

## Subtitulación de preguntas de comprensión audiovisual: ejemplificación en una secuencia de *Ópera prima* de Fernando Trueba

JUAN CARLOS CASAÑ NÚÑEZ  
Universitat Politècnica de València  
[juancnunez@yahoo.es](mailto:juancnunez@yahoo.es)

**Resumen:** Escuchar, ver, leer y escribir simultáneamente es extremadamente difícil, especialmente en una lengua extranjera. El presente trabajo ejemplifica en una secuencia didáctica para el aprendizaje del español como lengua extranjera una metodología novedosa: la utilización de preguntas de comprensión audiovisual integradas en el vídeo como subtítulos y sincronizadas con los fragmentos relevantes. Este procedimiento podría aportar varios beneficios en la fase de visionado frente a una explotación en la que los materiales de la actividad se presentan en papel. Tales beneficios incluyen que podría reducir el conflicto de atención visual entre ver el vídeo y realizar la tarea, al aproximar espacial y temporalmente las preguntas y los fragmentos pertinentes, y que podría reducir las necesidades cognitivas de la actividad al no tener que prestar atención a varias preguntas al mismo tiempo. El método docente se ilustra con la explotación de la primera secuencia del largometraje *Ópera prima* de Fernando Trueba.

**Palabras clave:** Comprensión auditiva, comprensión audiovisual, multimedia, subtitulación, vídeo.

### Subtitling audiovisual comprehension questions: an example from a sequence of *Ópera prima* by Fernando Trueba

**Abstract:** Listening, viewing, reading and writing simultaneously is extremely difficult, especially in a foreign language. The present work exemplifies an innovative methodology in a pedagogical sequence for learning Spanish as a foreign language: the use of audiovisual comprehension questions embedded in the video as subtitles and synchronized with the relevant fragments. This teaching technique could provide various benefits in the while-viewing phase over viewings where the activity is available on a sheet of paper. Such benefits could include reducing the conflict of visual attention between viewing the video and doing the task, by spatially approximating the questions and the relevant fragments, and reducing the cognitive requirements of the activity, eliminating the need to pay attention to various questions at the same time. The teaching method is illustrated through the pedagogical exploitation of the first sequence of the film *Ópera prima* by Fernando Trueba.

**Keywords:** Listening, audiovisual comprehension, multimedia, subtitling, video.

#### 1. Antecedentes

##### 1.1. El concepto de comprensión auditiva

En este trabajo la comprensión auditiva se concibe como un proceso de interpretación de información auditiva y visual, como defienden especialistas como Rubin (1995) y Lynch (2012). Rubin (1995: 7) aporta la siguiente definición: «an active process

in which listeners select and interpret information which comes from auditory and visual cues in order to define what is going on and what the speakers are trying to express».

## **1.2. Complejidad de las actividades escritas simultáneas al visionado**

Escuchar, ver, leer y escribir al mismo tiempo es extremadamente difícil, especialmente en una lengua extranjera. En primer lugar, existe un conflicto de atención visual entre observar la imagen y completar una actividad escrita de forma simultánea. Este conflicto contribuye a explicar el relativamente bajo grado de atención a la imagen en estudios que han contabilizado el tiempo que estudiantes de una segunda lengua miran en dirección a la pantalla<sup>1</sup> en pruebas de comprensión con vídeo: 44,9 %<sup>2</sup> en Ockey (2007), 69 % en Wagner (2007) y 47,9 % en Wagner (2010). Estos niveles de atención a la imagen pueden repercutir negativamente no solo en la comprensión del vídeo, sino también en el desarrollo de la comprensión auditiva/audiovisual. En segundo lugar, la memoria de trabajo tiene una capacidad limitada (Sweller, Ayres y Kalyuga 2011) y esto debe tenerse muy presente en el diseño de las actividades simultáneas al visionado. Como señalan Vandergrift y Goh (2012), prestar atención a la imagen, al audio, y a la tarea simultáneamente puede llevar a la saturación de la memoria de trabajo.

Para reducir el conflicto de atención entre ver el vídeo y completar la tarea simultáneamente y la carga cognitiva de la actividad, se recomienda que las actividades escritas impliquen poca lectura y escritura, y que requieran mantener pocos elementos activos en la memoria de trabajo. También se sugiere la utilización de la técnica del visionado con pausas propuesta por autores como Stempleski y Tomalin (2001). A este respecto, Casañ Núñez (2012) distingue entre las pausas que posibilitan una producción oral inmediata, y aquellas que facilitan una respuesta escrita que se comenta después del visionado. En tercer lugar, pero no por ello menos importante, se aconseja la aproximación espacial entre el vídeo y la actividad o su integración dentro de una misma pantalla para reducir el tiempo necesario para desplazar la vista de un estímulo a otro (de la actividad al vídeo y viceversa).

