

Análisis de una implementación para la enseñanza de español como lengua extranjera con películas y canciones de la Movida madrileña

AZUCENA BARAHONA-MORA¹ & ANA M. RICO-MARTÍN²

Universidad Complutense de Madrid¹, Universidad de Granada²

Resumen

El empleo de materiales audiovisuales para la enseñanza de lenguas genera una motivación y unos resultados de aprendizaje en el alumnado dignos de estudio, sobre todo cuando se trata de enseñar la Movida madrileña de los años 80 a través de sus producciones musicales y filmicas. Con el objetivo de comprobar la efectividad de estos materiales para la adquisición de contenidos lingüísticos y culturales del fenómeno, se analizan los resultados de una implementación didáctica para el aula de español de un centro de educación superior estadounidense. Se trata de un estudio cuasi-experimental con 67 alumnos como grupo experimental y otros 80 como grupo de control. Se empleó un cuestionario elaborado *ad hoc* como pretest y postest para evaluar los conocimientos socioculturales, lingüísticos y comunicativos adquiridos tras la intervención didáctica en la que se trabajaron materiales auténticos en el grupo experimental. El empleo de estadísticos descriptivos e inferenciales reveló como resultados principales una diferencia muy importante en las dos dimensiones del cuestionario (lingüística y cultural) entre ambos grupos a favor del experimental, que triplicó su propia puntuación global. Según las variables sociodemográficas del grupo experimental, por *sexo* destacan las mujeres en la dimensión cultural; respecto al *origen cultural*, no existen diferencias significativas entre los grupos.

Palabras clave: enseñanza del español como lengua extranjera, investigación educativa, implementación didáctica, materiales auténticos, Movida madrileña

Abstract

The use of audiovisual materials for language teaching generates student learning motivation and results that are worthy of study, which is especially the case when teaching the *Movida madrileña* (the Madrid Scene) of the 1980s through the music and film that arose out of it. With the aim of proving the effectiveness of these materials for learning linguistic and cultural contents about this phenomenon, the results of a teaching proposal for the Spanish language classroom in a US centre of higher education are analysed. Our research was a quasi-experimental study with 67 students as an experimental group and 80 students as a control group. An *ad hoc* questionnaire with pre-test and post-test was used to evaluate the sociocultural, linguistic and communicative knowledge acquired after the didactic intervention in which authentic materials were employed in the experimental group. The main results from applying descriptive and inferential statistics revealed a very important difference in the two dimensions of the questionnaire (linguistic and cultural) between the two groups, in which the experimental group tripled their own global score. According to the experimental group's socio-demographic variables, in terms of *gender*, women stand out in the cultural dimension; with respect to *cultural origin*, no significant differences exist between the groups.

Keywords: teaching Spanish as a foreign language, educational research, didactic implementation, authentic materials, Movida madrileña.

1 Introducción

Durante el siglo XIX se produjeron grandes innovaciones en la enseñanza de las lenguas extranjeras, pero no dejaban de centrarse en el desarrollo de la competencia lingüística y obviaban todo lo que implicaba la adecuación del discurso a una interacción específica. Ante los insuficientes resultados del enfoque oral y del método audiolingüístico, amén de otras propuestas estructuralistas de mediados del siglo XX, a finales de 1960 aparece el enfoque comunicativo con la pretensión de garantizar una formación eficiente en el uso de las lenguas de tal forma que el aprendiente fuera capaz de desenvolverse airoso y exitosamente en cualquier situación real de comunicación, donde lo verdaderamente importante es la interacción social (Byram y Fleming 2001).

Desde entonces, el empleo de los materiales auténticos para la enseñanza de idiomas ha ido adquiriendo mayor protagonismo dada su idoneidad para acercar el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua meta a la cultura correspondiente por presentar un contexto real de un uso lingüístico determinado. De hecho, el gran avance que supuso el enfoque comunicativo vendría, sobre todo, por las redes y asociaciones que establece el alumno entre los significados que subyacen en los textos auténticos o pseudo-auténticos que maneja, más que por la propia forma o estructura textual, aunque esta no se deje de lado por completo.

Con esta intención primera, este artículo justifica el uso de estos materiales para el aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE), contextualizándolo en el tema principal de una implementación didáctica llevada al aula: la Movida madrileña de los años 80 como fenómeno que ofreció a los españoles una importante producción audiovisual que reflejaba el día a día de la cultura de la capital madrileña. Con este propósito, tras los siguientes apartados de fundamentación teórica, se desarrolla la contextualización de la experiencia, el procedimiento metodológico de la investigación y los resultados obtenidos tras el análisis de la intervención en el aula.

1.1 La dimensión cultural en ELE

El componente cultural es clave en la enseñanza de una nueva lengua al contextualizar culturalmente el uso de las normas lingüísticas. De hecho, este componente integra simultáneamente lengua y cultura, en tanto que incluye contenidos socioculturales (entre otros, de vocabulario) y sociolingüísticos (las variedades lingüísticas y el comportamiento comunicativo) (Bravo 2019).

De tal forma se ha concebido la importancia de la cultura en el aprendizaje de una lengua extranjera que se incluye en documentos fundamentales como son el *Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas* (MCER) (Consejo de Europa 2002) y, en el caso del español, en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) (Instituto Cervantes 2006). Sea entre las competencias comunicativas (en la sociolingüística), sea entre las competencias generales (en el conocimiento sociocultural y la conciencia intercultural) del MCER, o en la dimensión del alumno como hablante intercultural en el PCIC, el elemento cultural fue ocupando su sitio en el contexto de la enseñanza de las lenguas.

