico por parte del inglés, siendo este parte de un imperialismo cultural ejecutado por la esfera interior (1992). Esta realidad, en mi opinión, se puede ver indirectamente plasmada en las palabras de Kachru, cuando escribe que en un sentido socio-económico, “a large number of English-using countries fall in the category of 'developing' nations; their needs for the use of English are determined, [...] by considerations of modernization and technology, and [...] by linguistic, political, and social 'fissiparous tendencies'” (1985, 14).

Continuando con este imperialismo y según Phillipson, es el centro, la esfera interior la que dicta normas ya no solo lingüísticas, sino económicas o militares, y estas normas son interiorizadas por aquellos que están en el poder en la periferia, que consecuentemente las transmiten a sus propias periferias (1992, 52). Afirma Phillipson que este imperialismo lingüístico opera efectivamente por dos razones. La primera tiene que ver con la forma, el lenguaje como transmisor de ideas, y la segunda con el contenido. En cuanto a la primera, el lenguaje es el medio principal de comunicación en cualquier ámbito y, más aun, la lengua es requisito esencial para la mayoría de formas de contacto, aparte de la fuerza bruta. Segundo, el imperialismo lingüístico encaja con otros tipos de imperialismo, y es un componente esencial del imperialismo cultural (Phillipson 1992, 53). De igual manera, afirma Phillipson que cualquier lengua está cargada de normas y comportamientos, integrados dentro de la propia estructura del lenguaje. En este caso concreto, esto ocurre en cualquier lugar donde el inglés tenga un papel relevante en el sistema educativo de un país en desarrollo, transmitiendo estas normas y comportamientos (1992, 54). Siendo más específico, Phillipson sitúa al imperialismo lingüístico del inglés como un subtipo de *Linguicism*, el cual define como un tipo de exclusión lingüística, donde

it is language rather than gender or race which is the crucial criterion in the beliefs and structure which result in unequal power and resource allocation. [...] Linguicism involves representation of the dominant language, to which desirable characteristics are attributed, for purposes of inclusion, and the opposite for dominated languages, for purposes of exclusion. (Phillipson 1992, 54-55)

Así, asegura Phillipson, este “lingüicismo” se refiere únicamente a las ideologías y estructuras donde el lenguaje es el medio para ejercer o mantener una distribución desigual de poder y recursos y, como el racismo, puede ser tanto consciente e inconsciente como concreto y abstracto (1992, 55). Por consiguiente, y dado que el inglés es utilizado actualmente y globalmente tanto a nivel intranacional como internacional, funciona como medio esencial para las relaciones entre la esfera interna o centro y las externa y en expansión o periferia (Phillipson 1992, 56). Para concluir con el imperialismo lingüístico paso a citar, a

través de Phillipson, las palabras de Gilbert Ansre, sociolingüista ghanés que ya se refería al término en los 80: “Linguistic imperialism has a subtle way of warping the minds, attitudes, and aspirations of even the most noble in a society and of preventing him from appreciating and realizing the full potentialities of the indigenous languages” (Ansre 1979, 12-13).

Por otro lado, se encuentra el segundo grupo o tendencia, la que profesa la adaptación del inglés al ámbito local. Según Jenkins, esta corriente, con académicos como Canagarajah, se encuentra reforzando mucho su posición, partiendo del hecho que el inglés se usa con más frecuencia a medida que pasa el tiempo, se expande globalmente e influye a un mayor número de comunidades que no lo tienen como lengua materna, con estas comunidades apropiándose de la lengua, usándola para sus propósitos y así desafiando ese imperialismo lingüístico del inglés (Jenkins 2006, 165).

Considero que el imperialismo del que habla Phillipson, parte de un imperialismo cultural, está más vivo que nunca. Es el imperialismo cultural de la esfera interior, de los EEUU y el Reino Unido en particular. Estos nuevos WEs, la gran mayoría originarios de antiguas colonias, son, en pocas palabras, menospreciados por su condición de novedad, de mezcla y de carencia de poder. El poder marca la diferencia. El poder ya no procede únicamente de una historia asentada y centenaria como es el caso del Reino Unido, sino económico, como el de los EE UU, siendo historia y poder potenciadores del imperio del inglés. En otras palabras, el poder acrecienta el papel dominante del Reino Unido y EEUU, y por consiguiente de sus variedades lingüísticas. La esfera interior de Kachru sigue siendo, sin duda alguna, la esfera dominante.

2.4. Lengua, cultura e identidad

En el mundo hay cientos de culturas, y muchas se identifican con naciones en busca de una identidad. Así, un vasto abanico de identidades diferentes se extiende alrededor del globo, y su historia, sus tradiciones o sus lenguas son algunos de los elementos utilizados en la costura de estas identidades. Al hablar de WEs hablamos de lenguas, y estas variedades de inglés son, en gran medida, el producto de usar el inglés como uno de los elementos básicos a través de los

cuales esas culturas o comunidades que las utilizan se crean a sí mismas, se articulan, y crean una identidad. Desde una perspectiva postcolonial, se encuentra el origen de muchos WEs. Para esas comunidades, al principio el inglés era un extraño del que ahora se apropian e incluso abrazan, convirtiéndose en parte de ellas, de su identidad. Por consiguiente, ciertas consideraciones sobre identidad, cultura o comunidad son, a mi modo de ver, esenciales para abordar los WEs.

Empezaremos con el concepto de nación, íntimamente relacionado con comunidad e identidad. Según Anderson, cualquier nación es una comunidad política imaginada (1991, 6), y me centraré en el punto de que la nación es imaginada. Así, Anderson procede aclarando que cualquier comunidad debe ser distinguida no por su falsedad o genuinidad, sino por la manera en la que esta es imaginada (1991, 6). Entonces, según Anderson, la esencia del concepto de nación no es si es verdad o no: el valor está en el cómo, la forma en la que esta se crea, se articula. De igual manera, Anderson afirma que la invención de la imprenta en el contexto capitalista fue un punto clave: a los idiomas más extendidos o hablados les dio una fijeza, una firmeza que permitía que los hablantes de una gran variedad de lenguas, que en el ámbito oral no se podían entender, pudiesen entenderse en el papel (1991, 43). Con respecto a los efectos de la imprenta, Anderson enfatiza que favoreció la creación de lenguas de poder (1991, 45). Durante la colonización, el inglés fue una de esas lenguas de poder, una lengua “civilizada”, reforzada de forma escrita que se extendía con facilidad y que se imponía a las lenguas locales y orales en muchos de los territorios del imperio. De modo similar, Anderson procede a comentar el papel de las lenguas en el concepto de nación. Así, primero recuerda la quintaesencia de las lenguas, incluso aquellas de creación más moderna: el nacimiento de una lengua siempre es difuso, y las lenguas parecen estar intensamente enraizadas más profundamente que cualquier otra cosa en las sociedades contemporáneas (Anderson 1991, 145). Además, Anderson afirma que hay un tipo de comunidad contemporánea la cual es concebida principalmente por la lengua, es decir, la comunidad es comunidad por hablar lo mismo, y que este sentimiento puede

manifestarse en forma de canciones, poesía y otros productos culturales (1991, 145). Así, la nación se articula en el lenguaje.

En este punto es necesario referirse a Stuart Hall, otro gran teórico de la construcción de identidades. Hall, al igual que Anderson, sostiene fervientemente que la identidad es un concepto artificial que se articula mediante el discurso (1996). Con relación a esta idea, Hall afirma sobre las identidades que, a pesar de que la historia pasada parezca ser el primer recurso en la creación de una identidad, la realidad es que la naturaleza de las identidades yace en negociar constantemente mediante su historia, lengua y cultura qué quieren ser, buscando a través del tiempo su intemporalidad (1996, 4). En otras palabras, las identidades no son estables, al igual que las culturas, lenguas o historias de las que se nutren y respaldan, pues estos elementos están en constante cambio. Concebir la identidad supone una constante negociación. El concepto de identidad está inherentemente unido a la cultura y así a la lengua, la cual, sin duda alguna, también está en constante negociación. Ahí están los WEs, como resultado de la negociación de las comunidades que los usan: nuevas formas de hablar inglés, nuevos ingleses, en constante cambio, como las culturas a las que ahora pertenecen.

Barker y Galasinski (2001) también hacen una reflexión interesante sobre el concepto de cultura, identidad y su construcción mediante la lengua y, ergo, el discurso. La identidad, para ellos, "is not best understood as a fixed entity but as an emotionally charged description of ourselves. Identities are discursive-performative, i.e. identity is best understood as a discursive practice which enacts or produces that which it names" (2001, 61). Así, se debe entender cualquier lengua, en este caso el inglés, como elemento de negociación cultural, de identidad, y cómo este se ha visto adaptado de muchas formas, tantas como comunidades lo usan, muchas de ellas herederas del inglés como legado del Imperio Británico. Sobre la comunidad, Ahmed y Fortier escribieron algo parecido acerca de esta. Según ellas, "communities as never fully achieved, never fully arrived at, even when 'we' already inhabit them" (2003, 257). Por esta razón, se puede ver la comunidad "as a site lived through the desire for community rather than a site that fulfils and 'resolves' that desire". (2003, 257). Sus palabras

sugieren la imposibilidad de alcanzar un estado definitivo, final, quizás atemporal, debido al constante cambio. En la misma línea, Abercrombie y Warde afirman que ese cambio es determinante en la sociedad, “that emphasized continuous change as the most important characteristic of modern society” (1992, 8), y no sólo en la sociedad sino, inevitablemente, en la lengua. De igual manera, Ozkirimli asegura que “el objetivo de cualquier política de protección cultural debe ser el empoderamiento de los miembros de grupos culturales para apropiarse de, enriquecer e incluso revertir los elementos de su propia cultura” (2005, 83). Los WEs articulan las comunidades que los usan, las cuales, debido a su historia y pasado, están en su derecho de utilizar el inglés como a ellas les convenga, ya sea adaptándolo, reconstruyéndolo o añadiendo nuevo vocabulario, pues ahora el inglés les pertenece.

A continuación, se procederá a comentar el dualismo de cultura y lengua, ya que ambos conceptos están estrechamente relacionados. Las culturas son un constructo artificial, que se aprende y transmite en una sociedad, y que se sustenta en tradiciones, una lengua o una historia común entre otros factores. Sobre la artificialidad de la cultura, Prieto-Arranz considera que

[It] is not genetically-inherited but simply - and crucially - learnt. [...], culture is a form of knowledge (i.e. acceptance of, or submission to, a range of discourses) which is transmitted both formally - through educational institutions like schools - and informally – within the family and, especially in contemporary societies, through the media. (2014, 7)

La cultura se aprende. Ya sea formal como informalmente, la cultura se transmite a través de muchos medios, pero el principal medio es la lengua, y como bien afirma Moran, en cualquier cultura, el lenguaje está por todo (2001, 35). Cualquier persona inmersa en una cultura ve y escucha la lengua constantemente a su alrededor y, en este contexto, lengua y cultura están claramente fundidas, pues una refleja a la otra y viceversa (2001, 35). Para concluir la revisión teórica sobre lengua y cultura, me gustaría citar al propio Moran:

Language embodies the products, practices, perspectives, communities and persons of a culture. To fully reveal the culture, we must examine the language. Language is a product of culture, as any other, but it also plays a distinct role. Members of the culture have created the language to carry out all their cultural practices, to identify and organise all their cultural products, and to name the underlying cultural perspectives in all the various communities that comprise their culture. The words of the language, its expressions, structures, sounds, and scripts reflect the culture, just as the cultural products and practices reflect the language. Language, therefore, is a window to the culture. (2001, 35)

De por sí y bajo mi perspectiva, estas palabras representan de una manera fidedigna y simple cuán entrelazados están los conceptos de cultura y lengua, pero la frase final supone la clave, la esencia de los WEs y su importancia: la lengua es una ventana a la cultura, y cada WE es una ventana a una cultura única que merece ser dada a conocer.

2.5. El inglés y su enseñanza

En este punto, podemos preguntarnos en qué situación se encuentra la enseñanza del inglés. Desde aquí, volveré a referirme a Jenkins y a su artículo publicado en 2006, citándome a mencionar las reflexiones que ella realiza sobre la enseñanza del inglés. Así pues, y como apunta Jenkins, es evidente que toda la investigación acerca de los WEs y ELF tiene unas implicaciones relevantes para la enseñanza del inglés, incluyendo las tres esferas y sobre todo en cuanto al tipo de lengua que se enseña (2006, 171). La propia Jenkins considera al imperialismo del inglés de Phillipson muy relevante en este panorama, ya que, en su opinión,

Despite the widespread distribution of the research into linguistic imperialism, it has not so far led to noticeable changes in English teaching and teacher education policy. The best that can be said to date is that it has raised many teachers' and teacher educators' awareness of the extent to which the spread of English works in native speakers' interests and sometimes marginalises nonnative speakers. And on a small scale, it does

seem that efforts are being made to reduce the “nativespeakerist” element in some teaching materials (e.g., by the inclusion of more non–mother tongue speakers). (2006, 169)

Dicho de otra forma, el imperio de los hablantes nativos sigue muy fuerte, especialmente en TESOL. Después, continua Jenkins, se encuentra el inglés como lengua franca, ELF. La situación de este se antoja compleja para el futuro, pues no sólo el mero intento de prescribir un posible ELF supone una crítica atroz a nivel internacional, sino que la confusión de aquellos académicos de WEs que lo confunden con un posible *World Standard English* añade aún más problemática (2006, 172). A pesar de que ELF refleje la realidad sociolingüística del grupo de hablantes más grande del inglés, aquellos de la esfera en expansión, es muy difícil llevarlo a la práctica (Jenkins 2006, 172). En cuanto a conciencia cultural, Alptekin (2005, 2) asegura que aprender ELF no implica fomentar la multiculturalidad necesariamente, y establece tres razones principales. Primero, afirma que ELF, estrictamente hablando, carece de cultura propia. Segundo, que precisamente, al carecer de una cultura que la respalde, carece de “idioms, puns, connotations, slang, humor, and grammatical subtleties or, for that matter, culture-specific pragmatic norms and values” (2005, 2). Tercero, que ELF es principalmente usado como medio de comunicación más que como medio de mostrar una identidad. A pesar de esto, afirma Alptekin, esta variedad es un medio efectivo para acabar desarrollando una identidad multicultural (2005, 2).

Otro punto relevante para Jenkins es la obvia supremacía de las variedades británica y estadounidense de inglés. El problema, afirma, es que en muchos lugares del mundo, estas son las variedades que se consideran dignas de ser enseñadas y, por consiguiente, aquellos en mejor posición para enseñarlas en esos lugares son los nativos de estas dos variedades (Jenkins 2006, 172). Según Jenkins, la contrariedad es obvia cuando se da por hecho que estos nativos están en plena capacidad de enseñar la lengua, pues su conocimiento sobre la propia lengua y sus habilidades docentes apenas pueden compararse con las de profesores no nativos, ganadas a través de largos grados universitarios (2006, 172). Además, numerosos académicos defienden que tanto

la esfera exterior como la esfera en expansión tienen el derecho de adaptar e incluso crear sus propias normas en vez de seguir guiándose por aquellas de los nativos. Aun así, la creencia de la propiedad del inglés por parte de los hablantes nativos sigue siendo muy fuerte, tanto entre los propios nativos como entre los miembros de las otras dos esferas, y así entre profesores, educadores y lingüistas, aunque se exprese de manera más discreta que en el pasado (Jenkins 2006, 171).