## **1.3. Preguntas de comprensión audiovisual integradas en el vídeo como subtítulos**

A partir de la revisión de la bibliografía, la propia experiencia docente con la subtitulación de preguntas de comprensión audiovisual, y las valoraciones y comentarios del Prof. Dr. Rafael Arnold (Universidad de Rostock), la Prof.<sup>a</sup> Dra. Ana María Gimeno (Universidad Politécnica de Valencia), la Prof.<sup>a</sup> Dra. María Virginia González (Universitat de València), el Prof. Dr. Francisco Javier Satorre (Universitat de València), el Prof. Dr. Agustín Yagüe (Escuela Oficial de Idiomas de Barcelona) y un profesor doctor que prefiere mantenerse en el anonimato, Casañ Núñez (2015) elabora un marco teórico sobre el uso de preguntas de comprensión audiovisual integradas en el vídeo como subtítulos. Básicamente, el procedimiento consiste en que cada pregunta aparece en pantalla segundos antes de que empiece el fragmento relevante del texto audiovisual y permanece visible hasta la finalización del fragmento. A continuación se destacan algunas de sus características:

1. Número de líneas y extensión. Se siguen las pautas habituales en la subtitulación del español (según Díaz Cintas 2003): subtítulos preferentemente

---

<sup>1</sup> Es pertinente señalar que mirar en dirección a la pantalla no implica necesariamente estar concentrado en las imágenes del vídeo.

<sup>2</sup> Ockey (2007) no proporciona la media, pero a partir del tiempo que cada participante mira hacia la pantalla se puede calcular que es el 44,9 %.

monolineales o bilineales y con una extensión comprendida entre los veintiocho y los cuarenta espacios y caracteres.

2. Para evitar que los subtítulos invadan y dañen la imagen estética del texto audiovisual, se emplea el procedimiento utilizado por algunas distribuidoras: encajar el vídeo entre dos franjas negras y situar los subtítulos en la banda inferior.

3. Criterios para situar temporalmente las preguntas antes del fragmento relevante. A partir de estudios sobre la velocidad de lectura del espectador medio, se recomienda que el subtítulo de una línea, se mantenga en pantalla durante aproximadamente cuatro segundos, y el de dos líneas unos seis segundos (Díaz Cintas 2003). Aunque el estudiante necesitará más o menos tiempo para leer el subtítulo en una determinada LE (o L1 si se utiliza su lengua materna) en función de su competencia de lectura en esa lengua, esta convención puede servir de orientación para determinar el tiempo necesario para leer cada pregunta subtitulada. Para determinar con cuánta antelación tiene que ser visible la pregunta antes del fragmento, hay que considerar otros dos elementos. Por un lado, es aconsejable que la pregunta aparezca en un momento propicio para la lectura, es decir, en un momento en el que no ocurra nada fundamental, para no generar un conflicto entre el deseo de ver el vídeo y la necesidad de leer la pregunta. Por otro lado, estudios como los de Ockey (2007) y Wagner (2007, 2010) demuestran que los estudiantes no siempre mantienen la atención en la imagen. Esto puede reducir el tiempo disponible para leer el subtítulo e incluso ocasionar que pase inadvertido. Para evitar o reducir esta posibilidad, es fundamental explicar la existencia y la temporalización de las preguntas subtituladas. También es necesario que haya tiempo suficiente para responder a cada pregunta antes de que comience la siguiente, bien porque las preguntas aparecen en fragmentos lo suficientemente distantes, bien porque se recurre a la técnica del visionado con pausas, o bien por ambas razones.

Frente a un visionado en el que el vídeo se proyecta en una pantalla común y las preguntas están disponibles en papel, esta metodología puede aportar varios beneficios, entre ellos:

1. Aunque no elimina el conflicto de atención visual, contribuye a reducirlo al aproximar espacialmente las preguntas y los fragmentos relevantes. Gracias a ello, se podría favorecer que los estudiantes prestasen atención al vídeo durante más tiempo en comparación con visionados con las preguntas en papel.

2. Facilita que los aprendientes orienten su atención en función de aquella información que interese comprender en cada momento. De esta manera, está en consonancia con uno de los objetivos principales, según Underwood (1989) y Richards y Burns (2012), de las actividades durante el visionado: guiar al estudiante a lo largo del texto.