Trasladado esto al aula de ELE, se ha de reflexionar sobre qué cultura enseñar, dada la diversidad vinculada al español. Existe la gran cultura hispana como identidad colectiva, pero cada país hispano tiene su particular acervo al respecto, sus identidades e intereses. Autores como Kawakami (2013) o Ezawa (2019), por ejemplo, señalan la importancia de trabajar en el aula de ELE la variedad lingüística y cultural del español, y cómo el hecho de incluir el componente cultural en el PCIC (Instituto Cervantes 2006), ha supuesto que este pluralismo tenga más presencia en los materiales didácticos de ELE en Japón, reflejando así el sistema conceptual de la sociedad hispana de estudio, sus valores y sus hábitos.

Por otra parte, en relación con esta educación en cultura, Bravo (2019) señala la importancia de los materiales auténticos para desarrollar la competencia intercultural a la vez que la comunicativa en ELE, pues sirven de herramienta para acceder a la cultura del país, ya que acercan al alumno a situaciones comunicativas reales, en el caso que nos ocupa, contextualizadas en la Movida madrileña.

1.2 Los materiales auténticos en la enseñanza de las lenguas

Enlazando con la apreciación de Bravo (2019), podemos considerar materiales auténticos todos aquellos que contienen muestras y elementos lingüísticos producidos por y para hablantes nativos, pero sin intención didáctica para la enseñanza de la lengua (Coscarelli 2014, Tomlinson 2012), por lo que no han sufrido ninguna alteración gramatical, léxica o de contenido para adaptarlos al aula, generalmente, de nivel intermedio o avanzado.

Este recurso proporciona al aprendiente, en este caso de español, unas muestras de lengua y de conocimientos culturales reales, que facilitan la motivación y la integración entre los usuarios de la cultura meta (Bravo 2019, Ginaya, Somawati, Rajin & Ardana 2019, Murray 2019).

Aunque su procedencia es variada, tanto como su clasificación (García Mata 2004) y las pautas que se deben observar para su selección (Pozzobon y Pérez 2010), lo más frecuente es que se tomen de los medios de comunicación y difusión cultural. En el caso de esta investigación son de formato electrónico, verbal y audiovisual, al emplearse canciones y películas españolas de la Movida madrileña.

La tendencia hacia el uso de estos materiales en el aula de ELE procede de la convicción de las múltiples ventajas que tienen, además de las mencionadas anteriormente en lo que respecta a su aportación lingüística y cultural variada de primera mano, según Castro Yagüe (2003), Vaquero González (2011) y Coscarelli (2014), crean un clima positivo y distendido en el aula, por lo que favorecen la participación del alumnado, permiten desarrollar todas las destrezas lingüístico-comunicativas, posibilitan la interdisciplinariedad con áreas como la Literatura, la Historia o el Arte, son muy variados y, habitualmente, de fácil acceso y manejo a través de Internet y los medios digitales.

No obstante, también aparecen dificultades para su empleo en el aula: requieren mucho trabajo previo por parte del docente para seleccionar las muestras más adecuadas al nivel del alumnado y a los objetivos educativos, pueden no resultar igual de interesantes para todos y, por otra parte, no se debe olvidar la finalidad de

su empleo, no se trata solo de entretener, sino, sobre todo, de aprender (Castillo Alonso 2015, Rodríguez López 2006, Tomlinson 2012, Vaquero González 2011, Vizcaíno Rogado 2007).

1.3 La Movida madrileña como fenómeno cultural

Entre los aspectos que mejor caracterizan a la Movida madrileña, contenido de trabajo en la implementación, están la falta de compromiso político, el hedonismo y la importancia del aspecto exterior, la música, la calle y la sociedad de consumo. La publicación del momento tiene nombre de *fanzine*, que reflejaba lo que sucedía en el *underground* a través de sus temas musicales. Porque, ciertamente, la Movida tiene su origen en la música, el arte que más destacó, con grupos como *Nacha Pop*, *Paraíso*, *Radio Futura*, *Los Secretos* o *Gabinete Caligari*, entre otros, y salas populares como *Rock-Ola* o *El Sol*. Además, cineastas como Pedro Almodóvar o Fernando Trueba, cuyas obras son consideradas documentos sociales, los pintores Costus o el escritor Francisco Umbral expresan sus críticas sociales y planteamientos contraculturales.

Su música y su producción cinematográfica permiten conocer lo que supuso en los 80 este fenómeno juvenil de contracultura y subcultura, que proponía un cambio de todo lo convencional y tradicional de la época durante los años de la Transición (García Naharro 2012), de los planteamientos morales y éticos precedentes (Escobar 2003), y que se inclinaba por la globalización anglosajona (Lechado 2013).

Este fenómeno llega a todos los ámbitos. Se ha de señalar, asimismo, a diseñadoras como Sybilla o Ágatha Ruiz de la Prada, quienes, como otros muchos, también hicieron cultura o, mejor, contracultura.

Esta frenética actividad empezaría a decaer hacia 1985, cuando tanta originalidad se ve afectada por intereses económicos y comerciales de muchos de sus artistas y creadores, dejando, entre multitud de muestras culturales, un lenguaje coloquial conocido como *cheli*, una mezcla de distintas jergas marginales con estilo lento y burlón (Lechado 2013).

2 Antecedentes y objetivos

Las ventajas ya señaladas del uso de los materiales auténticos para el aula de ELE han favorecido numerosas investigaciones y trabajos al respecto. Unos se han inclinado hacia el empleo de canciones y su potencial didáctico con alumnos de diferentes nacionalidades y lenguas maternas, como Castro Yagüe (2003), Esparza Celorrio (2007), Badih Akhrif (2011), Marins de Andrade (2011), Aguilar López (2013) u Orradóttir (2015). En todos estos estudios se valora la utilidad de las canciones para trabajar contenidos lingüísticos, culturales e interculturales, haciéndose eco de sus propiedades textuales y discursivas para el desarrollo de la competencia comunicativa, cada cual adaptándolas a su contexto educativo.