Por otra parte, está la necesidad de reforzar un enfoque pluricéntrico más que un enfoque monocéntrico en la enseñanza y uso del inglés, pues tal perspectiva, además de ser más realista, habilitaría a cualquier hablante y estudiante de inglés a reflejar su propia realidad sociolingüística, en vez de la de un distante hablante nativo (Jenkins 2006, 173). Este último punto enlaza con otro tema importante, el concepto de acomodación. En vez de hablar una variedad monolítica de inglés, se considera más importante para hablantes de WEs y ELF el poseer la capacidad de ajustar su discurso para poder ser entendidos por interlocutores de un amplio rango de L1/lenguas madre (Jenkins 2006, 174). Más aún, según Jenkins, se deberá trabajar en la consideración acerca de qué supondrá un error en el discurso y qué supondrá un rasgo característico de una variedad local, aceptándolos como correctos a pesar de que difieran de las normas propias de la esfera interior (2006, 174). En general, afirma Jenkins, tanto el pluricentrismo como la acomodación en la enseñanza del inglés son objetos de estudio lógicos de ambos WEs y ELF, y significativamente más relevantes para los estudiantes de inglés que la adquisición de una competencia nativa (2006, 174). Finalmente, se debe abandonar el criterio de las variedades nativas y buscar otras formas de considerar quién y quién no es un buen hablante de inglés, aunque estos sean no nativos (Jenkins 2006, 175). En cuanto a las grandes editoriales de la esfera interior, afirma Jenkins, estas deben proporcionar un enfoque más basado en WEs y ELF en sus publicaciones, al igual que deben admitir la ausencia de pruebas empíricas que afirmen la relevancia de las formas nativas, y aceptar normas escritas que no se corresponden con aquellas de las variedades interiores (2006, 175).

Tal y como afirmó Kachru el futuro del inglés se antoja difuso, sin precedentes, y complejo tanto a nivel teórico como a nivel pedagógico (1985, 30). En su opinión “[w]hat we need now are new paradigms and perspectives for linguistic and pedagogical research and for understanding the linguistic creativity in multilingual situations across cultures. (Kachru 1985, 30). Y como bien dice Jenkins, hay mucho trabajo por hacer.

2.6. El cine

En esta sección pretendo comentar el papel del cine como medio audiovisual, exponer algunos ejemplos de teorías pedagógicas basadas en el cine sugeridas por otros autores y comentar brevemente los resultados de ciertas propuestas didácticas que recurren al cine como instrumento de aprendizaje.

2.6.1. El cine como medio audiovisual

El cine como medio audiovisual es, en potencia, culturalmente rico y actualmente muy accesible. Más aún, conocido popularmente como el séptimo arte, una película cuidadosamente producida supone una manifestación cultural excelente, una ventana a cualquier otro mundo o época que el director se haya propuesto expresar, una poderosa herramienta para divulgar, vestigio y vástago no sólo de sus autores sino también del contexto social donde se produce, del que no puede escapar. En otras palabras, puede ser de inmensa utilidad en el acercamiento a culturas diferentes a la del individuo que lo experimenta, punto clave para los WEs. Como afirma Jacqueline Rose, a través de Hall, [f]ilm [is relevant] because its power as an ideological apparatus rests on the mechanisms of identification [...] which we all seem to participate in” (1986, 5). La esencia en sus palabras es que el cine es un elemento clave en la consideración de la identidad, y puede mostrar la más pura “realidad” simplemente porque puede apelar a lo más básico en el ser humano, en nosotros mismos, haciendo que nos sintamos identificados con aquello que vemos. Su riqueza cultural es obvia, y por otro lado, “[d]esde sus inicios, los relatos que cuenta el cine han afectado a generaciones de personas mediante sus argumentos, sus contenidos, sus imágenes y sus ideas. El cine es cultura popular, arte y espectáculo” (Redacción Aularia 2015, 9).

Por otra parte se encuentra su disponibilidad. En Occidente, casi cualquier persona puede reproducir una película, en cualquier momento y casi en cualquier lugar, si así lo desea. Gracias al ingente desarrollo tecnológico de las últimas décadas, el ciudadano medio ha pasado de ver películas en el cine a poder reproducir a su libre elección el contenido que más desee, incluso en su teléfono móvil: plataformas digitales de contenido audiovisual como *Netflix* entre otras, pasando por *Youtube* o la televisión online hasta los ya decadentes DVDs; la cantidad de formatos de vídeo existentes es abrumadora. En consecuencia, hoy en día es más fácil que nunca reproducir una película en cualquier aula, y es esta facilidad otro de los factores que respaldan al cine como un excelente complemento en la enseñanza. Pero, actualmente, la importancia del cine “en los programas educativos se limita a actuar como complemento audiovisual para una explicación del profesor” (Rodríguez 2014, 566), y más tristemente, “para intervenir como el mejor de los sustitutos cuando los docentes no pueden impartir su asignatura y necesitan algo con lo que entretener al alumnado” (Rodríguez 2014, 566). Fuera del aula, los medios audiovisuales suponen la primera fuente de información y educación que estos jóvenes realmente utilizan pues, como dice Pla Valls (2010, 39), la imagen del mundo que tienen estos jóvenes se les ha sido proporcionado, sin duda alguna, a través de todos estos nuevos medios audiovisuales, incluido el cine. Más aún, como afirma De Pablo, “en una sociedad post-alfabetizada como la occidental (en la que la gente sabe leer pero de hecho apenas lee) la ficción audiovisual es la principal fuente de conocimiento histórico para buena parte de la población” (2001, 23). Los libros de texto son, para la mayoría de alumnado e incluso parte del profesorado, sinónimo de aburrimiento, resignación e incluso desesperación. Por el contrario, una película suele ser siempre bien recibida, pues frecuentemente el cine es uno de los medios audiovisuales a los que el alumnado recurre constantemente para su ocio y entretenimiento.

2.6.2. El cine como herramienta pedagógica

En cuanto a teoría del uso del cine en el aula, la variedad a disposición de uno es ingente. Entre muchos, se hallan King (2002), Keene (2006), Harmer (2007), Seferoglu (2008) o Parisi y Andon (2016), los cuales proporcionan

consideraciones teóricas, pautas y posibles actividades para enmarcar el cine en una sesión productiva a nivel didáctico. Dicho esto, en mi opinión, el artículo de Parisi y Andon es la referencia más reveladora, de la cual procederé a comentar los aspectos más relevantes, sin obviar otros autores.

Para comenzar con los posibles beneficios de utilizar cine en el aula, Parisi y Andon mencionan cuatro ventajas principales: autenticidad, motivación, conciencia cultural y el desarrollo de las competencias comunicativas (2016, 109). Primero está la autenticidad. Como aseguran los autores (2016, 109), no todo el mundo tiene la opción de viajar a un país extranjero para aprender un idioma, de ahí que sea necesario disponer de material auténtico en casa. Aparte, este material auténtico es fundamental pues, según Gilmore, “authentic input allowed learners to focus on a wider range of features than is normally possible (interaction patterns, discourse markers, communication strategies, etc.) and that this noticing had beneficial effects on learners’ development of communicative competence” (2007, 60). Y para Parisi y Andon, un film es auténtico en el momento en que no es concebido con el único objetivo de enseñar una lengua sino de transmitir un mensaje, incluso sentimientos, a la audiencia (2016, 110).

Segundo, el cine favorece la motivación. Según Parisi (Parisi y Andon 2016, 103), profesor de inglés en Brasil, este afirma que desde muy temprano en su carrera docente aprendió que su alumnado veía habitualmente cine americano y británico como medio de aprendizaje y entretenimiento (hecho que coincide con los resultados del estudio de Fang 2011). Por este motivo decidió investigar el potencial del cine en el aula ya que él también necesitaba un descanso de los clásicos materiales y libros de texto. Este hecho es corroborado por King (2002), cuya idea general es que el resultado de utilizar películas en la enseñanza puede ser tan gratificante tanto para el alumnado y los docentes que su motivación en las clases aumenta considerablemente. La motivación es un factor tremendamente complejo, que a día de hoy sigue generando controversia, y por ende estudio académico, especialmente en el plano de la enseñanza. Concretamente, en el ámbito académico y en este punto en particular, el profesor tiene en su mano el buscar metodologías o herramientas que aumenten la motivación del alumnado. De hecho, Gardner *et al.* realizaron un estudio sobre

la variación en la motivación de los alumnos de un curso de idiomas durante un año. Según sus resultados, “changes [in motivation] are most likely to occur in attitudes toward the learning situation” (2004, 30), concretamente, “results indicate that the classroom environment can influence attitudes, though the effect in this study, interestingly, is limited largely to reactions to the teacher” (2004, 29). Dicho de otra forma, tanto el profesor como la metodología afectan directamente a la motivación del alumno. El profesorado debe crear tareas y proyectos interesantes a la par que usar materiales sugerentes y llamativos, y las películas son una gran opción.

En tercer lugar se encuentra la conciencia cultural. El presentar una película a los alumnos dónde se muestra una cultura totalmente diferente a la suya les permite reflexionar sobre las diferencias y similitudes entre ambas culturas, reconociendo la diversidad cultural y desarrollando su propia competencia intercultural. Además, como apuntaba Fang (2011), les permitiría reflexionar sobre su propia cultura en oposición a otras culturas. Así, Parisi y Andon aseguran que una película acerca una diversidad de situaciones comunicativas culturales (por ejemplo, mostrar agradecimiento, queja...), lo que permite dar énfasis a lo que se desee tratar, permitiendo también fijarse en los aspectos no verbales de la comunicación, como el lenguaje corporal o las expresiones faciales (2016, 115).

En cuarto lugar, se encuentra el desarrollo de las competencias lingüísticas. Parisi y Andon afirman que el mero hecho de escuchar una película ya fomenta la competencia auditiva del estudiante, destacando el hecho de que reciben conversación informal auténtica: “Even though films are scripted, their language can be considered authentic in the sense that it is not graded or simplified for non-native speakers, and is considered more realistic than the language found in textbooks” (2016, 116). Aparte, el cine puede también proporcionar un contexto favorable donde desarrollar la competencia oral, escrita o lectora. En esta última, destaca el uso de subtítulos en la propia película, pero otra buena opción es hacer que el alumnado lea reseñas o sinopsis del *film* que se dispone a ver, como actividad previa a la visualización (Parisi y Andon 2016, 116). En cuanto a la competencia oral, se le puede pedir que represente una

escena de la película o, también y dependiendo de los temas que se traten en la película, se pueden llevar debates al aula, que permitirían trabajar la fluidez oral (Parisi y Andon 2016, 116). Finalmente, estaría la competencia escrita. Para favorecer esta, los estudiantes podrían escribir tanto reseñas (donde podrían expresar sus opiniones) como sinopsis de la película que han visto. Otra opción es escribir un posible final alternativo para la película o una escena que les haya llamado la atención, fomentando la creatividad y originalidad (Parisi y Andon 2016, 117).

Sobre el empleo de películas en el aula, un punto interesante lo comenta Keene, cuando afirma que, gracias a la cantidad de recursos multimedia disponibles, en muchos casos directamente relacionados con el ocio de los alumnos, se puede utilizar tanto cine como medios audiovisuales como unos deberes más llamativos, facilitando e incrementando la capacidad de autoaprendizaje (2006, 232). De forma similar, el matiz de ocio y entretenimiento que permite el cine puede convertirse en un arma de doble filo ya que, según Keene, habrá alumnado que haga un visionado pasivo (2006, 223). Por eso, se debe tener en cuenta este hecho, y la proyección de cine debe ir acompañada de actividades bien organizadas y estructuradas, que le den sentido y anulen esta pasividad. Como posibles problemas, Parisi y Andon (2016, 118) se refieren a problemas de diversos tipos, entre los que destacan dificultades técnicas, escoger erróneamente una película, usarla de una manera ineficaz o la cuestión de los acentos, pues la dificultad que pueden conllevar ciertos acentos, tanto regionales como dialectales (WEs en este particular caso), ocasionaría falta de comprensión por parte del alumnado, como ya apuntaba Sherman (2003).

A continuación, se presentan las diferentes formas en las que se puede utilizar una película en el aula según Parisi y Andon (2016, 118 - 119). Primero, se debe elegir entre utilizar una película al completo o utilizar una escena o selección de escenas. Utilizar la película entera es la forma más realista de ver una película (exponiendo a los alumnos a una narrativa completa), pero hay que tener en cuenta que requiere mucho tiempo (algo muy relevante en el aula) y que la atención del alumnado se ve reducida al poco tiempo de visionado, entrando en la dinámica de atención pasiva mencionada anteriormente. Una

posible solución sería pausar la reproducción para hacer preguntas o realizar alguna actividad y mantener su atención. En el caso de utilizar escenas sueltas, el ahorro de tiempo es obvio y considerable, a la vez que una sola escena tiene un potencial enorme para muchos tipos de actividades. La elección de escenas dependerá del objetivo de la sesión, ya sea generar un tópico para debatir, practicar competencia auditiva, focalización en características del lenguaje o fomento de la conciencia cultural. Otra ventaja es el poder reproducir varias veces la escena en cuestión, para reincidir en los posibles objetivos mencionados anteriormente, o en los personajes, sonido, lenguaje, etc. Esta opción permite, y casi requiere, el uso de actividades antes del visionado o una explicación por parte del docente para poner a los estudiantes en contexto de lo que se disponen a ver. Considerando estas dos opciones, Parisi y Andon afirman que la mejor opción, si se dispone de ella, es la reproducción de películas cortas, que englobarían lo mejor de ambas opciones (2016, 119).

De igual manera, se debe tener en cuenta el uso de los ya mencionados subtítulos. Aquí, King (2002, 7-8) expone que tanto usarlos como no usarlos puede ser beneficioso. Destacando entre otros puntos, son positivos porque suponen el puente entre lo que escuchan los alumnos y lo que realmente se dice en la película, facilitando la comprensión e incrementando la motivación; también permiten mejorar la pronunciación y ayudan a la adquisición de vocabulario y frases hechas entre otros. De la misma forma, no disponer de subtítulos es positivo porque requiere especial atención por parte de los alumnos, desarrolla tanto el saber lidiar con las ambigüedades como el utilizar estrategias para inferir significados del contexto, y de ser conseguidos estos puntos, suponen un incremento de la confianza y motivación.

Finalmente, están las técnicas de visionado. Aquí, Parisi y Andon (2016, 120 - 122) proporcionan una adaptación de las técnicas presentadas por Williams (1987) para la correcta utilización de un texto escrito en el aprendizaje de un idioma. Williams establece tres secciones principales: pre-lectura, durante la lectura y post-lectura (1987, 2). Así, Parisi y Andon las adaptan a pre-visionado, durante la reproducción y post-visionado. En cuanto al pre-visionado, el objetivo en esta sección sería activar el conocimiento de los alumnos sobre el tema que

se va a presentar en la película. Aparte, se puede utilizar para enseñar el vocabulario necesario, mediante ejercicios de unir palabras con definiciones o dándoles una explicación. Otra actividad sugerida sería preguntar a los alumnos qué creen que van a ver, pidiéndoles que hagan predicciones, y dándoles datos aislados para fomentar la participación. También se les puede dar la sinopsis (favoreciendo la competencia lectora), haciéndoles por ejemplo preguntas acerca de esta. Después, estaría la sección durante el visionado. Aquí, los autores apuntan que se debe mantener la atención de los alumnos durante la reproducción, pero hay que tener cuidado con sobrecargarlos con actividades durante el visionado, hecho que supondría la pérdida de atención por su parte. Entre otras, Parisi y Andon sugieren parar la reproducción para que los alumnos predigan qué va a pasar, ponerles el fin de una escena y que especulen sobre lo que ha ocurrido. En último lugar, se encuentra la sección post-visionado. Aquí, los autores explican que la actividad más directa es hablar sobre la película: si les ha gustado, personaje favorito y semejantes, y de ahí se puede saltar a aspectos más profundos, como culturales o lingüísticos. También se les puede preguntar acerca del tema de la película y qué han aprendido sobre este. Se pueden llevar a cabo debates, comparaciones entre libro y película (si hay libro), expresar acuerdo o disconformidad con reseñas publicadas o representar escenas. Igualmente, ellos mismos podrían escribir sus propias reseñas, finales alternativos o sugerencias para posibles precuelas/secuelas.