3. Al favorecer que el estudiante solo tenga que prestar atención a una pregunta subtitulada en cada momento, y no a varias cuestiones en papel al mismo tiempo, el aprendiente podría disponer de más memoria de trabajo para la comprensión del texto audiovisual.

El procedimiento no está exento de inconvenientes. Su principal limitación radica en que podría no preparar adecuadamente para visionados sin preguntas de comprensión subtituladas.

Por último, es destacable su carácter novedoso, ya que hasta la fecha no se han encontrado referencias sobre esta técnica docente en la bibliografía del español y del inglés como lenguas extranjeras.

## 2. Un ejemplo en una secuencia de *Ópera prima* de Fernando Trueba

El método docente se ejemplifica en la primera secuencia del largometraje *Ópera Prima* de Fernando Trueba. Entre las razones para su elección figuran que reproduce un intercambio comunicativo completo, que no asume ningún conocimiento previo, que es breve (dura dos minutos y medio aproximadamente) y que permite abordar varios aspectos culturales y gramaticales.

### 2.1. Contenidos de la secuencia didáctica

Nivel	A2-B2 (en función de las actividades seleccionadas).
Actividades de la lengua	– Comprensión audiovisual, producción oral y comprensión lectora.
Contenidos gramaticales	– Hipocorísticos. Apartado 1.1.1. del nivel A1 del inventario <i>Gramática</i> del <i>Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)</i> . – Adjetivos que pueden ir con ser y estar: regla general. Apartado 12.1. del nivel B2 del inventario <i>Gramática</i> del <i>PCIC</i> .
Contenidos léxicos	– Vocabulario relacionado con el cine. Apartado 18.6. de los niveles A2, B1 y B2 del inventario <i>Nociones específicas</i> del <i>PCIC</i> .
Contenidos culturales	– Cine. Fases de aproximación y profundización del apartado 3.3.1. del inventario <i>Referentes culturales</i> del <i>PCIC</i> . – Convenciones sociales en el trato entre amigos y familiares en una situación informal, teniendo en cuenta la edad y el sexo: fórmulas para saludar y despedirse, uso del espacio, y muestras de afecto en público. Fase de aproximación del apartado 2.1.1. del inventario <i>Saberes y comportamientos socioculturales</i> del <i>PCIC</i> . – Prensa escrita. Principales periódicos en España. Fase de aproximación del apartado 1.8.1. del inventario <i>Referentes culturales</i> del <i>PCIC</i> . – Números de teléfono fijo y móvil. Prefijos. Apartados 3.1.3. de los niveles A1 y A2 del inventario <i>Nociones específicas</i> del <i>PCIC</i> . – Nombres de pila más frecuentes. Fase de aproximación del apartado 1.1.1. del inventario <i>Saberes y comportamientos socioculturales</i> del <i>PCIC</i> .
Textos	– Primera secuencia del largometraje <i>Ópera prima</i> . – Carátula de la edición en DVD de la película <i>Ópera prima</i> . – Declaraciones del director sobre el filme publicadas por <i>El País</i> el 26 de abril de 1980.
Tiempo	En función de la selección de actividades.

Tabla 1. Contenidos de la secuencia didáctica

### 2.2. La fase de previsionado

El previsionado se efectúa a partir de un texto que los espectadores suelen ver antes de la película: la carátula del DVD de la película. Cabe decir que la imagen de la carátula es la empleada en el cartel del largometraje. Se sugiere la siguiente secuencia:

1. Activación de conocimientos previos y construcción de nuevos conocimientos que faciliten la comprensión del texto.

a. Se anuncia que se va a trabajar a partir de una secuencia de la película española *Ópera prima* de Fernando Trueba. Se pregunta a los estudiantes si saben qué significa *ópera prima* y si tienen algún conocimiento sobre el largometraje o el director. Nuestra experiencia en el aula de E/LE nos dice que es muy improbable que hayan visto la película, pero sí podrían conocer otras producciones del realizador. El profesor introduce brevemente la figura de Fernando Trueba. Puede comentar que es un director madrileño y que ha rodado películas como *Belle Époque*, ganadora de un premio Óscar a la mejor película de habla no inglesa y de varios premios Goya, *La niña de tus ojos*, galardonada con varios premios Goya, etc. Puede ser necesario explicar que los Goya

son los premios otorgados anualmente por la Academia de las Artes y las Ciencias Cinematográficas de España. El título de la película (*Ópera prima*) es un juego de palabras. Por un lado, esta película fue la ópera prima del director y, por otro, la primera escena comienza en la boca de metro Ópera y se desarrolla en la Plaza Isabel II de Madrid, también conocida como la Plaza de la Ópera. En tercer lugar, el protagonista se enamora de su prima. Para no revelar aspectos de la trama, el profesor solo menciona que *Ópera prima* fue el primer largometraje de Fernando Trueba.