Otros recurrieron a películas con un fin similar. Encontramos los trabajos de Vizcaíno Rogado (2007), Vílchez Tallón (2007), Singh y Mathur (2010), donde destacan la demanda de los alumnos de estos materiales ante su ausencia en las

clases de ELE; Azuar Bonastre (2010) y Cobo Piñero (2011), son otros ejemplos. La mayor parte de estos autores se centran en la competencia pragmática, sobre todo en el español coloquial conversacional, y en la intercultural.

Si nos referimos a estudios que tratan el tema de la Movida para la enseñanza de ELE, Fernández García (1998) ya empleaba canciones para trabajar elementos culturales y lingüísticos mediante actividades muy variadas. Lozano de la Pola (2006) y Vanegas Torres (2011) elaboraron unidades didácticas con contenidos sobre grupos de música y personajes de la Movida, además de lingüísticos y comunicativos, y para ello se valieron de materiales interactivos y de páginas web.

Por otro lado, con los mismos fines, Araújo y de Andrade (2015) recurren a la película *Entre tinieblas* de Almodóvar (1983) abordando temas tan diversos como las drogas, el punk, la simbología de los colores, la censura y la crítica social.

No faltan tampoco estudios que destacaron la importancia de la lengua jergal del momento, como los de Díaz Pérez (1994) o Ruiz Fajardo (2009). Este último relaciona las inferencias que el aprendiz debe realizar a partir de su interlengua, su propia lengua materna y el contexto situacional de las escenas de *Mujeres al borde de un ataque de nervios* (Almodóvar 1988).

Al hilo de estos párrafos y según se comentó en la Introducción, los alumnos suelen aprender conceptos lingüísticos y socioculturales de manera aislada, no integrados en el desarrollo de las unidades didácticas, y sobre temas estereotipados y poco heterogéneos. El presente estudio se plantea con la intención de verificar si los estudiantes de ELE adquieren estos tipos de contenidos a través de materiales auténticos como los mencionados para lo que, tras una evaluación inicial, se realiza una intervención didáctica y se vuelven a valorar los conocimientos adquiridos por el alumnado para comprobar su mejoría y, así, la eficacia de esta labor docente específica.

De esta forma, como objetivos de la investigación se plantean los siguientes:

1. Verificar que a través de canciones y películas se adquieren contenidos lingüísticos y culturales en el aprendizaje de ELE.
2. Comprobar si existen diferencias manifiestas en este aprendizaje con materiales auténticos en relación con las variables *sexo* y *origen cultural* del alumnado participante en la experiencia.

3 Contextualización de la investigación: descripción de la implementación didáctica

Para llevar a cabo esta propuesta se realizó un estudio previo de los materiales auténticos más representativos de la Movida y se seleccionaron ocho canciones para cuatro unidades didácticas y cinco películas para otras ocho unidades (véase la Tabla A del Anexo 1), además de otros fragmentos de este mismo tipo de muestra para ampliación, teniendo en cuenta orientaciones de autores como Madrid (2001) y Pozzobon y Pérez (2010). En el primer caso, Madrid recoge pautas para seleccionar estos materiales: adaptabilidad a la secuenciación, estructura y continuidad de los distintos niveles de enseñanza, la destreza profesional del profesor para usarlos y la adecuación a las necesidades del alumnado. Además,

indica la importancia de comprobar después la consecución de los objetivos y el desarrollo de los contenidos de aprendizaje. Pozzobon y Pérez (2010), por su parte, recomiendan para su selección atender al estilo de aprendizaje y la motivación de los estudiantes, el contexto social, los tipos de tareas o actividades que se llevarán a cabo con ellos y considerar si son adecuados, a la vez que relevantes, desde un punto de vista cultural, lingüístico y logístico (capacidad de explotación). Seguir estos pasos al seleccionar apropiadamente el material auténtico permitirá a los aprendices sentirse sumergidos en el contexto del uso real de la lengua.

Por otra parte, la explotación didáctica de las muestras seleccionadas partió de las sugerencias de actividades de manipulación textual, estudios de registros lingüísticos, juegos de simulación, ejercicios de comprensión auditiva, explotación de contenidos (situaciones, costumbres, inquietudes sociales, entre otros) de autores como, por ejemplo, Castro Yagüe (2003), Vargas Venegas (2010) o Rodríguez García y Gherram (2011).

La experiencia transcurrió durante cuatro meses en la asignatura de Español Avanzado (*Spanish 3 Honors*), con sesiones de hora y media de dos a tres días por semana, incluidas en la programación de aula semanal (*lesson plans*), y como complementación y ampliación del currículo académico.

Todas las unidades didácticas diseñadas e implementadas siguen una misma estructura: título, objetivos generales y didácticos (lingüísticos, pragmáticos, culturales, socioculturales e interculturales), contenidos con la misma clasificación de los objetivos didácticos, estrategias metodológicas, recursos didácticos, evaluación (del alumnado y de la unidad) y desarrollo con la especificación de actividades por sesiones y su duración. Cada actividad cuenta con sus propios objetivos, participantes, recursos, desarrollo e indicadores de evaluación (Barahona Mora 2017).

4 Metodología

1.4 Participantes

El estudio se llevó a cabo en un centro concertado de enseñanza superior de Florida (Estados Unidos), con la participación de dos grupos de alumnos, de entre 16 y 17 años de edad del undécimo grado de la asignatura optativa *Spanish 3 Honors*, que según los descriptores por niveles de referencia establecidos en el MCER corresponde al nivel avanzado B2 (Consejo de Europa 2002: 37), lo que justifica que se trabajen épocas y movimientos tan específicos como la Movida madrileña, en este caso.

El tipo de muestreo por accesibilidad empleado para la selección de los participantes permitió distribuirlos en dos grupos: el de control, formado por 80 jóvenes, y el experimental, por 67 estudiantes con los que se trabajaría la propuesta didáctica. La Tabla 1 refleja la descripción de la muestra según los principales rasgos sociodemográficos, el sexo y el origen cultural.