2.6.3. Aplicaciones pedagógicas del cine y resultados

Entre muchos, a continuación se presentan los resultados de dos estudios en los cuales se trataba la inserción del cine como herramienta pedagógica y su acogimiento en las aulas. En primer lugar, Kabooha publicó en 2016 un artículo con los resultados de una encuesta realizada a sus alumnas de inglés en una universidad saudí. La encuesta valoraba la efectividad y opinión del grupo de 50 alumnas tras la inserción de material filmográfico como núcleo de las lecciones. Los resultados demostraron que, a nivel general, todas las alumnas encontraron las películas un recurso muy efectivo, tanto por la mejora de sus habilidades lingüísticas como por el interés que las películas despertaban en ellas. En cifras, aproximadamente el 68% estaba muy de acuerdo con el uso de películas en el

aula (Kabooha 2016, 251). Entre los principales comentarios surgidos (Kabooha 2016, 252), las alumnas aseguraron que las películas les proporcionaban un contexto real y auténtico para aprender inglés pues, al ver las películas, sentían la necesidad de aprender inglés para poder comunicarse fluidamente con otras personas que veían reflejadas en estas películas. También afirmaron que el verse expuestas a una variedad lingüística real les reducía la ansiedad y nerviosismo derivados del miedo a hablar, aumentando su confianza. Por otro lado, las películas eran un factor motivador para ellas, incrementando sus ganas de participar en la comunicación. Otro aspecto interesante es que las alumnas encontraron las películas más cercanas, más afines a su propia vida que los libros de texto. También hubo dos profesoras que participaron en el proyecto y en la encuesta, cuya opinión no difiere mucho de la de las alumnas. Para las profesoras (Kabooha 2016, 253), el cine es muy buen recurso para mejorar las habilidades lingüísticas de sus alumnas, y bien aprovechadas y planeadas, permiten también aprender sobre otras culturas y el uso del lenguaje en el día a día. El único gran problema que conciben es que es difícil encontrar películas aptas para el objetivo en mente, y que elegir la película correctamente es esencial para cumplir este objetivo.

Otro estudio interesante sobre cine en el aula fue llevado a cabo por Rajendram y Govindarajoo (2016). Estas dos autoras realizaron una encuesta en 2015 entre los alumnos de literatura del primer año de carrera en una universidad pública de Malasia, asignatura en la que se implementaban películas como herramienta didáctica para entender obras de literatura. Al ver las películas, los alumnos tenían que coger una escena o sección de la historia, adaptarla al contexto malayo y grabar un vídeo representándola. La clave de las actividades realizadas con las películas radicaba en que permitía a aquellos alumnos, a los que algunas de esas películas les parecían realidades lejanas y distantes, apropiarse de ellas, recrearlas en su contexto, y así se sentían más involucrados con la película. Entre los resultados de aquel proyecto se apreció una mejora muy significativa en las habilidades comunicativas del grupo de alumnos en aquella asignatura, pues este tipo de actividad permitía a los alumnos aplicar su propio conocimiento sociocultural, experiencias o

interpretaciones al texto en cuestión (Rajendram y Govindarajoo 2016, 62). Otros buenos ejemplos son el estudio llevado a cabo por Seferoglu en 2008, con resultados muy positivos hacia el uso de películas en EFL, o los resultados de Fang (2011), que mostraban como el cine y series eran el medio predilecto para aprender un idioma y su cultura de manera autónoma.

3. Propuesta didáctica

En esta sección se presentarán diversas influencias y consideraciones para la propuesta, la contextualización del posible grupo con el que llevar la propuesta a la práctica y, finalmente, se presentará la propuesta.

3.1. Influencias y consideraciones para la propuesta didáctica

Estas reflexiones y consideraciones se enmarcan en el contexto del inglés como lengua extranjera (EFL) en el sistema educativo español, concretamente en las etapas de ESO y Bachillerato. En cuanto a mis bases personales para iniciar esta propuesta, primero, quería utilizar el cine, pues considero que es un recurso excelente, y segundo, a nivel personal siento un interés especial por los WEs. Por otra parte, varios autores me han influenciado significativamente durante la concepción de esta propuesta, los cuales procederé a comentar brevemente.

Entre los trabajos que me gustaría reflejar, destacarían los siguientes. En primer lugar, se encuentra el estudio de Fang (2011), profesor de inglés en una universidad pública china. En su estudio, Fang buscaba conocer la opinión de sus estudiantes sobre el aprendizaje de la cultura en el aula de lengua inglesa. Los resultados que obtuvo fueron muy interesantes. En general, más del 80% de los estudiantes valoraron aprender la cultura como algo positivo. Para ellos, la cultura les daba un sentido, un contexto a la lengua que estaban aprendiendo, y les permitía desarrollar una conciencia multicultural a la vez que les predisponía a reflexionar más sobre su propia cultura, desarrollando su espíritu crítico. Fue determinante cuando Fang consultó al alumnado qué método personal usaban ellos para aprender cultura, y el método más utilizado, con más del 64% de los votos, fue el cine (2011, 122). Así, este estudio claramente abría la puerta a usar el cine en las aulas, siendo un medio óptimo para presentar culturas diferentes.

Por otro lado, está la complejidad del fenómeno WEs. Esta complejidad, en mi opinión, radica en la dificultad de aplicarlo en las aulas. En los WEs, los aspectos en los que uno puede centrarse para buscar diferencias y presentárselas a los alumnos son muchísimos. Hay decenas de variedades entre las que elegir, como discutimos en la sección 2.2. sobre los *World Englishes*: en base al origen, están las variedades propiamente postcoloniales o las variedades que se llevan gestando debido al rol internacional de inglés; el estatus de la lengua también varía, desde lengua nativa, a segunda lengua o lengua extranjera. A nivel lingüístico, entre otros, están la pronunciación de ciertos fonemas y palabras enteras; a nivel gramatical, surgen estructuras gramaticales locales y únicas, usos propios de tiempos verbales, inclusión de palabras nativas, etc. También tenemos la perspectiva cultural, cómo se comunican las personas en una cultura distinta, qué lenguaje corporal se utiliza, diferencias culturales y la polémica que muchas de esas diferencias despiertan. Todas estas opciones suponen un problema, y podemos preguntarnos, como docentes, ¿en qué variedad(es) nos centramos? ¿es relevante explicar los orígenes y otras consideraciones teóricas en detalle? ¿en qué aspectos de la lengua y cultura nos centramos? ¿más importante, entenderán los alumnos aquello que les explicamos? Aquí entra Jenkins, a la que me he referido anteriormente, en las secciones 2.1., 2.2. y 2.4. En su trabajo sobre los WEs y su enseñanza, esta afirma que aún hay muchísimo trabajo por hacer. No obstante, Jenkins (2006, 174) nos sugiere que a la hora de enseñar estos WEs, debemos hacerlo en base al nivel de competencia de los alumnos: si se trata de alumnado con menos años de instrucción o con un nivel más bajo, afirma que puede servir mostrarles una selección en la variedad de WEs, y para un mayor nivel o edad, esta selección puede ir acompañada de actividades, como debates y reflexiones.

Si bien toda esta complejidad en los WEs podría ser el objeto de estudios superiores dedicados a ello enteramente, como programas de máster e incluso grados, en el caso de ESO o Bachillerato es diferente. Más aún, ha sido gracias a los años de mis estudios del Grado en Estudios Ingleses, especialmente en los últimos cursos, que he podido llegar a apreciar la variedad tanto a nivel cultural como a nivel lingüístico en el mundo anglófono. De igual manera, debo admitir

que hasta bien entrado mi tercer año en la universidad, no era capaz de distinguir el acento británico del estadounidense. Esta experiencia personal suma en esta reflexión, pues me hace recordar que tanto en la ESO como en Bachillerato, mi conocimiento del inglés, más allá de hablarlo un poco, era insultantemente básico. No se le puede exigir al alumnado de ESO y Bachillerato lo que se le exige al alumnado universitario en un grado de letras. Es obvio que siempre habrá estudiantes que destaquen, a los que se les pueda intentar transmitir un poco más, pero esta realidad se debe tener en mente. En este caso, al ser inglés su lengua extranjera, no se les puede exigir unos conocimientos de lingüística como podríamos esperarlos del castellano o el catalán, y muchos, como yo, quizás tengan dificultades a la hora de distinguir entre el inglés del Reino Unido o de los EEUU. Por último, la ESO, como su propio nombre indica (Educación Secundaria Obligatoria), es una etapa en la que muchos estudiantes van obligados a clase, no quieren participar, se aburren y desconectan. Centrarnos en exceso en aspectos lingüísticos puede ser contraproducente. En cuanto a Bachillerato, quizás 1º es el curso más óptimo donde llevar a cabo esta propuesta, pues se supone que la mayoría están en las aulas porque quieren estudiar, son en teoría más maduros que en la etapa anterior y no tienen la presión de un 2º de Bachillerato con las pruebas de acceso a la universidad.

Para concluir, y dado el carácter cultural que pretendo incluir en mi propuesta, paso a comentar la obra de Moran (2001, 38), sobre la enseñanza de cultura en el aula. Para comenzar, Moran afirma que la lengua es el principal medio a través del cual se aprende cultura en el aula, a pesar de que tradicionalmente lengua y cultura estén separados en la clase. A pesar de que ambos conceptos van de la mano, Moran explica que, en el aula, lengua y cultura pueden separarse de una manera efectiva por el bien del aprendizaje, lo cual tiene dos beneficios principales. En primer lugar, los alumnos solo tienen que preocuparse de aprender a controlar las formas lingüísticas, pues añadir la dimensión cultural sería añadir más dificultad. En segundo lugar, y más relevante para la cultura, se puede usar ese lenguaje para aprender cultura, pues el lenguaje que se utiliza para aprender cultura es un lenguaje especializado. Es el lenguaje de la cultura, donde la cultura es el tópico y la lengua es el medio para

comprenderla, analizarla y responder a ella. Bajo estos argumentos, Moran (2001, 39) establece cuatro funciones del lenguaje necesarias: lengua para participar en la cultura, lengua para describir la cultura, lengua para interpretar la cultura y lengua para responder a la cultura. El cine será la exposición a la cultura, y estas funciones se tendrán en cuenta para el diseño de la propuesta.

Para concluir, y como escribe Jenkins, tanto “[t]eachers and their learners, [...] need to learn not (a variety of) English, but about Englishes, their similarities and differences, issues involved in intelligibility, the strong link between language and identity, and so on” (2006, 173) Por todos los puntos expuestos anteriormente, el objetivo principal de esta propuesta es acercar esa diversidad de WEs al aula, no solo señalando diferencias lingüísticas sino más enfatizando aspectos culturales, sociales y de identidad, los cuales probablemente sean más fáciles de comprender y tengan más sentido para los alumnos que aspectos puramente lingüísticos. Este acercamiento se pretende hacer de una manera amena y entretenida a través de películas, el cual se complementará con diversas actividades y recursos.

3.2. Contextualización de la propuesta

A continuación, se presentará el grupo que sirve de base para crear esta propuesta junto con las consideraciones pertinentes; se explorará la viabilidad de la propuesta en diferentes grupos tanto de la ESO como Bachillerato, la posible localización de la propuesta, el enfoque en su evaluación, breve descripción de su estructura, el criterio utilizado para la selección de películas, los puntos que constituyen el análisis de cada película y, finalmente, la viabilidad de la propuesta.

La propuesta está diseñada a nivel general, pensando en un 1º de Bachillerato estándar como referencia. Se ha optado por este grupo en particular debido a que, en teoría y por sus circunstancias, es un perfil de grupo con el cual se podría aprovechar el máximo potencial de la propuesta. Como ya se ha mencionado en la sección anterior, a esta edad, en principio, el alumnado tiene un nivel de madurez considerable. Por otro lado, no cargan con la presión de selectividad, como es el caso de 2º de Bachillerato. De igual forma, creo

fervientemente que la propuesta, siendo adaptada, es perfectamente asequible para un 4º ESO. En cuanto a 1º y 2º de ESO, opino que presentar a los WEs en el aula puede ser complejo, e incluso contraproducente, ya que a esos niveles la instrucción de inglés suele ser muy básica, como para añadir tal dificultad cultural, tal y como apuntaba Moran (2001, 39). Sobre 3º ESO, en mi opinión es un curso delicado, pues se sitúa en el apogeo de la efervescencia adolescente, y la maestría del inglés no ha sido incrementada significativamente desde 2º ESO y, en resumen, es una etapa difícil de llevar, aunque todo dependería del grupo en concreto. De hecho, ciertas actividades, como los *role-plays*, son en mi opinión más efectivos en un grupo de 3º e incluso 4º de la ESO, ya que a partir de 4º ESO y 1º de Bachillerato, empiezan a ser “adultos”, y no quieren hacer “cosas de niños”. Finalmente, merece la pena mencionar que, de no haber en 2º de Bachillerato tal presión por la Selectividad, esta propuesta podría tener unos resultados similares a los que se esperaría de 1º de Bachillerato.

La propuesta podría situarse dentro de cualquier trimestre estándar de un curso de 1º de Bachillerato, también dependiendo de la situación y los objetivos del curso, el temario visto o la intención de la propuesta. Como ya se ha mencionado en la sección anterior (3.1.) el objetivo principal de esta propuesta sería explotar el potencial cultural que presenta la selección de películas aquí recogida, al igual que trabajar aspectos lingüísticos. Por este motivo, muchas de las actividades pensadas para llevar a cabo con estas películas tienen un profundo carácter cultural, reflexivo y subjetivo, lo cual afecta directamente al método de evaluación de esta propuesta. De esta manera, y en mi opinión, estas actividades y, por consiguiente, la propuesta, podrían formar parte de una evaluación formativa, teniendo en cuenta todo el proceso del alumnado en el desarrollo de la propuesta y participación en esta. Aun pensada para ser evaluada de manera formativa, la propuesta se podría situar dentro del contexto de un trimestre, donde se realizarían también evaluaciones de carácter sumativo de todas las competencias (oral, escrita, lectora y auditiva) como es frecuente actualmente, evaluaciones las cuales podrían ser complementadas por la propuesta. Así pues, en cuanto a la posible evaluación de esta propuesta, no se

proporciona rúbrica alguna, aunque se valoran ciertas posibilidades de evaluación en las actividades detalladas en la sección 6.

El proyecto de propuesta estaría dividido en cinco secciones, cada sección con su correspondiente película, y cada película presentando una variedad de inglés junto con unas implicaciones culturales. En cuanto a las películas, la selección a presentar en esta propuesta consta de cinco piezas. Sobre su elección, esta pretende ser variada en su enfoque, no limitándose a una de las clasificaciones de WEs comentadas en la sección 2.2., sino buscando presentar una primera pincelada de esta compleja variedad cultural y lingüística al alumnado, dando una idea general e introductoria del panorama actual, sin pretender ser una presentación detallada y académica.

Las películas están principalmente ambientadas en la época moderna, para favorecer que el alumnado pueda identificarse más con lo que ven, y se ha pretendido que contengan una variedad de temáticas y géneros diferentes. Para cada película se procederá a analizar los detalles más relevantes que presenta cada una; desde una posible introducción, posibles puntos negativos y su consideración, el potencial cultural y temático, opciones de visionado, aspectos lingüísticos destacables, consideraciones o matizaciones pertinentes y posibles actividades brevemente mencionadas. De igual manera, se desarrollará en más detalle una selección de actividades para las películas, actividades que se encuentran en la sección 6, Anexos.

Por otro lado, debido al fácil acceso a material audiovisual que se tiene actualmente en las aulas del estado español (ciertamente desaprovechado), y siendo la base de la propuesta la proyección de películas, esta propuesta no sólo sería factible, sino que es perfectamente viable, pues ya se dispone de los recursos necesarios como proyector y ordenador en las aulas.