b. Se explican brevemente los beneficios de hacer predicciones sobre el contenido del texto que se va a ver y escuchar. A este respecto, Richards y Burns (2012) señalan que permiten focalizar la atención en el tema y que facilitan la audición/visionado, incluso cuando no son correctas.

c. Se proyecta la carátula del DVD de la película (véase la figura 1) y se pide a los estudiantes que hagan hipótesis sobre los personajes, su relación, el género cinematográfico, la historia y el lugar de la acción a partir de la imagen de la carátula. Los estudiantes hacen predicciones en parejas o pequeños grupos, y a continuación se hace una puesta en común.

d. Se proporciona una breve explicación con el conocimiento que tiene cualquier persona que conozca Madrid y que podrían tener muchos espectadores: en la carátula aparece la boca de metro Ópera de la Plaza de la Ópera de Madrid. Se sugiere mostrar fotografías actuales o utilizar la aplicación Google Maps. La Plaza Isabel II fue remodelada entre 2008 y 2011, pero es reconocible en la escena de la película.



Figura 1. Carátula de la edición en DVD de *Ópera prima*

## 2. Explicación de cómo va a realizarse el visionado.

a. Se indica la existencia de preguntas de comprensión subtituladas y se especifica dónde y cuándo aparecen. Se observa que el vídeo está encajado entre dos franjas negras y que los subtítulos se sitúan en la franja inferior. Asimismo, se comenta que las preguntas son visibles pocos segundos antes del fragmento relevante para responderlas y que desaparecen cuando finaliza dicho fragmento. Hay una excepción: la última cuestión se presenta durante los últimos segundos del vídeo y para responderla es necesario tener en cuenta todo el diálogo. Aunque esta pregunta subtitulada carece del efecto focalizador en el fragmento pertinente, permite mantener el plano de trabajo en

pantalla y, de este modo, ayuda a reducir el conflicto de atención visual frente a visionados con las preguntas en papel.

b. Se señala que habrá pausas después de cada pregunta para poder dar una respuesta oral y para poder aclarar las dudas que hayan podido surgir hasta ese momento.

c. Anticipación de las preguntas. Las preguntas de comprensión auditiva tienen poca significación por sí solas y solo cobran sentido durante la audición del texto (Sherman 1997). No obstante, su anticipación comporta algunos beneficios. Por un lado, respeta las preferencias de los estudiantes. Según Sherman (1997) y Buck (2001), los aprendices valoran positivamente poder leer las cuestiones antes de la audición. Por otro lado, permite aclarar las dudas que pudieran plantear. Las preguntas se comentan pero no se entregan. Aunque es posible proporcionarlas, se desconoce en qué medida la coexistencia de dos planos de trabajo durante el visionado (en pantalla y en papel) mantiene el conflicto de atención visual que precisamente se quiere reducir con la subtitulación de las preguntas.

## 2.3. La fase de visionado

### 2.3.1. Las preguntas

En la tabla 2 se describen las características principales de las preguntas. Para indicar la temporalización se ha utilizado un código de tiempo de ocho dígitos habitual en la grabación y edición de vídeo. Los tres primeros pares de dígitos corresponden a las horas, los minutos y los segundos, respectivamente, y el último par, a los fotogramas. Así, 00:01:37:09 indica el punto 1 minuto, 37 segundos y 9 fotogramas de la película *Ópera prima*. Se ofrece una orientación sobre el nivel de las preguntas<sup>3</sup>.

Pregunta	Focalización	Temporalización	N.º de líneas	Fuente y tamaño	Nivel (orientativo)
¿Cómo se llama la chica?	Extraer datos concretos	00:01:10:00 00:01:37:09	una	Arial 36	A1
¿De qué hablan?	Identificar las ideas generales	00:01:44:14 00:02:02:02	una	Arial 36	A2/B1
¿Cuál es el teléfono de la chica?	Extraer datos concretos	00:02:04:04 00:02:22:07	una	Arial 36	A2
¿Qué sentimientos puede tener el chico por la chica?	Reconocer sentimientos	00:02:27:08 00:02:36:12	dos	Arial 36	A2/B1