Tabla 1. Descripción de la muestra participante (%)

Grupo	Sexo		Origen cultural			
	H	M	Blanco-europeo	Afroamericano	Hispano	Otro
Control <i>n</i> = 80	43.8	56.3	37.5	27.5	21.3	13.8
Experimental <i>n</i> = 67	46.3	53.7	37.3	22.4	28.4	11.9
Total <i>N</i> = 147	44.9	55.1	37.4	25.2	24.5	12.9

Nota: H= hombre; M= mujer. *Otro origen cultural* incluye, por autodenominación, a alumnos de origen judío, hindú y filipino.

1.5 Método

Dentro del paradigma de investigación cuantitativo, se ha empleado un método cuasi-experimental a partir de la constitución de los grupos experimental y de control, a los que se les toma mediciones de sus conocimientos sobre el objeto de estudio antes y después de la intervención didáctica.

En cuanto al tipo de análisis realizado, se enmarca dentro de la estadística descriptiva e inferencial, para lo que se empleó el programa informático *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS), versión 22.

Dada la falta de distribución normal de la muestra descubierta a partir de la prueba *Kolmogorov-Smirnov*, se recurrió para el análisis inferencial bivariable a estadísticos no paramétricos: pruebas de *Mann-Whitney* (*U*), *Wilcoxon* (*W*) y *Kruskal-Wallis* (*K*), junto a la de *Rosenthal* (*r*) para estimar el tamaño del efecto de estas relaciones; mientras que la usada para las comparaciones múltiples fue la de Scheffé. El valor de significación observado fue $\leq .05$.

1.6 Variables

Las variables de estudio dependientes son el grado de conocimiento de la lengua (jerga juvenil, fórmulas para expresar deseo y opinión, entre otras) y de la cultura españolas (grupos, cantantes y directores junto con sus obras más destacadas, identidad de la sociedad, estilo de vida, creencias y maneras de sentir y actuar que reflejan esas expresiones artísticas) correspondientes a la época de la Movida. En tanto que las variables independientes fueron las características personales de grupo, sexo y origen cultural.

1.7 Instrumento de recogida de datos

Se aplica una misma prueba al grupo experimental y de control tanto para la evaluación inicial como para la final, con el objetivo de medir los conocimientos de los alumnos antes y después de la implementación didáctica.

Contiene 18 ítems de elección múltiple, con cuatro respuestas posibles, en algunos casos puede señalarse más de una opción (ítems 2, 4, 5, 6, 7 y 8). Las preguntas se fundamentan en las actividades de las unidades didácticas y suponen una selección de aspectos culturales y lingüísticos mínimos que los alumnos deben

conocer tras la implementación, tales como el significado del fenómeno de estudio, lugares y personajes relacionados con él, la sociedad en aquella época, y el léxico y estructuras gramaticales que aparecen en los materiales. De esta forma, los ítems se distribuyen en dos dimensiones: cultural (ítems 1 a 8) y lingüística (ítems 9 a 18). Su puntuación se corresponde con el número de aciertos.

Al ser un cuestionario elaborado *ad hoc*, antes de aplicarlo a los grupos definitivos, la validez de contenido fue valorada positivamente por un grupo de profesores del Departamento de Español del centro del estudio e implementado con un grupo piloto.

Se ha de advertir que el hecho de que su diseño fuera *ad hoc* conllevó que su estructura fuera a propósito muy heterogénea, esto, unido al tamaño de la muestra, dificultó conseguir una buena fiabilidad por cualquiera de los procedimientos de estimación (coeficientes, test-retest, formas paralelas o dos mitades del test), cuestión abordada y justificada por Díaz, Batanero y Cobo (2003), quienes aseguran que ante una prueba heterogénea no hay que esperar un índice de consistencia interna muy alto, pero sí validez para medir las opiniones y, en este caso, los conocimientos del alumnado sobre el tema de estudio. Lo fundamental en el ámbito educativo es atender a los propios alumnos y a su contexto de investigación, antes que generalizar a otros grupos los resultados del análisis de datos obtenidos de los instrumentos empleados, por lo que el cálculo de los coeficientes de generalizabilidad no es pertinente en esta investigación.

1.8 Procedimiento

Anteriormente se ha explicado el desarrollo de la implementación didáctica con el grupo experimental, por lo que queda concretar que antes de su puesta en práctica se pasó el cuestionario como pretest a los dos grupos de alumnos para descubrir qué conocimientos tenían sobre los contenidos de trabajo y se volvió a pasar después de trabajar con las unidades didácticas diseñadas, a manera de postest. Ambas evaluaciones se desarrollaron durante una sesión de clase.

5 Análisis y resultados

1.9 Resultados según los grupos de alumnos

Para conocer la efectividad de la propuesta en el alumnado del grupo experimental (GE), era importante comparar sus resultados con los del grupo control (GC) una vez finalizada la intervención, para ello, el estadístico *U* de *Mann-Whitney* ya señalaba diferencias significativas con una gran magnitud del efecto y mejor puntuación en el GE antes de la implementación didáctica ($M_{GC,pretest} = 3.23$; $M_{GE,pretest} = 5.60$; $U = 864.50$; $Z = -7.15$; $Sig. = .000$; $r = .59$); no obstante, en la prueba final continuaban esas diferencias con un efecto mucho mayor, se observó un gran avance en el GE, mientras que el GC apenas había mejorado ($M_{GC,postest} = 3.81$; $M_{GE,postest} = 16.87$; $U = .000$; $Z = -10.49$; $Sig. = .000$; $r = .86$). El valor de *Mann-Whitney* en la prueba postest indica que todas las puntuaciones del GE son más altas que las del GC.