3.3. Propuesta: *World Englishes* al aula mediante el cine

La propuesta consta de cinco secciones que responden a cinco regiones con sus variedades de inglés. Las regiones para estas secciones son, en orden, Inglaterra (Reino Unido), Nigeria, Sudáfrica, la India y, finalmente, Singapur.

3.3.1. Sección I: Inglaterra, cuna del inglés

Al querer presentar el concepto de los WEs al alumnado, este primero debe saber de dónde viene el inglés y cómo se ha extendido alrededor del mundo, para poder así entender su importancia en la actualidad. Por consiguiente, esta sección pretende ser la introducción de la propuesta, una introducción al inglés en el mundo actual y a los WEs, finalmente centrándose en un ejemplo de Inglaterra, Reino Unido; la película con la que se inicia la propuesta es *This is England*.

Antes de la proyección de la película, se le debe dar al alumnado una breve explicación de la situación actual del inglés en el mundo y de los WEs. Para empezar, se podría remarcar la obviedad de que el inglés es la lengua extranjera que a ellos se les enseña, y que este hecho no es solo en España, sino en muchísimos países alrededor del mundo. Así pues, se les debería introducir el Imperio Británico y su papel esencial en la exportación de la cultura británica y la lengua inglesa alrededor del mundo, desde bien entrado el siglo XVI hasta la primera mitad del siglo XX. Para este punto, mostrar un mapamundi mediante el proyector puede ser muy ilustrativo, permitiendo ver de manera clara los territorios que llegaron a formar parte del imperio. También se podría reproducir los primeros 2' del vídeo "What if the British Empire Reunited Today?" en *Youtube*, en los cuales se aportan cifras y datos que ilustran la envergadura del imperio y como podría ser hoy en la actualidad de no haberse desmembrado.

El vídeo anterior serviría de puente para pasar del Imperio Británico al presente, donde radica la esencia de los WEs. Para empezar, y reconociendo al imperio como vehículo de transporte del inglés, se podrían mencionar países que fueron excolonias y en los cuales el inglés goza de estatus oficial, como puedan ser la India, Nigeria, Sudáfrica, Canadá o Australia. En este punto, se puede aclarar el concepto de colonias de explotación y poblamiento, pues son los dos

grupos más relevantes para entender al inglés. Esta distinción es muy relevante, ya que el alumnado verá que en la India o Nigeria hablan inglés a pesar de tener una lengua principal como es el hindi o lenguas indígenas como el yoruba o hausa, pero en cambio, en Australia, Canadá o Nueva Zelanda, el idioma oficial principal y generalmente hablado es el inglés. También se podría mencionar la realidad de los protectorados del imperio, aunque es algo más prescindible y que puede dificultar la explicación; añadirlo a la explicación dependería del nivel del grupo o tiempo disponible.

Hecha la distinción entre colonias de explotación y colonias de ocupación, se podría explicar que estos últimos países tienen el inglés como lengua nativa, debido a que, a nivel general, su población tiene su ascendencia en las Islas Británicas, principalmente el Reino Unido. Por el contrario, la India, Nigeria, Hong Kong o Singapur, entre otros, fueron colonias explotadas a nivel de recursos y mercancías durante el imperio. Después está el caso de los EEUU, que se podría explicar al alumnado, dada la tremenda relevancia de estos en la actualidad. El caso de los EEUU es particular, pues se independizaron relativamente pronto e iniciaron su propio imperialismo, basado en un sistema cultural y económico del que ellos son el máximo exponente, y que eventualmente derrocaría al Reino Unido como centro económico y cultural mundial. Con preguntarles a los alumnos qué país anglófono es el más poderoso del mundo, se podría introducir fácilmente el caso de EEUU en el panorama WEs.

A estas alturas nos empezariamos a acercarnos a la realidad general que pretendemos transmitir al alumnado. En este punto, se debe mencionar que todas aquellas colonias iniciaron procesos de independencia del Reino Unido, para finalmente pasar a ser estados independientes, muchos de los cuales ya se habrán mencionado y que el alumnado conoce. ¿Cuál es el resultado de todo lo explicado anteriormente? Que debido al Imperio Británico, el inglés se extendió a nivel global, con decenas de países hablándolo en la actualidad y reconociéndolo como lengua oficial o cooficial por todo el mundo. Este hecho lo convirtió en una lengua internacional, un medio de comunicación por encima de fronteras nacionales y lingüísticas, siendo hablado desde Canadá, pasando por las Islas Malvinas, Sudáfrica, Hong Kong, o las Islas Fiyi. Más aún, los EEUU,

excolonia del imperio, sustituyeron en el trono de poder al Reino Unido, y siendo actualmente el país más poderoso y rico del mundo, extienden su imperio cultural y, por consiguiente, el imperio de la lengua inglesa y su importancia a nivel mundial. ¿Por qué es relevante esta explicación para el alumnado? Se les debe explicar que, actualmente, cada uno de esos países (y pequeñas comunidades) hablan inglés de formas diferentes, y que, mediante el cine, se les quiere ilustrar algunos ejemplos de esas variedades del inglés y las culturas que representan. Debido a todo lo explicado anteriormente, también se puede transmitir al alumnado que este es el origen por el cual se le enseña inglés como lengua extranjera en la escuela. En cuanto a toda la explicación descrita, a nivel general, se puede hacer mucho más llevadera utilizando, por ejemplo, un mapamundi, mencionado anteriormente, *Google Maps*, que permite moverse por el globo terráqueo en segundos, o preparar una presentación con los datos más importantes junto con material audiovisual que respalde la explicación (como el vídeo arriba mencionado). También se pueden realizar preguntas, para ir guiando la explicación y que el alumnado interactúe, o realizar alguna actividad relacionada con esta introducción (ver Anexo 6.1.1. para un ejemplo de actividad introductoria).

Tras esta contextualización inicial, se le explica entonces al alumnado que, mediante el cine, se le va a mostrar una selección de películas ambientadas en lugares con culturas y variedades del inglés diferentes, empezando primero por las Islas Británicas, donde nació el inglés, y la película escogida para esta sección inicial es *This is England*. Dirigida por Shane Meadows y estrenada en 2006, *This is England* cuenta la historia de Shaun y un grupo de *skinheads* en una ciudad del norte de Inglaterra en los convulsos años 90 de Margaret Thatcher. La elección de esta película no va exenta de quebraderos de cabeza en cuanto a si es adecuada para estudiantes de 1º de Bachillerato, pero en mi opinión, su potencial compensa los posibles puntos negativos. En primer lugar se comentarán estos posibles puntos negativos; después se comentarán ciertos aspectos lingüísticos; se continuará con el potencial de la trama y, finalmente, se presentarán posibles actividades.

Como posibles puntos negativos, estarían los siguientes: primero, la temática tiene una base delicada y violenta. Segundo, es una película donde se utilizan frecuentemente insultos y palabras malsonantes, en consonancia con la violencia de la trama. En tercer lugar, la película presenta una extensa variedad de acentos de toda Gran Bretaña, que pueden llegar a ser extremadamente difíciles de entender. Sobre los dos primeros puntos, considero que, de por sí, los alumnos de un 1º de Bachillerato ya están expuestos en la vida real a violencia gratuita e insultos, especialmente a través de otras películas, series y televisión en general, medios a los que ellos acceden por propia voluntad. De todos es conocido que la violencia se comercializa en los medios audiovisuales, frecuentemente con el único objetivo de mostrar esa violencia de forma gratuita. En cuanto a los insultos, aunque se pretenda negar lo contrario, son parte del mundo en el que vivimos, y también se encuentran en una situación parecida a la de la violencia, apareciendo en canciones, series, películas o incluso en sus propias casas. La violencia en *This is England* tiene un fin moral y constructivo, pues la película acaba mostrando hacia el final cómo toda esa violencia en el mundo tiene consecuencias terribles, y cómo aquellos que siguen el camino de la violencia pueden perder todo lo que les importa por culpa de esta. Sobre el tercer punto, creo que esta película se debe ver con subtítulos, ya sea la película o la(s) escena(s) seleccionada(s), pues los subtítulos en inglés ilustran lo que dicen los personajes, y el alumnado tiene una referencia de lo que se está diciendo y cómo se dice ya que, sin subtítulos, hay momentos en los que sería prácticamente imposible seguirla.

A nivel lingüístico, esta película presenta numerosas variedades de inglés, generalmente variedades británicas, y centrarse en una es una tarea ardua. Aun así, se pueden apreciar diferencias muy claras que el alumnado podría distinguir, contrastando fuertemente con la pronunciación que se les enseña en clase, generalmente la británica estándar (RP). Por ejemplo, el inicio de la película está acompañado de la canción "54-46 That's My Number" de *Toots & the Maytals*, que supone un gran ejemplo de inglés jamaicano, donde el alumnado puede apreciar claras diferencias con la variedad a la que están acostumbrados. Durante la película, y entre muchas secuencias con ejemplos, está la escena de

los *skinheads* bajo el puente, con Woody marcando un fuerte acento (9':27"), o la madre de Shaun, mostrando un gran ejemplo de <h> muda y ausencia del fonema /r/, típicamente británico (12':12"). Otro interesante ejemplo es el discurso de Combo (41':30" – 46'), pronunciando el fonema /r/ de manera muy marcada y distintiva, constantes *glottal stops* sin pronunciar las <t>, y otros muchos rasgos peculiares. Pronunciar *my* como /mi/, rasgo propio del norte de Inglaterra (1º:13':12"), *about* como /abut/ (1º:22'59") o *cry* como /krai/ (1º:28':30"), muy parecido a cómo se pronunciaría con acento castellano, también por parte de Combo. Los ejemplos son innumerables, y se podría hacer una selección ilustrativa para trabajarla con el alumnado.

Por otro lado, el verdadero potencial de esta película, en mi opinión, reside en la trama y los temas que esta trata, pues son temas con los que los jóvenes de hoy en día pueden sentirse muy identificados y empatizar. A destacar, por ejemplo, está el movimiento *skinhead*. Este movimiento representa, entre otras cosas, la ira de los jóvenes, la frustración de no tener la seguridad de un futuro, la rabia contra el sistema que les condena solo por ser jóvenes y el racismo que emana de ese malestar, creyendo que las minorías extranjeras roban el trabajo a los locales. En estos años de crisis económica, este tema es fácilmente reconocible en nuestra sociedad. El tema enlaza directamente también con el auge de nacionalismos de derecha en la actualidad, y en la película el movimiento *skinhead* nacionalista está personificado en Combo. Después está Shaun, un niño solitario cuyo padre ha muerto en la guerra de las Malvinas y del cual abusan en el colegio. Shaun se encuentra en una situación muy difícil hasta que conoce a Woody y su grupo. El grupo de *skinheads* se convierte en una familia donde Shaun es acogido, un grupo al que pertenecer. Woody y los *skinheads* se convierten en un modelo, le ofrecen su amistad, y Shaun adopta sus ropas y sus costumbres, representando esa clara necesidad de pertenecer a un grupo, necesidad especialmente intensa en la adolescencia. Finalmente está Combo, el cabeza rapada que, al salir de la cárcel, ve que toda su vida ha cambiado, que sus viejos amigos ya no comparten sus ideales, y que nada tiene más valor que esos ideales racistas a los que sigue ciegamente y que acaban trayéndole la desgracia. Combo acaba en esta dinámica debido a una infancia

dura, usa la violencia porque nadie le ha enseñado a usar otra cosa en este mundo, y la situación de Combo, tristemente, es frecuentemente vivida hoy por muchos jóvenes en los barrios de nuestras propias ciudades.

Para esta película, considero que es muy productivo exponer al alumnado la narrativa completa, quizás dividiendo la reproducción en dos secciones, dándoles una previa introducción a la película. Considero también que es una película que atrae visualmente, no esperaría una visualización pasiva en exceso, y las actividades post-visionado son, a mi modo de ver, las que más juego pueden dar. Como posibles actividades, la película está llena de temas complejos para debatir, desde la situación de los jóvenes en aquellos 90 tan vivos hoy, el racismo, el uso de violencia o la necesidad de pertenecer a un grupo entre muchos. Así, se podrían tener desde debates sobre estos temas, a elegir a un personaje que les haya gustado particularmente para proceder a describir el porqué de su elección, escribir una reseña de la película, explicando por qué o por qué no les has gustado, e incluso intentar imaginar que ocurre después del final, final el cual da muchísimo juego. En el ámbito lingüístico, se les podría pedir que seleccionaran una escena, por ejemplo la escena bajo el puente, o el discurso de Combo, y busquen rasgos en la pronunciación que ellos consideran extraños (ver Anexo 6.1.2. para un ejemplo). Otras películas interesantes para esta sección podrían ser *Lock, Stock and Two Smoking Barrels* (1998), *Snatch* (2000) o *Brick Lane* (2007), todas ambientadas en el Reino Unido.

3.3.2. Sección II: Nigeria, yorubas en Londres

La película de esta sección, titulada *Gone Too Far* y dirigida por Destiny Ekaragha, está ambientada en Londres, pero mostrando la gran ciudad desde el punto de vista de un nigeriano llamado Iku, que llega desde Lagos para visitar a su madre y hermano pequeño Yemi. *Gone Too Far* (2013) es un gran ejemplo del bilingüismo yoruba-inglés típico de Nigeria, presentando también un brillante ejemplo de choque cultural y explorando temas como la identidad y la raza.

Inicialmente, se puede contextualizar Nigeria, explicando brevemente la situación actual de este país, mencionando su papel en el imperio, el estatus del inglés como lengua oficial, y la relevancia de las lenguas locales como el yoruba

o el hausa. De hecho, el inglés no solo es el idioma oficial, sino que en la página web oficial del Gobierno de Nigeria, se refiere al inglés como *Lingua Franca* de todos los nigerianos, dada la variedad de lenguas locales (Federal Government of Nigeria 2017), dato interesante para compartir con el alumnado. De la misma forma, se puede introducir la gran diferencia cultural entre el Reino Unido y Nigeria, siendo todo esto una contextualización de los temas que se tratan en la película, a través de la historia de esta familia nigeriana asentada en las afueras de Londres, y cómo estos viven la diferencia cultural entre ambos países.

Gone Too Far es una película realmente viable para usar en el aula, al ser simple, distendida y fácil de seguir, pero como posibles puntos negativos, estaría la obvia dificultad de entender lo que los personajes dicen, especialmente cuando se habla con un fuerte acento africano. De igual manera, y al estar ambientada en Londres, hay personajes que hablan con un marcado acento londinense, sin olvidar trozos de diálogo en puro yoruba. Dicho esto, mediante el uso de subtítulos, esta problemática disminuye enormemente, permitiendo la apreciación de diferencias entre las variedades de inglés habladas.

A nivel lingüístico, el abanico de diferencias es inmenso: Yemi, el hermano pequeño, habla un inglés muy británico, sin poder esconder ciertos matices de influencia yoruba. Después está su madre, que emigró desde Lagos a Londres, hablando un inglés más simple, con un fuerte acento africano, por ejemplo al pronunciar *sister* /sista/, evitando la pronunciación de la <r>, o *hypertension* /haipatenʃan/. El hermano mayor Iku se parece mucho a su madre, tiene un fuerte acento (*you hear me* como /io he mi/), al igual que un inglés mucho más simple en estructuras gramaticales, con frecuentes errores o rasgos nativizados de su variedad de inglés (*this boy wants to lost me*). De forma similar, Iku utiliza constantemente expresiones yorubas (*Las Gidi* para referirse a Lagos, *cuckoo correct*, 'cuerdo de mente') y palabras pronunciadas a su manera, como *chocolit* /jokolit/. Después están por ejemplo Armani o Razer, londinenses de ascendencia jamaicana con un acento puramente londinense. Más aún, Razer y su amigo Ghost presentan un *slang* muy marcado, con palabras y expresiones propias de los jóvenes como *brav* o *fam* para dirigirse a un "colega". Una posible actividad para trabajar las particularidades del inglés nigeriano a nivel general

sería trabajar con canciones pop de Nigeria, en las cuales cantan en inglés (véase Anexo 6.2.1 para un ejemplo).