Tabla 2. Características principales de las preguntas subtituladas

<sup>3</sup> Estas sugerencias se basan en las opiniones de profesores de E/LE que acababan de participar en el curso *Desarrollo y gestión de exámenes vinculados al Marco común europeo de referencia* organizado por la Universidad Internacional Menéndez Pelayo y el Instituto Cervantes en julio de 2014 y estaban familiarizados con las escalas relacionadas con la comprensión auditiva y audiovisual del *Marco común europeo de referencia*. El nivel solo puede considerarse orientativo porque hay ciertas diferencias entre la actividad valorada por los profesores y la que se propone en este trabajo, entre otras, las tres primeras cuestiones estaban formuladas como preguntas de elección múltiple, y en la cuarta pregunta se debía justificar la respuesta en español o en la L1. No hubo un acuerdo claro sobre la última cuestión y la sugerencia de nivel corresponde al autor.

Las preguntas de comprensión audiovisual se han subtitulado con el programa de edición de vídeo Adobe Premiere Pro CS5.5<sup>4</sup> para Windows. Para conocer los criterios que han guiado la configuración de las preguntas véase el apartado 1.3. y Casañ Núñez (2015). En la figura 2 se puede observar la línea de tiempo en Adobe Premiere Pro, y en la figura 3 se muestra un fotograma de cada pregunta.

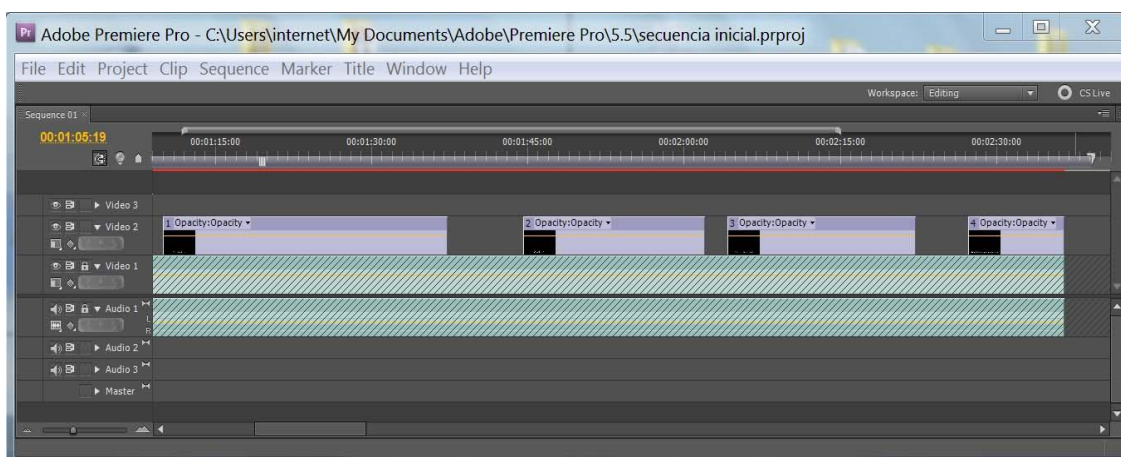


Figura 2. Línea de tiempo en Adobe Premiere Pro CS5.5. Las pistas Video 1 y Audio 1 corresponden a la película. La pista Video 2 muestra la temporalización de las preguntas. Las referencias temporales son las del largometraje, es decir, el minuto dos es el minuto dos del filme



Figura 3. Fotogramas de Ópera prima con preguntas de comprensión audiovisual subtituladas

<sup>4</sup> Existen alternativas gratuitas como Aegisub y Subtitle workshop.

### 2.3.2. El visionado

Como se ha explicado a los estudiantes en el previsionado, se congela la imagen del vídeo después de cada pregunta para poder dar una respuesta oral y aclarar las dudas que hayan podido surgir hasta ese momento. Se repiten fragmentos de la secuencia cuando sea necesario.

### 2.4. La fase de posvisionado

Una vez alcanzados los objetivos de comprensión, se propone tratar algunos aspectos culturales y lingüísticos. Téngase en cuenta que los contenidos de las actividades son recomendables para niveles diferentes (véase la tabla 1).

1. Familiarización con algunas convenciones sociales en el trato entre amigos y familiares en una situación informal, teniendo en cuenta la edad y el sexo: fórmulas para saludar y despedirse, uso del espacio, y muestras de afecto en público (véase la figura 4 a modo de muestra).



Figura 4. Fotogramas del saludo y la despedida en la secuencia inicial de Ópera prima.