Seguidamente se analizaron los datos de ambos grupos en función de las dimensiones de la prueba (cultural y lingüística). Tanto en una como en otra, la prueba de *Mann-Whitney* revela la existencia de diferencias altamente significativas, con gran tamaño del efecto, entre las puntuaciones de los ítems de la prueba final, cuando no las había en la aplicación inicial. En ambos casos, el valor del estadístico de contraste *U* señala que todos los alumnos del GE lograron mejores puntuaciones en las dos dimensiones de la prueba postest que aquellos que constituían el GC. En la Tabla 2 se pueden observar estas comparaciones de puntuaciones, mientras que en el Anexo 2 (Tablas B y C) se recoge este mismo análisis con el detalle de aquellos ítems en cuyos resultados hubo diferencias significativas con valores estadísticos muy altos.

Tabla 2. Contraste de las puntuaciones promedio en las dimensiones cultural y lingüística antes y después de la implementación de la propuesta didáctica en ambos grupos

Dimensión cultural					
Prueba	Grupo	Media	<i>U</i>	<i>Sig.</i>	<i>r</i>
Pretest	Control	15.26	2303.00	.132	-
	Experimental	14.98			
Postest	Control	15.01	.000	.000	.87
	Experimental	22.47			
Dimensión lingüística					
Prueba	Grupo	Media	<i>U</i>	<i>Sig.</i>	<i>r</i>
Pretest	Control	19.50	915.000	.132	-
	Experimental	23.00			
Postest	Control	19.52	.000	.000	.87
	Experimental	29.22			

Nota: $N_{GC} = 80$; $N_{GE} = 67$.

1.10 Resultados del grupo experimental

1.10.1 Resultados globales

Centrado el estudio en este grupo, que había disfrutado de una metodología basada en el empleo de materiales auténticos para trabajar la Movida, en el Anexo 3 (Tabla D) se aprecian en negrita las respuestas de *no sabe/no contesta* predominantes en la prueba inicial, en contraste con todos los aciertos en la final, excepto en el ítem 5. Además, la Tabla 3 recoge los resultados de la prueba de *Wilcoxon* por la que se compararon las puntuaciones de las pruebas inicial y final, y muestra que todos los rangos son positivos y con diferencias muy significativas de gran efecto entre ambas puntuaciones, es decir, todos los alumnos demostraron una gran mejoría en

sus conocimientos lingüísticos y socioculturales después de la implementación didáctica. Obsérvese la media en la final cuando la puntuación máxima posible es 18 puntos.

Tabla 3. Contraste entre los resultados de la prueba inicial y final del GE

Prueba	Media	Rangos (N)	W	Sig.	r
Pretest	5.60	R-= 0 R+= 67	-7.136	.000	.871
Posttest	16.87				

Nota: $N_{GE}= 67$; R+= rango positivo (ítem post > ítem pre); R-= rango negativo (ítem post < ítem pre).

Si se atienden a las dos dimensiones de la prueba (véase la Tabla 4), en el caso de la cultural, todo el alumnado mejoró su puntuación en la prueba final, también con diferencias muy significativas y de gran efecto respecto a la inicial. En todos los ítems hubo mejores puntuaciones, excepto en el 5, destacan como más conocidos *Alaska* (señalado por el 94% del alumnado), *Gabinete Caligari* (91%) y *Ramoncín* (83.6%), y como menos, *Burning* (70%).

Los resultados globales de la dimensión lingüística siguen la misma línea, solo hay un alumno que obtiene la misma puntuación antes y después de la implementación didáctica. El análisis ítem a ítem también refleja mejor valoración en la final con diferencias muy significativas entre ambas pruebas. Las puntuaciones mejores en la última fueron para los ítems 9, 13 y 15, sobre léxico de la época y expresión de una opinión, y la peor, en el ítem 10, igualmente sobre vocabulario *cheli*.

Tabla 4. Contraste entre los resultados en las dimensiones cultural y lingüística de la prueba inicial y final del GE

Dimensión cultural en GE					
Prueba	Media	Rangos (N)	W	Sig.	r
Pretest	14.98	R-= 0 R+= 67	-7.133	.000	.871
Postest	22.47				
Dimensión lingüística en GE					
Prueba	Media	Rangos (N)	W	Sig.	r
Pretest	23.00	R-= 0 R+= 66 E= 1	-7.075	.000	.864
Postest	29.22				

Nota: $N_{GE}= 67$; R+= rango positivo (ítem post > ítem pre); R-= rango negativo (ítem post < ítem pre); E= empate (ítem post = ítem pre).

1.10.2 Resultados según las variables sociodemográficas

Para conocer de qué forma se relacionaban los resultados de la propuesta didáctica con el **sexo** del alumnado, se empleó el estadístico de *Mann-Whitney* que reflejó diferencias muy significativas y, según la *r* de *Rosenthal*, de gran efecto entre las puntuaciones de la prueba final a favor de las mujeres, quienes obtuvieron mejores medias ($M_{\text{hombres.POSTEST}}= 16,42$; $M_{\text{mujeres.POSTEST}}= 17,25$; $U= 313,000$; $Sig.= ,001$; $r= .393$). En la Tabla 5 se recoge el contraste de puntuaciones según el *sexo* y las diferentes dimensiones del cuestionario. Aunque las puntuaciones finales de las mujeres son mejores en ambas, las diferencias significativas halladas en la dimensión cultural fueron de efecto medio en las dos pruebas; en la lingüística no se encontraron diferencias estadísticamente significativas salvo en la prueba final y con pequeño efecto.