Por otro lado, el potencial temático y cultural es lo que más destaca en mi opinión; amor no correspondido, malas compañías, la música rap y los jóvenes, o la superficialidad propia de esta edad son algunos temas que permiten al alumnado simpatizar con los personajes. Más aún la película expone la situación de una familia inmigrante en un país occidental, el choque cultural que esto supone, y la crisis de identidad típica de la segunda generación de los inmigrantes (fuertemente relacionada con la lengua de origen), con casos como el de Yemi, Armani o Razer, focalizando en el rechazo a las raíces africanas y la confusión que este tema genera. Yemi rechaza todo lo relativo a su pasado nigeriano, no habla yoruba, se avergüenza de su acento, odia todo lo africano, llegando a decirle a su hermano cuando este está cansado y sediento, que debería estar acostumbrado a no beber y a caminar ya que es de África (33':40"). En la misma línea se encuentra el personaje de Armani, chica descendiente de padre jamaicano, ella con rasgos africanos, que se refiere al pueblo africano despectivamente como *Afs*, se mofa de ellos y se ríe tanto del acento como de las características corporales de estos. Este personaje, pura ironía, es en mi opinión poderosísimo, pues explora las formas de crear una nueva identidad con gran ignorancia, renegando totalmente de cualquier pasado africano y generando aversión en el proceso. En la misma línea está Razer, joven de raza negra al que le gusta la música rap, pero que rechaza a los africanos, refiriéndose a ellos también despectivamente, aunque después escucha únicamente rap en favor de la raza negra y se considera jamaicano a pesar de haber nacido en Londres. El debate sobre el uso de expresiones, palabras o acentos de las lenguas de sus padres es un elemento muy recurrente en su constante búsqueda de identidad. Finalmente está Iku, que después de una turbulenta llegada a Londres, que incluye una pequeña paliza, se muestra siempre orgulloso de ser nigeriano, siempre intentando sonreír, feliz y contento, diciéndole a su hermano Yemi que un día él también debe estar orgulloso de sus raíces.

Para esta película, y dado que es relativamente corta, sería muy positivo exponer al alumnado a la narración completa. Después se podrían realizar actividades muy en la línea de las mencionadas en la anterior película: escribir una reseña o sinopsis, realizar una actividad relacionada con los acentos, o parar la película en la mitad, cuando toda la trama está "desorganiza", y pedirle al alumnado que intente adivinar qué va a ocurrir. Al acabar la reproducción, se les podría preguntar qué opinión les merece la película, personaje favorito y motivos, o qué harían ellos en la situación de Yemi o Iku (el Anexo 6.2.2. también presenta una posible actividad para trabajar el concepto de identidad). Para concluir, otras películas con gran potencial para esta sección serían *Phone Swap* (2012) o *Osuofia in London* (2003), ambas tratando la cultura nigeriana, con la primera ambientada en Lagos y la segunda también en Londres.

3.3.3. Sección III: Sudáfrica, *apartheid* alienígena

En esta sección, la película escogida nos traslada a la República de Sudáfrica, pero a una Sudáfrica diferente. En *District 9* (2009), dirigida por Neil Blomkamp, una inmensa nave espacial se queda averiada sobre la ciudad de Johannesburgo, y en su interior, se encuentran cientos de miles de individuos pertenecientes a una raza extraterrestre. Tras ser liberados por la administración, la convivencia entre estos seres y los humanos se hace muy difícil, finalmente recluyendo a los alienígenas en un inmenso campamento temporal, donde en condiciones de miseria, se encontrarán hacinados durante 20 años. Llegando a un hipotético año 2010, se presenta una clara referencia al *apartheid* muy fácil de reconocer en *District 9*.

Como posibles puntos negativos, quizás el tema pueda no ser de agrado para algunos alumnos (la raza extraterrestre), rechazando cualquier tipo de ciencia ficción, aunque, por otro lado, este género puede ser la mejor baza de esta película, y la raza extraterrestre cumple una metáfora clara. Por otro lado, y en cuanto a variedades del inglés, la película presenta diversas variedades y acentos, propios de la realidad cultural de la República de Sudáfrica, pero cuya complejidad es considerable, quizás excesiva. Se profundizará en este punto más adelante.

Es importante contextualizar Sudáfrica antes de la reproducción de la película, ya que la República ha sido, tristemente, un ilustrativo ejemplo de juego colonial y racismo institucionalizado. Se podría explicar con cierto detalle esta historia colonial, mencionando tanto el papel de los primeros colonizadores holandeses, los boers, que eventualmente llegarían a ser el grupo de población afrikaan, como el de los británicos, que acabaron arrebatándoles la colonia a los holandeses y se hicieron con el poder a finales del siglo XVIII. Todo esto, sin olvidar a todas las tribus y grupos africanos que jugaron como comodines y peones en la guerra colonial entre las potencias neerlandesa y británica. De igual manera, se le puede explicar al alumnado cómo los grupos descendientes de los boers, actuales afrikaners, y los británicos, se convirtieron en el grupo minoritario de raza blanca que controlaba a una mayoría de raza negra y etnias diversas, con el eventual nacimiento del *apartheid*, explicando este último, pues es esencial para abordar la temática de la película.

Por otro lado, aparte de esta lección de historia, se puede hacer referencia a la actualidad lingüística del país. Mencionar el panorama lingüístico en Sudáfrica es muy ilustrativo, pues muestra la mezcla de culturas y lenguas en la región durante cuatro siglos, contando actualmente con 11 lenguas oficiales, entre las que se encuentra el inglés, el afrikáans y otras lenguas de origen africano. Irónicamente, a pesar de ser el inglés la lengua preferente en la administración pública (hecho latente en la película), es la 4ª lengua más hablada por detrás del afrikáans o el zulú, y sólo representa al 9% de la población de Sudáfrica como lengua materna (Lehola 2012, 23). Dicho esto, el inglés es el idioma que generalmente entiende y puede hablar más gente, aunque frecuentemente con dificultad. Mencionada la situación del inglés en Sudáfrica, ésta es relevante ya que en la película se habla casi exclusivamente inglés, pero el abanico de acentos y variedades que aparecen es muy diverso, debido a las influencias mutuas entre todas las lenguas que coexisten.

Como ya se ha dicho, a nivel lingüístico la película presenta una enorme cantidad de acentos y variedades diferentes. Para empezar, el protagonista principal, Wickus, habla un inglés perfecto estructuralmente, pero con un fuerte acento afrikáner, ya que ésta es su lengua materna. Wickus apenas pronuncia la <r>

diciendo *safer and better* como /seifa ənd beta/, también pronunciando *sorry* como /s'brɪ/, *great* como /greɪt/ o *here* como /'iə/. Una sección muy interesante para ilustrar la fuerte influencia del afrikáner en la pronunciación de la variedad de inglés de Wickus está en el minuto 24':40". De igual manera, si bien la velocidad al hablar de Wickus no es significativamente diferente, la entonación sí que se aprecia distinta, especialmente si se compara con hablantes de la película que tienen el inglés como lengua materna, aunque, en general, su variedad es relativamente fácil de entender. Lo mismo ocurre con otros personajes nativos de afrikáner hablando inglés (4':27", 4':58"), los cuales incluyen incluso palabras en afrikáans como *blikken*, 'pegar, golpear'. También hay ejemplos muy interesantes de hablantes de lenguas bantúes como lengua materna, en los cuales, al hablar inglés, se aprecian influencias muy similares a las presentadas en la sección en la que se trató Nigeria (3.3.2). En las secciones 3':33", 4':57" o 5':06", por ejemplo escuchamos *they must go* como /dei mas go/ sin pronunciar la <t> final de *must* y marcando la <o> final de *go*. Por otro lado, la variedad materna de inglés sudafricano parece presentar una pronunciación y entonación que se acercan significativamente a la variedad estándar británica, RP, como se puede apreciar en el discurso de los actores sudafricanos Jason Cope (1':45") y Nathalie Bolt (2':04"), chocando enormemente con, por ejemplo, el discurso de Wickus (aunque el actor que lo interpreta, Sharlto Copley, también es sudafricano). El inglés de los medios de comunicación es fácilmente inteligible, relacionado también con el RP (3':53", 4':32"). Así, desde Wickus hasta Cope o Bolt pasando por muchos de los personajes, hay una enorme variedad de "acentos sudafricanos", desde el más cercano al RP a un inglés influenciado por el afrikáans o por las lenguas bantúes. Dada la complejidad lingüística en Sudáfrica, ésta se puede explicar brevemente al alumnado, sin entrar en excesivo detalle para evitar confusiones. Por otro lado, el uso de subtítulos para esta película es recomendable, pues hay secciones donde es especialmente complicado entender el discurso de los personajes.

Si bien la película es lingüísticamente rica, también es rica en temática y ejemplos culturales. Desde el minuto 3':43", cualquier persona que conozca el *apartheid* ya reconoce la Sudáfrica de Mandela (por eso es esencial introducir

información histórica antes del visionado). El potencial cultural de esta película radica en la contextualización de la trama principal, que se ambienta en una Sudáfrica segregada, donde en este caso los humanos tienen el poder (ejerciendo el papel de los blancos en el *apartheid*), y los extraterrestres son marginados, viviendo en chabolas que se caen a trozos en el campo de refugiados llamado Distrito 9. Así, este tema permite perfectamente debatir y reflexionar tanto sobre este episodio histórico, tremendamente reciente, como sobre sus consecuencias e implicaciones a día de hoy (ver ejemplo de actividad en Anexo 6.3.1.). Otro tema interesante que presenta la película es la “información objetiva” que dan los medios de comunicación y los gobiernos, y cómo estos medios se convierten en formas de manipular a la población, con mentiras y engaños, un tema excelente para desarrollar el espíritu crítico del alumnado, también mediante debate y reflexión. De la misma manera, dependiendo del visionado, se pueden realizar diferentes tipos de actividades. Un punto positivo de esta película es que los primeros 40’ concentran tanto la contextualización social e histórica de la película y los principales temas como ejemplos varios de la diversidad lingüística mencionada arriba. Por ese motivo, solo la primera parte de la película ya supone un terreno fértil de opciones: viendo esta primera parte, se tiene material suficiente para debatir en grupos o entre toda la clase, y al parar la reproducción se puede pedir al alumnado que escriba también en grupos qué creen que va a suceder a continuación en la trama. Si se puede ver entera, se pueden escribir tanto reseñas como sinopsis, describir un personaje favorito y justificarlo, cómo concebirían ellos una segunda parte, o que opinión les ha merecido en general. Se puede consultar el Anexo 3 para actividades detalladas. Otras buenas opciones para esta sección serían *Invictus* (2009), *Goodbye Bafana* (2007) o *Tsotsi* (2005), todas ambientadas en Sudáfrica.

3.3.4. Sección IV: La India, bienvenidos a Bollywood

En esta sección, la película elegida presenta la pomposa celebración de la boda de la joven Aditi junto con toda su familia en Calcuta. *Monsoon Wedding*, dirigida por Mira Nair y estrenada en 2001, traslada al espectador a un cómico, distendido y colorido mundo muy propio de la India. Debido a su carácter colonial,

la India reconoce el inglés como lengua oficial junto con el hindi, y este se encuentra altamente institucionalizado, funcionando conjuntamente con el hindi en todo tipo de funciones administrativas (Department of Official Language 2017). De hecho, la característica variedad de inglés de la india se ve claramente reflejada en el *film*, la cual es hablada por millones de indios actualmente.

Para introducir la película, se puede realizar una contextualización histórica sobre la India (situación actual, breve historia y papel en el Imperio Británico), y después comentar el concepto de Bollywood, cuyo estilo coincide fuertemente con la película. Primero se le podría preguntar al alumnado qué sabe este acerca de Bollywood, para después pasar a comentar sus características principales. Elementos como el baile y música alegre, comedia, romanticismo y color suelen estar muy presentes en Bollywood, y el alumnado los podrá apreciar en *Monsoon Wedding*. Incluso se puede reproducir el vídeo “What is Bollywood” en *Youtube*, el cual ilustra brillantemente en poco más de 2’ la industria cinematográfica de la India. Así, se puede contrastar el concepto Bollywood con el clásico Hollywood, que el alumnado muy probablemente conoce.

En cuanto a posibles puntos negativos de esta película y su uso en el aula, afirmarí que es demasiado larga (dura 2 horas aproximadamente), y tiene segmentos constantes en lengua india, para los cuales es interesante asegurarse de que se proyecta con subtítulos para estas secciones, (dependiendo del uso que queramos hacer de estas). Quizás también habría que mencionar que el acento hindú al hablar inglés puede ser muy difícil de entender, especialmente de ciertos personajes como el padre Lalit, aunque los subtítulos en inglés bastan para aclarar lo que se dice.

En cuanto a temática, la película narra todos los eventos que ocurren en los días previos a una gran boda india, la boda de la joven Aditi, cuyo matrimonio ha sido concertado por sus padres. Como temas a destacar, se encuentran las bodas concertadas de la India, con el frecuente amor no correspondido. También permite ver la complejidad de la preparación de una ceremonia nupcial, algo comúnmente conocido pero que difiere significativamente con la tradición occidental pues, si es cierto que las bodas son únicas en cada región del mundo,

las bodas tradicionales indias son espectaculares. El futuro marido de Aditi vive en EEUU, sus padres hacía tiempo que ya habían concertado la boda con los padres de Aditi, y se ve claramente como a él mismo le sorprende toda la situación que está viviendo. Así, la exposición cultural para el alumnado es ingente, intensa y reveladora.

A nivel lingüístico, y como ya se ha dicho, esta película intercala constantemente trozos en inglés y trozos en hindi, los cuales sin subtítulos pueden ser muy confusos. Los protagonistas son un perfecto ejemplo de la variedad de inglés hablada en la India, con cada personaje presentado características individuales pero todos respondiendo a patrones comunes. Entre otros patrones obvios, la influencia de la lengua india en el inglés se nota claramente, como la entonación propia de la lengua india para hablar inglés, la gran velocidad a la que a veces hablan los personajes (el padre Lalit) o la característica pronunciación del fonema /r/. También está el uso de palabras propiamente indias, como *sangeet* 'ceremonia nupcial', o adaptaciones de elementos culturales como el *salt lassi* (en vez de *salted*) e incluso invenciones propias, como *rockiolis (on the rocks)* para el whisky. Sin mucho problema, se podría coger una sección donde se habla inglés, y guiando al alumnado, pedirle que busque las diferencias más notables que ellos perciben, o que busquen vocabulario que desconozcan, todo siendo guiado por el profesor, y pudiendo seguir como modelo la actividad desarrollada para trabajar *This is England* (Anexo 6.1.2.)

En cuanto a su reproducción en el aula, se podría ver la mitad de la película en dos secciones y que el alumnado vea el resto en casa, o dos trozos interesantes, como es el principio, los primeros 30" aproximadamente, o el final, 30" estimados, de los cuales se pueden sacar variadas actividades. En la primera parte, de hecho, hay un trozo muy interesante, en el cual se debate en un plató de televisión la situación de la India en la era de la globalización, y como sus valores culturales se ven inevitablemente afectados por ello, con un invitado defendiendo la internacionalización y otro abogando por lo local. Esta situación da pie a debatir y expresar opinión, no solo en lo concerniente a la India sino pidiéndole al alumnado que lo extrapole a su país, por ejemplo. Aparte, de dos

secciones breves se pueden sacar temas fácilmente para opinar sobre ellos. El tema del amor no correspondido da mucho juego para debatir entre el alumnado, al igual que el matrimonio concertado. Por otro lado, cada personaje es un mundo, con sus diferencias y problemas. Empezando por Aditi y su boda concertada, pasando por su hermano pequeño Varum, que quiere bailar libremente pero su padre no se lo permite porque bailar no es una actividad para hombres, o el mismo padre Lalit, agobiado por tener que hacerse cargo de la dote india al ser su hija Aditi la novia (interesante de explicar al alumnado), y viendo este cómo se acerca el día en que su hija se marchará de sus brazos, o el ayudante Dubey enamorado de la sirvienta Alice, o los primos que se quieren y no acaban de aceptarlo públicamente, etc. Otro tema interesante para comentar, aunque más duro, es la dolorosa realidad de Ria, cuando sale a la luz hacia el final las terribles experiencias que vivió por parte de su tío cuando era pequeña, y cuyo tema también permite expresar opinión y debatir. Se le podría pedir al alumnado su opinión acerca de muchos de estos temas, por ejemplo qué harían si les obligasen a casarse por contrato.