La actividad consta de dos partes:

a. Se revela a los estudiantes una circunstancia que el espectador descubre pocos segundos después de la escena inicial: los protagonistas son primos. En seguida el profesor señala que van a volver a ver el diálogo y pide a los estudiantes que tomen pequeñas notas sobre cuatro aspectos culturales de la interacción: la forma de saludarse y despedirse, el uso del espacio, y las muestras de afecto en público. El diálogo dura poco más de un minuto y se visiona sin preguntas subtituladas. A continuación los estudiantes intervienen oralmente para compartir las notas que han tomado. El profesor guía esta puesta en común para que se comenten algunas diferencias y similitudes entre la(s) cultura(s) de los estudiantes y la cultura española. Después de esto, el profesor describe cómo se desarrollarían estas convenciones entre amigos y familiares en una situación informal, en función del sexo y de la edad. De nuevo, se contrastan algunos aspectos con la cultura(s) del grupo meta.

b. Juego de rol<sup>5</sup>. El profesor anuncia a los estudiantes la realización de un juego teatral para practicar el saludo y la despedida. A continuación, el docente explica a los aprendientes que van a caminar por el espacio de la clase y que en un momento dado llamará su atención con una palmada, les proporcionará un rol (viejos amigos, primos, etc.) y les indicará el lugar donde transcurre el encuentro (en la calle, en una biblioteca,

<sup>5</sup> Este juego teatral se basa en una actividad propuesta en el curso *El juego dramático en el aula de E/LE* organizado por la Universidad Internacional Menéndez Pelayo en julio de 2012.



etc.). En ese instante, los estudiantes saludarán a la persona que se halle más próxima teniendo en cuenta el rol asignado, el lugar de la acción y la edad y el sexo del compañero. Cuando el docente dé otra palmada los estudiantes se despedirán de su interlocutor y continuarán andando hasta recibir las siguientes indicaciones. Los estudiantes tienen libertad para elegir la información que quieren transmitir y el modo de hacerlo. El profesor observa las conversaciones y solo interviene cuando es preciso. Después de las interacciones, se comentan y resuelven las dudas que hayan surgido.

2. Principales periódicos de España. El protagonista compra un periódico de gran tirada en España: *El País*. Se sugiere congelar la imagen en un momento en que el nombre del diario sea claramente visible y preguntar a los estudiantes si conocen este u otros diarios españoles. El profesor completa la información indicando las cabeceras más leídas, el tipo de información que tratan y su orientación ideológica<sup>6</sup>. Para hacer la explicación más atractiva se sugiere mostrar las ediciones electrónicas de estos diarios.

3. Nombres de pila e hipocorísticos más frecuentes. Al principio del diálogo el protagonista menciona varios antropónimos<sup>7</sup>. Se vuelve a ver este fragmento y se pide a los estudiantes que anoten los nombres. A continuación un voluntario los escribe en la pizarra. Después el profesor explica qué es un hipocorístico y pregunta a los estudiantes si saben cuál es el nombre propio origen de Maripuri (María Purificación), Maripili (María Pilar), Anamari (Ana María), etc. A continuación el docente indica los hipocorísticos más comunes: Pepe (José), Paco (Francisco), Chelo (Consuelo), etc. Si se considera oportuno también se puede comentar brevemente que nombres como Milagros, María Purificación, María Pilar, etc. son habituales en español y que provienen de la devoción hacia la Virgen María. Por último, el profesor menciona los nombres de pila más frecuentes en España<sup>8</sup>.

4. Números de teléfono y prefijos. Al final de la secuencia Violeta facilita su número de teléfono fijo al protagonista. Se explica la obligatoriedad de anteponer el prefijo provincial a los teléfonos fijos, se mencionan los prefijos de dos o tres ciudades españolas y se observa que en España empiezan por nueve o por ocho. Asimismo, se señala que los móviles comienzan por seis o por siete.

5. Introducir *ser* y *estar* con adjetivo sin cambio de significado. En primer lugar, se congela la imagen del vídeo en un momento en el que aparezca la protagonista y se pide a los estudiantes que la describan. Se anotan algunas frases en la pizarra. Es probable que se escuchen enunciados como «es guapa» o «es morena». A continuación se hace notar que el protagonista utiliza frases como «estás formi(dable)». El profesor pone ejemplos contextualizados con *ser* y *estar* y los estudiantes intentan entender la diferencia y llegar a reglas de uso. Por ejemplo, se puede contrastar «Luis es moreno» con «Luis está moreno porque ha pasado el día en la Malvarrosa». El profesor matiza las explicaciones de los estudiantes y proporciona reglas de uso (véase Real Espinosa 2007). Para practicar la diferencia, se propone una actividad en la que hay que elegir entre *ser* y *estar* y justificar la elección (véase el anexo 1).