Tabla 5. Contraste entre los resultados en las dimensiones cultural y lingüística de la prueba inicial y final en función de la variable *sexo* del GE

Dimensión cultural						
Prueba	Sexo	Media	Rango	<i>U</i>	<i>Sig.</i>	<i>r</i>
Pretest	Hombre	14.38	27.18	346.500	.007	.331
	Mujer	15.50	39.88			
Postest	Hombre	21.93	27.74	364.000	.008	.324
	Mujer	22.94	39.39			
Dimensión lingüística						
Prueba	Sexo	Media	Rango	<i>U</i>	<i>Sig.</i>	<i>r</i>
Pretest	Hombre	23.00	34.16	553.000	.949	-
	Mujer	23.00	33.86			
Postest	Hombre	28.90	29.94	432.000	.057	.232
	Mujer	29.50	37.50			

Nota: $N_{\text{hombres}} = 31$; $N_{\text{mujeres}} = 36$

En el caso de la variable **origen cultural**, la Tabla 6 refleja que según la prueba de *Kruskal-Wallis* no existen diferencias significativas entre las puntuaciones media de la prueba final, pero sí las había de forma importante en la inicial entre hispanos y los grupos de origen blanco-europeo y afroamericano, siendo los hispanos los de calificación superior, como se obtuvo mediante la prueba de comparaciones múltiples *Scheffé*. No obstante, obsérvense las puntuaciones medias de la prueba final, donde destaca la puntuación del alumnado de origen diverso (17.25 de un máximo de 18 puntos).

Tabla 6. Contraste de las puntuaciones promedio antes y después de la implementación de la propuesta didáctica en función de la variable *origen cultural* del GE

Prueba	Origen cultural	Media	Rango	K	Sig.	r
Pretest	Blanco-europeo	5.08	29.84	18.14	.000	.514 * .604 **
	Hispano	7.37	49.39			
	Afroamericano	4.47	23.90			
	Otros	5.13	29.38			
Postest	Blanco-europeo	16.88	33.70	2.138	.544	-
	Hispano	16.84	33.95			
	Afroamericano	16.67	30.23			
	Otros	17.25	42.13			

Nota: $N_{\text{blanco}}= 25$; $N_{\text{hispano}}= 19$; $N_{\text{afroamericano}}= 15$; $N_{\text{otros}}= 8$. *r de Rosenthal entre los grupos hispano y blanco-europeo; **r entre los grupos hispanos y afroamericano.

Para detectar en qué dimensión se producían las diferencias significativas de la prueba inicial, se recurrió de nuevo a la prueba de *Kruskal-Wallis*. En el caso de la **dimensión cultural**, *K* arrojó una diferencia no significativa entre los grupos ($K= 2.814$; $Sig.= .421$); en cambio, sí se encontraron y de gran efecto en la **dimensión lingüística** ($K= 19.311$; $Sig.= .000$), en la que destacaron los alumnos de origen hispano, obsérvense estos detalles en la Tabla 7. De nuevo la prueba *Scheffé* descubrió diferencias estadísticamente muy significativas entre este grupo y cada uno de los otros, algo menor con el alumnado de origen diverso ($Sig. = .041$).

Tabla 7. Contraste entre los resultados en la dimensión lingüística de la prueba inicial en función de la variable *origen cultural* del GE

Dimensión lingüística						
Prueba	Origen cultural	Media	Rango	K	Sig.	r
Pretest	Blanco-europeo	21.920	26.80	19.311	.000	.582 * .562 ** .592 ***
	Hispano	25.315	50.47			
	Afroamericano	22.200	28.23			
	Otros	22.375	28.19			

Nota: $N_{\text{blanco}}= 25$; $N_{\text{hispano}}= 19$; $N_{\text{afroamericano}}= 15$; $N_{\text{otros}}= 8$. * r de Rosenthal entre los grupos hispano y blanco-europeo; ** r entre hispano y afroamericano; *** r entre hispano y otros orígenes.

6 Discusión

La puesta en práctica de la propuesta cuyos resultados aquí se analizan hizo tomar conciencia a las autoras de este artículo de las ventajas e inconvenientes del empleo

de materiales auténticos que mencionaron Castro Yagüe (2003) y Vaquero González (2011), por un lado, y Rodríguez López (2006), Vizcaíno Rogado (2007) y Castillo Alonso (2015), por otro; no obstante, se impusieron los aspectos positivos sobre las dificultades, ya que los resultados, tanto de rendimiento como de satisfacción de los participantes, fueron importantes.

El GC y el GE diferían algo ya desde el principio, antes de implementar la propuesta didáctica, pero, a pesar de estas diferencias, se comprobó que tras el trabajo en el aula y la aplicación de la prueba final, la puntuación media del GC subió apenas perceptiblemente respecto a la inicial, fruto de la adquisición de conocimientos con una metodología más tradicional en el transcurso de la asignatura *Spanish 3 Honors*, pero no era comparable con la puntuación que obtuvo el GE, que llegó a triplicarse entre ambos momentos de evaluación, lo que indicaba el éxito de la propuesta didáctica basada en el uso de los materiales auténticos (canciones y películas) para el aprendizaje de la lengua y la cultura españolas de la época de la Movida, en la línea de lo ya señalado por autores como Fernández García (1998), Lozano de la Pola (2006) o Vanegas Torres (2011).

Si se atiende a las dos dimensiones de la prueba, el alumnado del GE obtuvo mejores resultados en los ítems de la **dimensión cultural**, aun partiendo de puntuaciones algo más bajas que las del GC en la prueba inicial. Esta tendencia positiva se rompió en los resultados del ítem 5 (*Señala los cantantes o grupos de música que conozcas*), donde el 53.7% de alumnos erró en la respuesta. Ello se debió a las exigencias de corrección, que para que se considerara satisfactoria, deberían señalar los cuatro cantantes y grupos reflejados entre las opciones, y el porcentaje mencionado omitió algunos de ellos, no obstante, conocían sobre todo a *Alaska*, *Gabinete Caligari* y *Ramoncín*, los mayoritariamente elegidos. Algunos contenidos de esta dimensión eran similares a los trabajados por Araújo y de Andrade (2015) en cuanto a la situación social de los jóvenes del momento (droga, desempleo, estética punk, ambientes marginales).