Para debatir todos estos temas, se podría utilizar un modelo parecido a la actividad desarrollada para *District 9* (Anexo 6.3.1.) o *Gone Too Far* (Anexo 6.2.2), que permita debate y reflexión. Como actividad alternativa, el alumnado también puede elegir un personaje y centrarse en describirlo con sus pros y contras, pues el abanico es inmenso. Escribir una reseña o una sinopsis son también una buena opción, o imaginar y describir cómo creen que se desarrollará la boda: se pararía la reproducción cerca del final, el alumnado tendría tiempo para preparar lo que quieren expresar, y finalmente se procedería a reproducir el final para contrastar y compartir ideas y opiniones. También se pueden utilizar los trozos en hindi para actividades en grupo (ver Anexo 6.4.), con un carácter más de entretenimiento.

3.3.5. Sección V: Singapur, un pequeño Lejano Oriente

La película de esta última sección, titulada *Singapore Dreaming* (2006) y dirigida por Colin Goh y Yen Yen Woo, se sitúa en la República de Singapur. A través de esta película, se le permite al alumnado acercarse con simpleza a la realidad de una familia trabajadora en el actual Singapur, económicamente

boyante y próspero, que deja la tradición atrás en pro del desarrollo global. De igual manera, *Singapore Dreaming* presenta un ilustrativo ejemplo de bilingüismo inglés-malayo, explorando también en profundidad la cotidianidad, la rutina, la avaricia, el respeto o el amor en el núcleo familiar a través de la familia Loh.

Inicialmente, se podría hacer una contextualización de la actual Singapur, mencionando brevemente su historia y pasado colonial. Es relevante también mencionar al alumnado cómo la pequeña república, que proclamó su independencia de Malasia el siglo pasado (tras independizarse Malasia del Imperio Británico), es actualmente uno de los centros económicos más poderosos del sudeste asiático. En la actualidad, el inglés es el idioma oficial prioritario, y coexiste con el malayo, el mandarín y el tamil (VisitSingapore 2017). El inglés está especialmente presente en las altas esferas de la administración y negocios, hecho que se aprecia claramente en la película. Por otro lado, en la actualidad, debido a ese próspero y rápido crecimiento económico, la población se encuentra inmersa en rápidos e intensos cambios, siendo un país donde la tradición y la novedad conviven y lidian intensamente.

Como posibles puntos negativos a considerar, la variedad de inglés singapurense puede ser especialmente difícil de entender por parte de ciertos personajes, especialmente los mayores como Pa. Por otro lado, la temática puede quizás ser aburrida en ciertos momentos para el alumnado, pues supone un análisis profundo del concepto de familia y las relaciones que se dan en esta. La comedia no es un elemento frecuente excepto en casos puntuales, y la trama va adquiriendo un enfoque ligeramente triste, aunque el desenlace final es revelador. En cuanto al primer punto, la utilización de subtítulos solucionaría este problema, y de hecho, los subtítulos son esenciales, ya que aparte de ilustrar lo que se dice en inglés, las secciones únicamente en malayo son muy habituales. En cuanto al segundo punto, y habiendo asumido el elevado riesgo de que el alumnado se sienta aburrido, creo que es interesante que se les exponga a la narrativa completa. Sin duda alguna, la vida no es un de un color de rosa permanente, y es poco realista transmitirle esa idea al alumnado. Por eso mismo, para tratar temas delicados pero reales, esta película tiene un gran potencial.

A nivel lingüístico, la película presenta la convivencia conjunta del inglés con el malayo, dos de las cuatro lenguas oficiales de la república. Se hace muy obvia la importancia del inglés en la época moderna y reciente del país, siendo hablado como ya se ha mencionado en la administración, medios de comunicación, transacciones de negocios o educación. Pa, el padre de familia, habla inglés porque trabaja para una importante empresa de cobros. Su hija Mei, secretaria en otra gran empresa, también habla inglés, al igual que el marido de esta, CK. El hermano de Mei, Seng, ha estudiado en EEUU, hablando también inglés, al igual que su novia Irene, empleada en una multinacional. Pero Ma, la madre de familia, no habla nada de inglés. Esta situación permite entender que la importancia del inglés es extremadamente relevante en la época moderna, algo propio de los más jóvenes o los que se mueven en los ámbitos arriba mencionados, y que los mayores singaporenses o no hablan inglés o lo hacen con mucha dificultad. También es otro punto interesante ver la situación diglósica de las lenguas, cómo el inglés funciona como lengua de poder, en las altas esferas y en la economía, mientras que el malayo y las otras lenguas se reducen a la cotidianeidad y calidez del hogar. De hecho esto es obvio eventualmente en la película, pues a medida que la trama se complica y los temas se vuelven más personales y delicados (especialmente tras la muerte de Pa), todos los protagonistas empiezan a hablar más malayo que inglés.

Si bien el inglés oficial es claro y fácil de entender, como se aprecia en la emisora de radio en el coche (5':48") o en la secretaria del club de campo (53':20"), sin tremendas diferencias destacables, el inglés de los personajes puede ser muy difícil de entender. Tanto la velocidad como la entonación del malayo se transfieren al inglés, y de no ser por los subtítulos, a veces sería imposible entender lo que se dice. Por ejemplo, cuando una mujer reprime a su pequeño (4':50"), le dice *I told you already* pronunciándolo /ai tod iu redi/, o diciendo en singular *cartoon* /ka'tun/ en vez de *cartoons*, y apenas pronunciado la <r> o la <t> a final de palabra a nivel general. También se utilizan estructuras gramaticales nativizadas como *what she wants?* en vez de *what does she want?*, evitando el orden propio para formular una pregunta. De forma similar, esta variedad tiende a la brevedad, acortamiento y eliminación de palabras, por

ejemplo CK diciendo *how can he do that?* como *how can do that?*, pronunciado /hau kan du da'/, lo que sumado a la velocidad, puede resultar ininteligible. De la misma manera, aparecen expresiones propias como *look-see look-see*, significando 'echar un vistazo', o *long time no see*, herencia del chino (Fang 2011) y muy típica en las variedades del inglés en el sudeste asiático. Aun así, con subtítulos la comprensión se hace muy fácil.

En cuanto al potencial cultural de la película, la temática que presenta es madura y compleja. Aunque pueda resultar en principio aburrida, es una pura lección de vida, un retrato familiar entre miles, como miles de familias viven entre el pasado tradicional y el futuro próspero. El gran mensaje de la película es la condena al ideal de que por mucho dinero, posesiones, o placeres que uno tenga, la naturaleza humana es caprichosa, egoísta y difícil de satisfacer, especialmente para las nuevas generaciones del siglo XXI tan partícipes de desear coches caros, casas lujosas o ropa ostentosa solo para aparentar, y que todos estos deseos y pretensiones acaban en tristeza e insatisfacción. Dicho de otra forma, el dinero no da la felicidad, y frecuentemente dejamos de disfrutar la vida anhelando banalidades materiales, cuando lo que al final queda es el amor que uno recibe y da, el vivir y compartir con los seres queridos. En nuestra sociedad actual la educación en valores que reciben los jóvenes a día de hoy es escasa: muchos de ellos creen que todo está permitido, que pueden hacer todo lo que les venga en gana, y cómo se pierden en sandeces y nimiedades propias de la edad, tristemente cargando con ellas hacia su vida adulta, con todos los problemas que ello conlleva. En este sentido, esta película tiene un tremendo potencial de reflexión. En cuanto a los personajes, Pa y especialmente Ma, personifican ese amor por la familia. Su hijo Seng es un egoísta malcriado, al que la vida le hace pagar por tamaña actitud. Su hermana Mai vive celosa de él, pues ella no ha recibido tantas facilidades como su hermano pequeño, manifestando soberbia y pretensión hasta que fallece su padre, cuando empieza a ver las cosas de otra forma. O la novia de Seng, Irene, cariñosa y dulce joven que acaba decepcionada y triste por culpa del egoísmo de este.

Dependiendo del grupo, podría ser perfectamente viable reproducir toda la película, quizás en dos sesiones. Al haber acabado esta, y debido a los

personajes y los temas, las posibles actividades son variadas. Desde escribir una reseña o una sinopsis hasta describir un personaje favorito, habría muchas opciones, y muchas de las actividades descritas para las anteriores películas tienen cabida para *Singapore Dreaming*. Una buena opción también sería trabajar los contenidos temáticos arriba mencionados mediante la reflexión y el debate (ver ejemplo de actividad en Anexo 6.5.). Otras películas interesantes para tratar esta sección podrían ser *Ilo Ilo* (2013) o *Qingtian Jie Yi Hao* (2015), ambas ambientadas en Singapur.

4. Conclusiones

Esta propuesta pretende ser solo una posibilidad entre muchas para acercar los *World Englishes* al aula mediante el recurso del cine. Tras una introducción al tema de los *World Englishes* (secciones 2.1., 2.2.) y una revisión de los conceptos de identidad, lengua y cultura (secciones 2.3., 2.4.), se presenta una propuesta didáctica en la que se usan películas con fines pedagógicos. Para esta propuesta didáctica, se han seleccionado cinco películas, que representan cinco regiones, concretamente Inglaterra, Nigeria, Sudáfrica, la India y Singapur, en las que existe una variedad de inglés nativizada (exclúyase Inglaterra por obvias razones) y se muestra un concepto de identidad local. La selección de películas podría ser diferente, al igual que las variedades de inglés presentadas, seleccionando tanto películas como variedades en función de los objetivos o del grupo con el que se trabajaría. En este caso, si bien hay actividades que funcionarían fácilmente con todas las películas y con la mayoría de alumnado, se ha pretendido desarrollar actividades exclusivas para poder trabajar la variedad y potencial tanto lingüístico como cultural que la selección de películas aquí presentadas aporta. Hay pues un abanico inmenso de posibles actividades, muchas fáciles y simples de llevar a cabo y otras que requieren más preparación y cuidado.

De igual manera, se ha pretendido que las películas presentasen géneros distintos, como comedia, romance, drama o ciencia ficción, y de cada película se ha pretendido destacar aquellos puntos fuertes que permitirían, idealmente, trabajar con ellas en el aula de una manera eficaz. También se ha intentado seleccionar películas que, aparte de acercar al alumnado a los *World Englishes*,

tratasen una diversidad de temas relevantes en la actualidad, temas con los que el alumnado pueda empatizar. Finalmente, se debería probar la propuesta en el aula para probar su eficacia, y así entonces hacer las modificaciones oportunas que sean menester para incrementar su eficacia o solventar los problemas que ésta pueda presentar.

5. Referencias

- Abercrombie, Nicholas and Alan Warde. 1992. *Social Change in Contemporary Britain*. Cambridge: Polity Press.
- AfrobeatsLyrics. 2013. "Davido - Ekuro w/ Lyrics." YouTube Video. Desde: <https://www.youtube.com/watch?v=4g-hmPytbR8>
- Ahmed, Sara and Anne-Marie Fortier. 2003. "Re-imagining communities." *International Journal of Cultural Studies* 6, 3: 251-259.
- AJ+. 2013. "Apartheid Explained." YouTube Video. Desde: <https://www.youtube.com/watch?v=S7yvnUz2PLE>
- Alptekin, Cem. 2005. "Dual Language Instruction: Multiculturalism Through a Lingua Franca." In *A TESOL Symposium on Dual Language Education: Teaching and Learning in Two Languages in the EFL Setting*. Virginia: TESOL
- Amnistía Internacional. 2016. "La crisis de refugiados de Siria en cifras." Acceso 15 de Julio. <https://www.es.amnesty.org/en-que-estamos/noticias/noticia/articulo/la-crisis-de-refugiados-de-siria-en-cifras/>
- Anderson, Benedict. 1991 [1983]. *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London & New York: Verso.
- Ansre, Gilbert. 1979. "Four rationalisations for maintaining European languages in education in Africa." *African Languages* 5, 2: 10-17.
- Aularia, Redacción. 2015. "Cine, sistema educativo, responsabilidad social e influencia en el entorno ciudadano". *Aularia*, 4, 2: 9-17.
- Barker, Chris and Darius Galasinski. 2001. *Cultural Studies and Discourse Analysis: A Dialogue on Language and Identity*. London, Thousand Oaks & New Delhi: SAGE.
- BBC News. 2016. "Aleppo before and after the battle - BBC News." YouTube Video. Desde: <https://www.youtube.com/watch?v=S40yM0GS8EY>

- Crystal, David. 2003 [1997]. *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, David. 2004 [2001]. *Language and the Internet*. Cambridge: Cambridge University Press.
- De Pablo, Santiago. 2001. "Cine e historia: ¿La gran ilusión o la amenaza fantasma?" *Revista Historia Contemporánea* 22: 23.
- Deejaysmart Eze Raphael. 2016. "P Square – Bank Alert [Video Lyrics Official]." YouTube Video. Desde: <https://www.youtube.com/watch?v=BIWijgMXV9Q>
- Department of Official Language, Government of India. 2017. "THE OFFICIAL LANGUAGES ACT, 1963" Acceso 14 de Julio. <http://www.rajbhasha.nic.in/en/official-languages-act-1963>
- District 9*. Dirigida por Neil Blomkamp. 2009; Sudáfrica: Wingnut Films / Key Creatives.
- DMW HQ. 2014. "Davido - Aye (Lyrics)." YouTube Video. Desde: <https://www.youtube.com/watch?v=JKpcZHG3y7U>
- Fang, Fan. 2011. "International Cultures in the Framework of World Englishes: What Should EFL Teachers Do?" *The Journal of Asia TEFL* 8, 1: 111-137.
- Federal Government of Nigeria. 2017. "People of Nigeria" Acceso 15 de Julio. <http://www.nigeria.gov.ng/index.php/2016-04-06-08-38-30/people-of-nigeria>
- Gardner, R. C., Masgoret, A.-M., Tennant, J. and Mihic, L. 2004. "Integrative Motivation: Changes During a Year-Long Intermediate-Level Language Course." *Language Learning*, 54: 1–34.
- Gilmore, Alex. 2007. "Authentic materials and authenticity in foreign language teaching." *Language Teaching*, 40: 97-118.
- Gone Too Far*. Dirigida por Destiny Ekaragha. 2013; Nigeria: Poisson Rouge Pictures / British Film Institute.