6. Lectura y comentario de parte de las declaraciones del realizador sobre el filme publicadas por *El País* el 26 de abril de 1980. Se han seleccionado fragmentos de estas

---

<sup>6</sup> En la fase de aproximación del apartado 1.8.1. del inventario *Referentes culturales* del PCIC se mencionan *El País*, *El Mundo* y *ABC* para España. Según el *Marco General de los Medios en España* (Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación 2015) los cinco periódicos con mayor audiencia en 2014 fueron *Marca*, *El País*, *As*, *El Mundo* y *La Vanguardia*.

<sup>7</sup> Rosa, Almudena, Milagros, Maripuri, Maripili, María Luisa, Anamari, Lola, Manuela, Antoñita, Bernarda, Julita y Violeta.

<sup>8</sup> Los datos oficiales más recientes se pueden consultar en el sitio web del Instituto Nacional de Estadística.

declaraciones (véase el anexo 2) con los objetivos de saber un poco más acerca de la historia, conocer algunos detalles de la parte técnica y la intención del director, y para presentar vocabulario relacionado con el mundo del cine en contexto. Los fragmentos escogidos suman unas doscientas veinte palabras y no revelan aspectos clave de la trama por si algún estudiante decide ver la película. Como aparece mucho léxico especializado (personajes, acción, público, cámara, cinemascopé...), antes de leer el texto es conveniente activar y enriquecer el vocabulario de los estudiantes sobre este tema. Con este fin se lleva a cabo una lluvia de ideas. Un voluntario escribe los términos en la pizarra. El profesor actúa como facilitador. Asimismo, aporta y explica aquellas palabras que pueden resultar más complicadas *a priori* («cinemascopé» y «travelín»). A continuación los estudiantes leen el texto individualmente. Después se resuelven las dudas de vocabulario que pueda haber y se comenta el texto oralmente. El comentario puede iniciarse preguntando qué nuevos detalles se conocen sobre la película, qué importancia da el director a la imagen y al sonido en el cine, y cuál fue la intención del realizador al rodar la película. A continuación, los estudiantes pueden opinar sobre la frase «el cine es imagen», decir si el director ha conseguido que los espectadores hagan «un lento travelín» hacia los personajes, y valorar otros aspectos que les llamen la atención.

7. Actividad lúdica relacionada con el cine para dinamizar la clase y generar confianza dentro del grupo. Se anuncia que se va a distribuir una hoja con diez preguntas (véase el anexo 3) y se explica que la actividad consiste en encontrar compañeros que respondan afirmativamente a las cuestiones y anotar sus nombres. Se añade que se puede hacer un máximo de tres preguntas a cada persona, y que es necesario presentarse brevemente si apenas se conoce al interlocutor. Después de que los estudiantes hayan intentado completar la actividad, se hace una puesta en común y se pide a algunos estudiantes que hayan respondido afirmativamente que desarrollen su respuesta.

## Bibliografía

- Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación (2015). *Marco General de los Medios en España*. Disponible en <http://www.aimc.es/-Descarga-Marco-General-Asociados-.html>. [Consulta: 01/03/2015].
- Buck, G. (2001). *Assessing Listening*. Cambridge: CUP.
- Casañ Núñez, J. C. (2012). «Didáctica de las grabaciones audiovisuales para desarrollar la comprensión y el aprendizaje en el aula de L2/LE». En *Marcoele* núm. 15. Disponible en <http://marcoele.com/didactica-de-las-grabaciones-audiovisuales/>. [Consulta: 01/03/2015].
- Casañ Núñez, J. C. (2015). «Un marco teórico sobre el uso de preguntas de comprensión audiovisual integradas en el vídeo como subtítulos: un estudio mixto». En *Marcoele* núm. 20. Disponible en <http://marcoele.com/compreesion-audiovisual-y-subtitulos/>. [Consulta: 01/03/2015].
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya.
- Díaz Cintas, J. (2003). *Teoría y práctica de la subtitulación inglés-español*. Barcelona: Ariel cine.
- El País (1980, 26 de abril). «Fernando Trueba: “Ópera prima es una comedia romántica”». En *El País. Sección Cultura*. Disponible en

[http://elpais.com/diario/1980/04/26/cultura/325548011\\_850215.html](http://elpais.com/diario/1980/04/26/cultura/325548011_850215.html).

[Consulta: 01/03/2015].

- Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Lynch, T. (2012). «Traditional and Modern Skills. Introduction». En Eisenmann, M. y Summer, T. (eds.). *Basic issues in EFL teaching and learning*. Heidelberg: UWH, pp. 69-81.
- Ockey, G. J. (2007). «Construct implications of including still image or video in computer-based listening tests». En *Language Testing* vol. 24, núm. 4, pp. 517-537.
- Real Espinosa, J. M. (2007). «La herejía de ser y estar». En *Marcoele* núm. 4. Disponible en <http://marcoele.com/la-herejia-de-ser-y-estar/> [Consulta: 01/03/2015].
- Richards, J. C. y Burns, A. (2012). *Tips for Teaching Listening*. Nueva York: Pearson Education.
- Rubin, J. (1995). «An Overview to A Guide for the Teaching of Second Language Listening». En Mendelsohn, D. J. y Rubin, J. (eds.). *A Guide for the Teaching of Second Language Listening*. San Diego: Dominie Press, pp. 7-11.
- Sherman, J. (1997). «The effect of question preview in listening comprehension tests». En *Language Testing* vol. 14, núm. 2, pp. 185-213.
- Stempleski, S. y Tomalin, B. (2001). *Film*. Oxford: OUP.
- Sweller, J., Ayres, P. y Kalyuga, S. (2011). *Cognitive Load Theory*. Londres: Springer.
- Trueba, F. (1980/2003). *Ópera Prima* [largometraje]. Madrid: *El País*, D. L.
- Underwood, M. (1989). *Teaching Listening*. Londres: Longman.
- Vandergrift, L. y Goh, C. C. M. (2012). *Teaching and Learning Second Language Listening*. Nueva York: Routledge.
- Wagner, E. (2007). «Are they watching? Test-taker viewing behavior during an L2 video listening test». En *Language Learning and Technology* vol. 11 núm. 1, pp. 67-86.
- Wagner, E. (2010). «Test-takers' interaction with an L2 video listening test». En *System* vol. 38, núm. 2, pp. 280-291.

## ANEXO 1

Elige el verbo adecuado y justifica brevemente la respuesta.

1. Es / está mayor porque trabaja mucho y duerme poco.
2. Ha estado dos meses a régimen y ahora es / está delgado.
3. Tiene un carácter muy agradable. Es / está muy simpático.
4. Hoy es / está muy simpático.
5. Es / está muy guapa con el vestido de novia.
6. De pequeño era / estaba muy revoltoso.

## ANEXO 2

Fernando Trueba: «*Ópera prima* es una comedia romántica»

«*Ópera prima* no es cine de imágenes, es, sobre todo, cine de personajes. Todo está visto a través del personaje de Matías (Óscar Ladoire), y Matías está visto a través

de sus relaciones con su prima Violeta (Paula Molina). La acción transcurre en Madrid, pero igualmente podría suceder en Gijón o en Hong-Kong, y a mediados de 1978. [...] Quiero decir con esto que no es una película localista ni tampoco habla de una generación o un tiempo concretos».

«He realizado *Ópera prima* en cinemascopio porque tengo la sensación de que este formato es más cine, aunque esto es tal vez una obsesión personal».

«Otro capítulo que me obsesionaba era el sonido. Para mí, el sonido de una película es tan importante como la imagen. La famosa frasecita que dice que “el cine es imagen” me parece una de las sentencias más irritantes que conozco. *Ópera prima* está realizada con sonido directo».

«Creo que *Ópera prima* es una película para el público [...] Con *Ópera prima* he intentado, únicamente, entretener. Y hacerlo de una forma divertida. Me gusta plantar la cámara a una cierta distancia de los personajes (¿respeto?) y dejar a los espectadores la libertad de realizar un lento travelín, acercándose hacia ellos. Si esto ocurre, quiere decir que los quieren tanto como yo, luego que ha merecido la pena contar esta historia».

Fragmentos de las declaraciones del realizador (*El País*, 26 de abril de 1980).

### ANEXO 3

Preguntas	Nombres de los compañeros
1. ¿Te gustan las películas de dibujos animados?	
2. ¿Sabes el nombre de tres directores de cine españoles o hispanoamericanos?	
3. ¿Te has salido del cine en alguna ocasión porque no te gustaba la película?	
4. ¿Recuerdas el nombre de una película española o hispanoamericana de ciencia ficción?	
5. ¿Has llorado en el cine?	
6. ¿Sabes lo que significa «peliculón»?	
7. ¿Vas al cine todas las semanas?	
8. ¿Comes palomitas cuando vas al cine?	
9. ¿Has visto <i>El laberinto del fauno</i> ?	
10. ¿Recomiendas alguna película española o hispanoamericana?	