Respecto a la **dimensión lingüística**, aunque el GE tenía mejores puntuaciones al inicio, tras el desarrollo de la implementación didáctica, todo su alumnado destacó mucho, no solo sobre el GC, sino en comparación con sus propias puntuaciones iniciales, incluyendo tanto contenidos gramaticales y pragmáticos como léxicos, de la misma forma señalada por Díaz Pérez (1994) o Ruiz Fajardo (2009). De hecho, el porcentaje de alumnos del GE que optaba por responder que no sabían o no contestaban las diferentes preguntas de la prueba inicial era elevado, mientras que en la prueba final absolutamente todos contestaron la totalidad de los ítems y con predominio de las respuestas correctas sobre las erróneas.

Atendiendo a las variables personales del GE, en la puntuación global de la prueba final según el *sexo*, existen importantes diferencias significativas a favor de las mujeres. En la dimensión cultural es donde más sobresalen las chicas; en la lingüística obtienen también mejor puntuación, pero la diferencia roza apenas la significatividad en la última evaluación, ya que solo se encuentra en el ítem 17 (*¿Con qué formas verbales expresas deseo?*).

En cambio, si la variable contrastada es el **origen cultural**, desaparecen las diferencias significativas entre las puntuaciones de la prueba final, aunque sí las había en la prueba inicial, donde los hispanos del GE obtuvieron valores más altos con diferencias importantes solo en los ítems lingüísticos.

Llama la atención que, a pesar de ser la española la lengua familiar de la mayoría de los alumnos hispanos, tras la implementación didáctica con materiales auténticos, el resto de los grupos culturales del aula llega a un nivel similar al del hispano, incluso los alumnos blanco-europeos (16.88 pts.) y los de origen diverso obtienen mejores puntuaciones que los hispanos (16.84 pts.), destacando, sobre todo, los segundos, con una calificación media de 17.25 puntos de 18, que era la máxima puntuación. Es de advertir que este grupo destacaba del resto por su implicación en los estudios, no solo en esta asignatura, sino en otras materias que cursaba de acuerdo con sus calificaciones trimestrales y con base en las opiniones del claustro de profesores.

7 Conclusiones

Considerando que para lograr una competencia comunicativa global es necesario relacionar el componente cultural y el lingüístico de la lengua meta, además de desarrollar la competencia intercultural, los resultados de la experiencia educativa que ocupa estas páginas demuestran que se han conseguido los objetivos planteados. Según el primero, el grado de aprendizaje de los contenidos lingüísticos y culturales trabajados en la experiencia por el alumnado participante, en contraste con el grupo control, deja patente la efectividad de la implementación didáctica con materiales auténticos (canciones y películas) significativos de la Movida madrileña, fenómeno social muy relevante en la cultura española y que tuvo como fruto una serie de aspectos contraculturales y subculturales que reflejaban una discordancia con formas de vivir y valores establecidos en la época, así como una tendencia en la que un grupo de personas muestra una serie de ideas, actitudes y una estética común que les hace diferenciarse del resto de la sociedad.

Estos recursos, empleados simultáneamente como fuente de conocimiento y entretenimiento, devienen muy efectivos para la enseñanza de lenguas extranjeras, en este caso, la española, ya que contienen muestras de lengua reales y contextualizadas, y porque despertaron el interés del alumnado por ese periodo en el que se enmarcaron las unidades didácticas diseñadas, donde tenían cabida las distintas destrezas comunicativas. Ciertamente, sus ventajas didácticas superan con creces sus desventajas.

Por otra parte, atendiendo al segundo objetivo, sobre la relación de las características personales con el aprendizaje a través de materiales auténticos, se comprobó cómo las mujeres destacan en las dos dimensiones de la prueba, pero, sobre todo, en la cultural. Aprovechan mejor el empleo de estos materiales para aprehender el contexto sociocultural de la Movida. En cambio, el origen del alumnado no incide con los resultados de aprendizaje al final de la implementación didáctica, que son similares en todos los grupos participantes (blanco-europeo,

hispano, afroamericano y otros variados), incluidos aquellos de la dimensión lingüística, donde solo destacaron los hispanos en la prueba inicial.

Vistos los resultados de la experiencia, esta podría tener derivaciones parecidas con el estudio de la sociedad y la lengua española presentadas por el cine de los años 50 o el desarrollismo de los 60 y mitad de los 70, o, como señala el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes 2006), el cine de la "españolidad" de los 40, la disidencia y renovación de los 50, el Nuevo Cine español y "La Tercera vía" en la fase de consolidación del cine y las artes escénicas, como ejemplos de productos y creaciones incluidos en el inventario de referentes culturales de España, además de cantautores de cada época.

Para concluir, cabe destacar la contribución de esta investigación al resurgimiento y revalorización del fenómeno. En los últimos años se han celebrado eventos en distintas ciudades que confirman el interés que sigue suscitando, como demuestran, entre otras, las exposiciones organizadas en Madrid: *Miguel Trillo. Doble exposición* en el Centro de Arte Dos de Mayo (CA2M) (2017); *Generación del 87, Orígenes y Destinos 1987/2017*, en el Centro cultural Conde Duque (2017); *La Movida madrileña* de Eduardo Cima-devila en el IES Puerta Bonita (2019); *Miguel Trillo. La primera movida*, en el Círculo de Bellas Artes (2020); *Pongamos que hablo de Madrid* en el Museo de Arte Contemporáneo (colección permanente). También la realizada en Barcelona: *La Movida. Crónica de una agitación* de la Fundación Foto Colectania (2019-20); y en Londres, con la colaboración del Instituto Cervantes: *La Movida madrileña (1975-1985)* en la Red Gallery (2016).

Igualmente, han sido publicados numerosos ejemplares que revisan y ensalzan su relevancia social y cultural. Entre ellos se encuentran *Historia del teatro en la Movida madrileña* (Salanova Garrosa 2017), *Madrid en el cine de Pedro Almodóvar* (Camarero Gómez 2019), *Guía del Madrid de la Movida* (Ordovás y Godes 2020) y la novela basada en esta época *Todos estábamos vivos* (Llamas 2020), ganadora del premio *Memorial Silverio Cañada* de 2018.