- Hall, Stuart. 1996. "Introduction: Who Needs 'Identity'?" In *Questions of Cultural Identity*, edited by Stuart Hall and Paul du Gay, 1-17. London, Thousand Oaks & New Delhi: SAGE.
- Harmer, Jeremy. 2007 [1988]. *The Practice of English Language Teaching*. Harlow: Pearson Education Limited.
- IWS, Internet World Stats. 2017. "Top Ten Languages Used in the Web" Acceso 2 de Julio. <http://www.internetworldstats.com/stats7.htm>
- Jenkins, Jennifer. 2000. "Introduction: key topics in World Englishes." En *World Englishes*, 1-49. Londres y Nueva York: Routledge.
- Jenkins, Jennifer. 2006. "Current Perspectives on Teaching World Englishes and English as a Lingua Franca." *TESOL Quarterly* 40, 1: 157-181
- Kabooha, Raniah Hassen. 2016. "Using Movies in EFL Classrooms: A Study Conducted at the English Language Institute (ELI), King Abdul-Aziz University." *English Language Teaching* 9, 3: 248-267.
- Kachru, Braj B. 1985. "Standards, Codification and Sociolinguistic Realism: The English Language in the Outer Circle." In *English in the World: Teaching and learning the language and literatures*, edited by R. Quirk and H.G. Widdowson, 11-30. Cambridge: Cambridge University Press.
- Keene, Malcolm David. 2006. "Viewing video and DVD in the EFL classroom." *Bunkyo Gakuin University Journal*, 8, 1: 217-234.
- King, Jane. 2002. "Using DVD feature films in the EFL classroom." *Computer Assisted Language Learning*, 15, 5: 509-523.
- King, Robert D. 2006. "The Beginnings" In *The Handbook of World Englishes*, edited by Braj B. Kachru, Yamuna Kachru and Cecil L. Nelson, 19-30. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Lehola, Pali. 2012. *Census 2011 / Census in brief*. Pretoria: Statistics South Africa.

- McArthur, Tom. 2003 [1998]. *The English Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Monsoon Wedding*. Dirigida por Mira Nair. 2001; India: Mirabai Films / Key Films.
- Moran, Patrick. 2001. "Language-and-culture" In *Teaching Culture: Perspectives in Practice*, 34-47. Boston, MA: Heinle & Heinle
- Ozkirimli, Umut. 2005. *Contemporary Debates on Nationalism: A Critical Engagement*. Basingstoke & New York: Palgrave Macmillan.
- Parisi, Leonardo Lucena & Nick Andon. 2016. "The use of film-based material for an adult English Language course in Brazil." *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 50, 1: 101-128.
- Phillipson, Robert. 1992. "Linguistic imperialism and linguisticism" In *Linguistic Imperialism*, 50-57. Oxford: Oxford University Press.
- Pla Valls, Enric. 2010. "Historia en el cine, cine en la historia." Acceso 2 de Julio. https://www.cinehistoria.com/historia_en_el_cine.pdf
- Prieto Arranz, José Igor. 2014. "National identities in Britain and Spain. Notes towards an SLA approach to a better future." *English Studies in Albania*. 4, 2: 7-57.
- Rajendram, Shakina and Mallika V. Govindarajoo. 2016. "Responding to Literature Texts through Films in English and the L1 within a Multiliteracies Pedagogy." *International Journal of Applied Linguistics and English Literature* 5, 2: 56-63.
- RealLifeLore. 2016. "What if the British Empire Reunited Today?" YouTube Video. Desde: <https://www.youtube.com/watch?v=nMvsUE2BP7M&t>
- Rodríguez Terceño, José. 2014. "El cine en la realidad de las aulas." *Historia y Comunicación Social* 19: 565-574.
- Rose, Jacqueline. 1986. *Sexuality in the Field of Vision*. London: Verso.

- Schneider W., Edgar. 2011. *English Around the World*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Seferoğlu, Golge. 2008. "Using feature films in language classes." *Educational Studies*, 34, 1: 1-9.
- Sherman, Jane. 2003. *Using Authentic Video in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Singapore Dreaming*. Dirigida por Colin Goh y Yen Yen Woo. 2006; Singapur: 5C Films.
- Springfield! Springfield! 2017. "This Is England (2006) Movie Script" Acceso 11 de Julio. http://www.springfieldspringfield.co.uk/movie_script.php?movie=this-is-england
- SPS. 2014. "Yemi Alade - Johnny Lyrics." YouTube Video. Desde: <https://www.youtube.com/watch?v=dwFkCh7nhSU>
- This is England*. Dirigida por Shane Meadows. 2006; Reino Unido: UK Film Council.
- Trudgill, Peter y Jean Hannah. 2002. *International English*. Oxford: Oxford University Press.
- VisitSingapore. 2017. "Languages in Singapore" Acceso 16 de Julio. http://visitsingapore.org/languages_singapore
- Williams, Eddie. 1987. "Classroom Reading through Activating Content-based Schemata." *Reading in a Foreign Language*, 4, 1: 1-7.

6. Anexos

Esta sección recoge las actividades desarrolladas con mayor detalle a las cuales se ha referido durante la propuesta didáctica. Las siguientes actividades están pensadas para intentar explotar ciertos aspectos que destacan en las películas utilizadas, aunque cabe decir que las posibilidades para diseñar actividades que traten estos aspectos son inmensas.

Al diseñar estas actividades, se establece un número de sesiones orientativo, cada sesión teniendo una duración estándar de 55' aproximadamente. De la misma manera, se crean pensando en grupos de aproximadamente 15 alumnos, la mitad de una clase estándar debido a los desdoblamientos actuales en la materia de Lengua Inglesa.

Las actividades diseñadas para una película o temática en concreto pueden ser adaptadas para funcionar con otra película. En cuanto a la evaluación, ya se ha mencionado que esta propuesta pretende tener un carácter principalmente reflexivo y cultural, por lo que se considera adecuada para presentar una evaluación formativa, aunque algunas de las actividades que siguen a continuación podrían perfectamente ser evaluadas de forma sumativa, al trabajar estas ciertas competencias en profundidad.

6.1. Anexo 1: Actividades para sección I: *This is England*

6.1.1. Actividad de Introducción:

En esta sección, y antes de la reproducción de la película, se puede realizar una actividad en una o dos sesiones a modo de mayor introducción al mundo anglófono. Tras una explicación del Imperio Británico por parte del docente, y habiendo mostrado mediante por ejemplo un mapa o a través de *Google Maps* la extensión anglófona del mundo, la clase se dividiría en grupos o parejas, dependiendo del número de alumnos. A estos alumnos, se les daría una lista de países o naciones que actualmente cuentan con el inglés como lengua oficial, por ejemplo:

Reino Unido – Canadá – Nueva Zelanda – Australia – Singapur – Filipinas

Nigeria – Sudáfrica – India – Pakistán – Uganda – Hong Kong

Esta lista contiene, entre otros, las cinco regiones que dan pie a las variedades de inglés que se verán en la propuesta didáctica. Así, cada grupo/pareja debería seleccionar uno de estos países, y preparar una presentación para sus compañeros. Deberán describir el país elegido. Como puntos para la presentación, podrían utilizar los siguientes:

Describe the country you have chosen:

- Where is it? Location on the globe, population, weather and capital city.
- Why have you chosen that country? Explain some interesting traditions, its gastronomy, interesting history facts, typical music from the country or anything you consider worth mentioning.
- Is it very different from your country? Which similarities or differences can you see?
- Would you travel there? Why/Why not?
- Does it have a unique way to speak English? Comment on it very briefly

En cuanto a su preparación, se podrían utilizar dos sesiones. En la primera, se presentaría la actividad claramente (estructura, tiempo, posibilidad de uso de material audiovisual si así lo desean, etc.) y el alumnado dispondría del resto de la sesión para empezar a preparar la presentación mediante el uso de ordenadores. En la segunda sesión se les podría dar de 20' a 30', para poder terminarla si fuese necesario. A continuación, se realizarían las presentaciones. Unos 3'-4' deberían ser suficientes para la presentación por grupo/pareja. El tiempo otorgado para acabar la presentación en esta última sesión dependería también del número de grupos que deben presentar, ajustando el tiempo en base a estos. En ambas sesiones el profesor se encargaría de supervisar todo el trabajo, viendo que el alumnado está trabajando en la presentación y resolviendo cualquier posible duda. Si bien esta presentación podría ser evaluada tanto en competencia oral como escrita (en la presentación), dado el carácter cultural de la propuesta, el objetivo principal de esta presentación es que el alumno se involucre y participe, aunque siempre es perfectamente posible la corrección y transmisión del consiguiente *feedback* para el alumnado, o incluso se podría evaluar la competencia oral mediante una rúbrica para una evaluación sumativa.

6.1.2. Actividad para trabajar acentos y pronunciación:

Como ya se ha mencionado en la sección 3.3.1., una opción interesante para tratar las diferencias en pronunciación sería mediante el uso de escenas de *This is England*. Esta actividad duraría aproximadamente una sesión, idealmente tras haber visto la película.

Para esta actividad, se podría separar la clase en grupos/parejas, 6 por ejemplo y el objetivo sería que cada grupo analizase una escena identificando las palabras que tienen una pronunciación particular o diferente a la que ellos reconocen, expresiones y palabras que desconozcan, etc. Se pueden utilizar tres escenas, a dos grupos/parejas por escena. Una selección de escenas interesantes podría ser, primero, la secuencia de los *skinheads* bajo el puente. Segundo, el discurso nacionalista de Combo. Como tercera y última escena, la fiesta de cumpleaños de Smell. A continuación se presenta la duración de las escenas y la transcripción de estas:

1. *Skinheads* bajo el puente, 09':14" – 10':18"

- All right, mate?

- All right.

'Ey up, what's the matter?

Nothing.

What's with t'face ache?

You look upset. What's to do?

It's people picking on me,

taking the mick out of me.

Oh, mate, you're breaking my heart.

Sit down for five minutes.

- Why?

- Woody, look at them flares.

See what I mean?

That's what I fucking mean, there.

You can see he's upset.

Will you behave with the flare comments?

- They're bad...

- Come on. Five minutes.

- Just come and sit down, mate.

- But you'll all just pick on me.

- Everyone does.

- Oh, come and sit down, mate.

I feel bloody sorry for you.

Just five minutes.

Just give me five minutes

to make you feel better.

Come on, mate. Bloody hell!

It can't be that bad, eh?

So what's this?

Who's picking on you, lad?

Some lad at school.

- What's his name?

- Harvey.

Harvey?

(Sniggering)

What sort of a bloody girl's name

is Harvey?

(In posh voice): Hello. I'm Harvey.

And I've come to give you gyp.

(Laughter)

I've got one of these for you,

Sonny Jim.

I've got one of those for you.

My name is Harvey.

You're drawing a fine line.

You're drawing a fine line. Eh?

Bloody hell!

2. Discurso nacionalista de Combo, 42' – 43':46"

Milk, honest to God,

I'm really glad you came here today.

And I mean that, mate,

I really mean that.

Cos I've got one question to ask you.

Just one question.

When you've heard it, if you want to leave,

you can leave, that's fine by me.

But I've got one question to ask you.

Do you consider yourself

English or Jamaican?

(Clock ticks)

English.

Lovely. I love you for that.

That's fucking great. I'm proud, man.

Learn from him.

That's a proud man, there.

That's what we need, man.

That's what this nation

has been built on.

Proud men. Proud fucking warriors.

Two thousand years,

this little tiny fucking island
has been raped and pillaged
by people who have come here
and wanted a piece of it.
Two fucking world wars,
men have laid down their lives for this.
For this, and for what?
So we can stick our fucking flag
in the ground and say,
"Yeah, this is England
and this is England
and this is England."
And for what?
For what now?
Eh, what for?
So we can just open the fucking floodgates
and let them all come in?
And say, "Yeah, come on, come in.
Get off your ship. Did you have
a safe journey? Was it hard?
Here y'are, here's a corner,
why don't you build a shop?
Better still, why don't you build a shop
and then build a church?
Follow your own fucking religions.

3. Fiesta de cumpleaños de Smell, 1°:05':35" – 1°:07':13"

- So, Smell, you're finally legal.

- Yeah.

Not that it ever made a difference.

(Laughter)

- Ready? Three...

- Wait, wait.

Come on. Wait there. Are we all here?

COMBO: Right.

(Knocks on door)

- Smell, get us a drink.

MILKY: I've had chronic pains.

- Strippers!

- Constipation.

- Someone at the door!

- Stop now, yeah?

Hi, lad.

- Hello.

- Woody! Woody!

SHAUN: Hello-o-o.

- Hello-o-o.

- Hello-o-o.

Hello-o-o.

Happy...

Happy...

Happy...

Happy...

Happy birthday

Happy birthday

Happy birthday

Happy birthday

Happy birthday, Smell!

(Lads laugh)

GADGET: It was better in the car.

Woo! Well, I'm gonna get off.

Past my bedtime and there's a...

I've got to tape summat on aardvarks.

- You're not going, are you?

SHAUN: Woody, stay.

- Are you coming, Milk?

- Yeah, mate.

Please, Woods, man, don't go.

Oh, no, it's nothing personal

with you, mate.

I'm just gonna get off.

Come on, Wood. Fucking hell,

I've brought booze and everything.

Can't we bury the hatchet?

I know what you've come for, man.

I'd rather get off, like.

It's this thing on aardvarks,

I'm really eager to watch it.

Come on, then, let's have you.

Come on, let's have you, folks.

You have a good birthday, you,

all right, lovey?

Sorry to be missioning it off.

Nice one, mate.

You look after yourself, you.

- Bye, Woody.

- See you, Tubby.

Bye, Milky.

- Bye, Pob.

- See you later, folks.

- Come on, Puke.

- See you later, Puke.

You're a twat, mate!

La sección de Combo es más larga en duración al incluir trozos sin conversación. Estas transcripciones proceden de internet (Springfield! Springfield! 2017), donde se encuentra todo el guion. Si no se desean utilizar estas escenas, se pueden utilizar otras, preparando las transcripciones de antemano para entregar al alumnado. Así, al principio de la sesión se presentaría la actividad, dando ejemplos varios de palabras pronunciadas de manera diferente o desconocidas para ilustrarla, y entregándoles las transcripciones al alumnado. Podrían tener de 25' a 30' para analizar las secciones, realizando el análisis en grupo y utilizando ordenadores. Finalmente, en los últimos 10'-15' se compartirían los resultados con sus compañeros, tanto pudiendo elegir un portavoz del grupo como presentando los resultados brevemente en la pizarra. De la misma manera que la actividad anterior, podría utilizarse otra sesión si se desea, para ampliar la tarea o por falta de tiempo. Esta actividad no tendría como objetivo ser evaluada directamente, sino que formaría parte de una evaluación formativa.

6.2. Anexo 2: Actividades para sección II: *Gone Too Far*

6.2.1. Actividad para trabajar elementos lingüísticos:

Una actividad interesante para trabajar algunos aspectos lingüísticos típicos de la variedad nigeriana de inglés sería presentar una selección de canciones nigerianas como las siguientes (todas en *Youtube*), para trabajar en una sesión tras haber visto la película:

- “Yemi Alade - Johnny Lyrics” – 3':54”

- “Davido - Ekuro w/ Lyrics” – 3’:27”
- “P Square – Bank Alert [Video Lyrics Official]” – 4’:17”
- “Davido - Aye (Lyrics)” – 3’:55”

Estos vídeos presentan canciones nigerianas en inglés, y son versiones que cuentan con la letra, para facilitar la comprensión. Se le puede pedir al alumnado que, en grupos, anote estructuras sintácticas extrañas, curiosidades sintácticas y gramaticales, y expresiones y vocabulario desconocido. Así, mediante los ordenadores y en grupo, deberán buscar esos elementos, en internet para establecer si son específicamente típicos de la variedad de inglés nigeriano o no. Cada canción de las presentadas arriba es única, y presentan en mayor o menor grado una amplia variedad de elementos típicamente propios del inglés nigeriano, como vocabulario yoruba o hausa, expresiones desconocidas (muchas veces traducciones literales de conceptos nigerianos al inglés), orden de palabras distinto o “errores” nativizados, muchos de estos coincidiendo entre canciones. Dependiendo del nivel del grupo de 1º de Bachillerato, se podrían utilizar las cuatro canciones para cuatro grupos/parejas, reduciendo el número de canciones y grupos dependiendo del nivel del alumnado, exigencias de tiempo, etc. Primero se haría una introducción a la actividad, idealmente tras haber visto la película en la sesión anterior. Después, se presentaría las canciones brevemente, y se podrían dar 25’ - 30’ para trabajar en ellas en grupos. Finalmente, en los últimos 15’-20’, cada grupo presentaría lo que ha averiguado. El profesor, dependiendo del nivel del grupo, debe saber qué canciones va a utilizar, habiendo revisado cada una previamente y conociendo lo que pueden encontrar los alumnos. Mientras estos se encuentran en pleno proceso de investigación, el profesor iría por el aula resolviendo dudas, vigilando y guiando a los grupos. Otra opción sería darles una segunda sesión en caso de que el alumnado requiriese más tiempo o para poder preparar una presentación con material audiovisual y salir a la pizarra/usar el proyector y presentárselo a sus compañeros, en caso de que el alumnado se motivase.

6.2.2. Actividad para tratar aspectos culturales, la identidad:

Como ya se mencionó en la sección 3.3.3, los personajes de *Gone Too Far*, disfrutaban de un enorme potencial para actividades de debate o reflexión sobre identidad, ya que cada uno presenta una interpretación diferente del concepto de identidad. La siguiente actividad pretende ser un debate y reflexión sobre el concepto de identidad, tomando como base las reflexiones que aparecen en la película sobre el “africanismo”, la creación de identidad y cómo los principales personajes ven su identidad. La actividad se podría realizar en una sesión, pero primero se debería haber visto la película completa anteriormente (lo cual refuerza la base de la actividad) o al menos la primera parte, unos 30’ aproximadamente, lo que permitiría trabajar viendo solo las secciones donde se debate la identidad en una sesión.

Para empezar la sesión, se puede hacer memoria conjuntamente acerca de la temática del film que el alumnado vio, recordando los personajes, temas, etc., sacando claramente el tema de la identidad, durando esta introducción unos 5’ – 10’ aproximadamente. A continuación, se puede dividir la clase en ocho parejas o cuatro grupos. Se tomarán cuatro de los personajes principales; Yemi, Iku, Armani y Razer, y se repartirán éntrelos grupos/parejas. En las secciones de la película que se presentarán a continuación, los personajes comentan animadamente el tema de la identidad, por lo que estas secciones pueden ser reproducidas para ayudar y guiar al alumnado. Cada grupo/pareja debe ver las secciones que tengan que ver con su personaje. El profesor puede preparar la selección de escenas en una plataforma digital, ya sea la plataforma oficial del colegio, *Moodle*, *Google Drive* o incluso *Youtube*, de forma que el alumnado pueda acceder fácilmente usando un ordenador en clase. Las secciones serían:

- 19’:30” – 20’:04” Armani y Paris
- 25’:45” – 28’:40” Razer y Ghost
- 44’:30” – 45’:30” Razer y Ghost
- 49’:50” – 52’:58” Yemi e Iku
- 1º:10’:40” – 1º:10’:25” Yemi y Armani
- 1º:19’:30” – 1º: 23’ Todos

Tras ver las correspondientes secciones, cada grupo debe describir a su personaje, analizándolo, e intentando explicar qué es la identidad para cada uno, y lo que transmiten sobre esta. Las siguientes preguntas pueden utilizarse también de guía:

- Where were they born? How do they express their identity? How do they feel about their language? How do you think they feel about their identity?
- 1. *Yemi*: How does Yemi feel towards the Nigerian culture and language? What is his identity? Do you see any evolution in his attitude throughout the film?
- 2. *Armani*: Armani's dad is from Jamaica, and she is black, but she is constantly insulting and making fun of African people. How do you think does Armani feel towards her identity?
- 3. *Iku*: Iku is always extremely happy and smiling, even though he suffers discrimination for his origin. How does Iku feel about his origin and culture? What do you think about his attitude?
- 4. *Razer*: Razer seems a bit confused about his identity, despite his father's Jamaican heritage but he being born in London. Music is also mentioned as a way of showing identity for him. How do you think he sees his identity?

Tras ver los vídeos, unos 10' – 15' podrían bastar para responder estas preguntas, tras los cuales un portavoz o portavoces de cada grupo presentarían sus reflexiones. A continuación, se podrían proyectar las siguientes preguntas:

- What is identity for you? What creates identity for you?
- Does your identity have to do with your country, language, history or traditions?
- And what about culture? Is it different from identity? Which are main similarities or differences?

Finalmente, se les daría otros 15' para preparar estas preguntas en grupo y compartir los resultados con sus compañeros. Dado el tremendo carácter subjetivo de estas preguntas, las reflexiones pueden ser compartidas dentro de su mismo grupo de trabajo, pues presentar algo tan subjetivo en grupo al resto de la clase puede ser muy caótico. Otra alternativa sería debatir en esos

pequeños grupos y que cada alumno en casa responda a esas preguntas, escribiendo una redacción de 150 palabras aproximadamente para entregar al día siguiente, la cual podría no ser evaluada (aunque se corregiría para dar *feedback* sobre posibles errores de gramática, sintaxis u ortografía) formando parte de una evaluación formativa, o ser evaluada con una rúbrica para evaluar la competencia escrita.

6.3. Anexo 3: Actividad para sección III: *District 9*

6.3.1. Actividad para debatir

Para esta actividad, que pretende ser un amplio debate de reflexión, la película *District 9* aporta el contexto cultural y social que sirve de base, el *apartheid*. Esta actividad estaría dividida en 2 sesiones. En la primera sesión, se debe presentar la República de Sudáfrica. Tras explicar su actualidad e historia como colonia (datos como los mencionados en la sección 3.3.3), se debe entonces mencionar el *apartheid*. Para iniciar el tema, se le puede preguntar al alumnado:

- Do you know anything about apartheid? If so, what do you know?

En caso de que el alumnado se involucre y responda a las preguntas, se podría continuar:

- What was it? What do you know about it?
- Was it positive or negative? What is your opinion?
- Do you know any particularly important character who played a role in apartheid? Who?

Tras estas preguntas (y en el posible caso de que el alumnado no se involucrase), se puede reproducir el vídeo “Apartheid Explained” (*Youtube*), un excelente vídeo en el que se explica el *apartheid* (2’:30”) y sus características e implicaciones. A continuación se le puede preguntar al alumnado:

- Now that you have seen this video, what do you think about apartheid?
- Do you think it still exists?

Tras estas preguntas, se procedería a presentar la película, diciéndoles que van a ver la primera parte de un film ambientado en Sudáfrica. Entonces se

reproduciría *District 9* hasta el minuto 19':40" aproximadamente. Con esto finalizaría la primera sesión de introducción.

En la segunda sesión, se retomaría la reproducción, pudiéndose continuar la reproducción hasta el minuto 38'. En este punto, y centrándose en la temática del *apartheid*, la clase se podría dividir en 5 o 6 grupos. Entonces, se podrían proyectar las siguientes preguntas mediante el proyector o escribirlas en la pizarra:

- You have already been told about apartheid. What have you seen up to this point in *District 9*?
- Do you see any particular differences or similarities? Explain them.
- What do you think is the destiny of those alien refugees?
- In your opinion, is humankind generally racist? Is racism strong nowadays?
- Apartheid ended some decades ago, and the film is not real. However, do you think there still exist some examples of apartheid?
- If you think so, which situations are close to an apartheid regime nowadays?

Se les podría dar entonces 10' – 15' para responderlas. A continuación, se procedería a compartir las respuestas de cada grupo con toda la clase. Cada grupo elegiría un portavoz para hablar.

Tras esta última pregunta, y si no han surgido situaciones actuales por parte de los alumnos, se pueden mencionar ciertas situaciones actuales y reales. Entre muchas y para empezar, el muro de Donald Trump entre México y EEUU. El muro se puede relacionar con las fronteras en Ceuta y Melilla, los CETI (Centro de Estancia Temporal de Inmigrantes), los campos de refugiados en toda Turquía, Líbano, Egipto, Jordania o Irak, con casi 5 millones de exiliados, la mayoría sirios (Amnistía Internacional 2016); los campos de refugiados en Alemania, Francia y otras grandes potencias europeas, o el campamento de inmigrantes de Calais, los cuales se dejan la vida para entrar en el Reino Unido. En base a lo que queramos mostrar, se pueden presentar titulares de noticias, fotos o vídeos de testimonios de refugiados y de la guerra, como el vídeo de la

BBC “Aleppo before and after the battle - BBC News” en *Youtube*. Esta es una reflexión compleja, pero que pretende que, por un momento, recordemos que estas situaciones no representan la ficción que aparece en películas o en la televisión cuando vemos las noticias, sino que son la realidad de nuestro mundo. Por último, se podría preguntar al alumnado:

- What do you think could be done to help those people?
- What would you suggest as possible solutions? What about governments or corporations?

Idealmente, estas preguntas darían juego para poder comentar durante unos 20' y finalizar la clase, pudiendo ser adaptadas a las necesidades del grupo o profesor.

6.4. Anexo 4: Actividades para sección IV: *Monsoon Wedding*

6.4.1. Actividad con escenas en hindi

Dado que *Monsoon Wedding* presenta muchas secciones en hindú, principalmente protagonizadas por Dubey el ayudante y Lalit el padre, una actividad interesante sería que el alumnado doblase algunas de esas escenas. La siguiente es una recopilación de secciones en hindú con mucho potencial:

- 10':15" – 11':07" El padre Lalit regaña a Dubey por el retraso que lleva preparar la boda
- 22':19" – 23':44" Alice le pide una botella a Dubey mientras este come con sus compañeros
- 35':52" – 38' Dubey se inventa una excusa para hablar con Alice
- 38':35" – 39':50" Dubey habla anonadado de Alice con su compañero
- 40':02" – 41':50" El padre Lalit vuelve a regañar a Dubey

Así, en base al número de escenas que se quieran usar, se podría dividir al alumnado en grupos, por ejemplo cinco grupos, o tres grupos y tres escenas, o incluso cinco grupos con tres escenas o tres grupos con una, dependiendo del nivel del alumnado, longitud de la sección que se desee utilizar, etc. La actividad podría hacerse en una sesión, idealmente tras haber visto la película. En los primeros 5' – 10', el profesor presentaría la actividad y conformaría los grupos,

haciendo él mismo un breve ejemplo si lo deseara. Después, se dividiría la clase en grupos, y cada grupo debería trabajar en la sección asignada por el profesor, preparando un doblaje con sus compañeros. El profesor se encargaría de preparar las secciones a trabajar, teniéndolas listas de antemano para la sesión, en alguna plataforma digital como *Moodle*, *Google Drive* o *Youtube*, de forma que los alumnos puedan acceder a estas.

Trabajando en una sesión, las secciones a doblar deberían ser cortas. Dando aproximadamente 20'-25', los grupos deberían haber preparado un doblaje de la secuencia. En caso de dificultades o requerimiento de más tiempo, se podría utilizar otra sesión para acabar la actividad. Tras realizar la actividad principal, los grupos irían saliendo a la pizarra a doblar su escena, pudiendo llevar un pequeño guion para ayudarles, durante 15'-20' aproximadamente. Ya sea en una o dos sesiones, el profesor supervisaría el trabajo, sugiriendo posibilidades si es necesario y resolviendo cualquier duda.

6.4.2. Actividad de interpretar escenas

Por otro lado, otra actividad interesante y parecida en dinámica a la anterior sería pedirle al alumnado que este interpretase una escena en grupos. Una selección de escenas interesantes para interpretar sería la siguiente:

- 06':26" – 08':06" Plató de televisión, 3-4 personajes
- 32':56" – 34':20" Conversación entre Aditi y Hemant, 2 personajes
- 1º:04':45" – 1º:05':44" Conversación entre Aditi y Ria, 2 personajes
- 1º:11':19" – 1º:13':05" Discusión de Lalit, Varun y su madre, 3 personajes
- 43':32" – 44':35" Baile de Didi y Varun, 4 personajes (escena con poco diálogo, es el ensayo de una canción, particularmente divertido)

En esta selección, se habla todo inglés, exceptuando algunas palabras en hindi. Para esta actividad se requerirían al menos dos sesiones, principalmente para ensayar, en incluso practicar en casa. En la primera sesión (idealmente tras haber visto toda la película), el profesor, habiendo preparado la selección de escenas de antemano, introduciría la actividad, se reproducirían las escenas a interpretar y se crearían grupos para interpretar cada escena, esto llevando unos 15' – 20'. Incluso se podría dar a elegir qué escenas va a interpretar cada grupo.

De la misma manera, y dependiendo del nivel del grupo y actitud, se otorgarían secciones más o menos largas.

Así, los grupos contarían entonces con 30' de la primera sesión y 10'-15' de la segunda para empezar a ensayar, teniendo que practicar fuera de clase con mucha probabilidad. En la segunda sesión, a partir de esos 10'-15', cada grupo saldría a representar su escena, pudiendo utilizar música o cualquier otro tipo de *attrezzo* si así lo desea. Si el miedo escénico es muy intenso o en general el grupo no quiere actuar delante de sus compañeros, estos pueden grabar un vídeo en casa interpretando la escena. Así, en la segunda sesión, se reproduciría primero la escena original y después el vídeo grabado por cada grupo. Esto se podría convertir en un concurso, y ganaría el grupo más votado al final de las reproducciones o de las actuaciones. Finalmente, y ya que estas dos actividades conllevan un gran trabajo de la competencia oral con un cierto grado de preparación, (especialmente la segunda, que implica memorización) ambas podrían ser evaluadas mediante una rúbrica para evaluar esa competencia oral, y ponerles una nota acorde a la evaluación sumativa, aunque estas actividades tienen un carácter más recreativo.

6.5. Anexo 5: Actividad para sección V: *Singapore Dreaming*

6.5.1. Actividad de debate y reflexión

Dado el mencionado potencial cultural y temático de la película *Singapore Dreaming*, una posible actividad para trabajarlo sería la siguiente. La actividad estaría dividida en tres sesiones. En la primera sesión se podría presentar el país de Singapur, el *film* en sí, leer una sinopsis e iniciar la reproducción hasta los 30'. Hacia el final de la sesión, se podrían realizar las siguientes preguntas al alumnado:

1. What is this film about?
2. Who are the main characters? How do they interact with each other?
3. Do you have any favourite character?
4. What has happened up to this point?

En la siguiente sesión, continuando con la reproducción, se podría reproducir el film hasta el fallecimiento de Pa, tras saberse que le ha tocado la lotería y que las cosas empiezan a ir bien para la familia, minuto 55' reproduciendo unos 20' aproximadamente. Tras llegar a este punto, se detendría la reproducción. A continuación, se puede dividir la clase en cuatro o cinco grupos. Se les podría realizar entonces las siguientes preguntas:

1. What has happened up to this point in the plot?
2. How has it changed from the last time you watched the film?
3. What do you think about the characters? What do you think is going to happen to them after the death of Pa? Explain the main characters briefly (3-4 sentences), and explain what you think is going to happen to them in the film.

En grupo, deben responder a las preguntas y trabajar en el tercer punto, lo que les podría llevar unos 15', dedicando los últimos 10' a compartir las opiniones y respuestas de cada grupo con el resto de la clase. Los deberes serían entonces acabar la película en casa (esta se encuentra disponible directamente en *Youtube*). Como posible tarea después de acabar la película en casa, también se les podría pedir que escriban una reseña de 150 palabras aproximadamente para entregar en la siguiente sesión, la cual podría ser evaluada tanto de forma sumativa como formativa.

Finalmente, en la tercera y última sesión, se comentarían algunos de los puntos temáticos mencionados en la sección 3.3.5, buscando trabajar sobre lo que los alumnos esperaban de la película, y sobre lo que realmente ha ocurrido en la trama, a la vez que se sacarían los temas más esenciales que presenta la película y se reflexionaría sobre ellos conjuntamente. Esta última sesión puede ser eliminada si así se desea. De hecho, puede ser contraproducente dedicar tres sesiones a una actividad de este tipo aunque, en mi opinión, puede tener resultados muy interesantes.