Del mismo modo, diversos medios de comunicación, como Telemadrid, Radiotelevisión Española y Radio Cope, han emitido a lo largo de 2020 reportajes dedicados a estos años y sus aspectos más sobresalientes.

Por último, los organismos oficiales tienen prevista la creación de un museo en Madrid sobre la Movida.

Por todo ello, se puede afirmar que el tema tratado en este estudio sigue vigente y es válido para la enseñanza de español como lengua extranjera desde una perspectiva tanto lingüística como cultural.

Referencias

- Aguilar López, Ana María (2013), "Al son del ritmo español: música y canciones en el aula de ELE/EL2", *Didáctica. Lengua y Literatura*, 25:15-43.
- Almodóvar, Pedro (dir.) (1983), *Entre tinieblas* [Película]. España: Tesauro.

- Almodóvar, Pedro (dir.) (1988), *Mujeres al borde de un ataque de nervios* [Película]. España: El Deseo y LaurenFilm.
- Araújo, Natalia & Denise de Andrade (2015), "Lengua y cultura desde la perspectiva de los recursos fílmicos: la presencia de la Movida madrileña en la mirada almodovariana", en Sáez Martínez, Begoña, Antoni Lluch Andrés & Juan Fernández García (eds.), *Actas del XXIII Seminario de Dificultades específicas de la enseñanza del español a lusohablantes: la cultura en la enseñanza de español a brasileños*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 140-152. <http://www.mecd.gob.es/brasil/dms/consejerias-exteriores/brasil/2015/publicaciones/xxiii-seminario-dificultades-2015.pdf>
- Azuar Bonastre, María del Carmen (2010), *El cine como herramienta didáctica en el aula de E/LE para la adquisición del español coloquial conversacional*. Tesis doctoral. Alicante: Universidad de Alicante.
- Badih Akhrif, Talal (2011), *Explotación de las canciones para la enseñanza de E/LE*. Tesis de Máster. Jaén: Universidad de Jaén. <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:e337da3d-24e0-48e0-bdd2-80859ccc7a56/2011-bv-12-03badih-pdf.pdf>
- Barahona Mora, Azucena (2017), *El uso didáctico de canciones y películas de la Movida madrileña en el aula de español como lengua extranjera*. Tesis doctoral inédita. Alcalá de Henares, Madrid: Universidad de Alcalá.
- Bravo Moreno, Diana (2019), *Análisis del componente cultural en los manuales de ELE: niveles A1-B1*. Tesis doctoral. Montréal: Université de Montréal. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/23413/Bravo_Moreno_Diana_2019_these.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Byram, Michael & Michael Fleming (2001), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Camarero Gómez, Gloria (2019), *Madrid en el cine de Pedro Almodóvar*. Madrid: Akal.
- Castillo Alonso, Carlos del (2015), "Español de cine: el cine como pretexto para enseñar cultura en la clase de ELE", en Sáez Martínez, Begoña, Antoni Lluch Andrés & Juan Fernández García (eds.), *Actas del XXIII Seminario de Dificultades específicas de la enseñanza del español a lusohablantes: la cultura en la enseñanza de español a brasileños*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 165-183. <http://www.mecd.gob.es/brasil/dms/consejerias-exteriores/brasil/2015/publicaciones/xxiii-seminario-dificultades-2015.pdf>
- Castro Yagüe, Mercedes (2003), *Música y canciones en la clase ELE*. Tesis de Máster. Madrid: Universidad Antonio Nebrija. <http://docplayer.es/10201121-Musica-y-canciones-en-la-clase-de-ele.html>
- Cobo Piñero, María Rocío (2011), *El uso de los cortometrajes en el aula de ELE: una mirada intercultural*. Tesis de Máster. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide. http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2011_BV_12/2011_BV_12_05Cobo.pdf?documentId=0901e72b80e0cec9

- Consejo de Europa (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC y Anaya.
- Coscarelli, Adriana (2014), "Consideraciones en torno al uso de material auténtico en la clase de ELSE", en *V Jornadas de Español como Lengua Segunda y Extranjera*. Ensenada, Argentina: Universidad Nacional de la Plata, 27-35. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.7488/ev.7488.pdf
- Díaz, Carmen, Carmen Batanero & Belén Cobo (2003), "Fiabilidad y generalizabilidad. Aplicaciones en evaluación educativa", *Números*, 54:3-21.
- Díaz Pérez, Juan Carlos (1994), "El estudio de los elementos jergales en los guiones cinematográficos de Pedro Almodóvar", en Sánchez Lobato, Jesús & Isabel Santos Gargallo (eds.), *Problemas y Métodos en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Actas del IV Congreso Internacional de la ASELE* Madrid: ASELE, 469-478. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0469.pdf
- Escobar, Arturo (2003), "Mundos y conocimientos de otro modo", *Tabula rasa*, 1:51-86.
- Esparza Celorrio, Santiago (2007), "Música en español en la clase de E/LE: propuestas didácticas y propuestas punk", *Cuadernos Canela*, 18:99-111.
- Ezawa, Terumi (2019), "El 'español panhispánico' en la enseñanza de ELE", *Journal of the Faculty of Foreign Studies, Aichi Prefectural University: Language and Literature*, 51:183-194. doi/10.15088/00003829
- Fernández García, Isabel (1998), "Kaka de Luxe & Cía: Léxico y gramática del español al son que toca el pop", en *Lo spagnolod'oggi: forme della comunicazione, Atti del XVII Convegno Nazionale dell'Associazione Ispanisti Italiani*. Roma: Bulzoni Editore, Vol. 2, 143-153. https://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/10/10_141.pdf
- García Mata, Jorge (2004), "La autenticidad de los materiales de enseñanza-aprendizaje y el uso de los medios de comunicación audiovisuales y escritos en la clase de "ELE": una topología", en Perdiguero, Hermógenes & Antonio Álvarez (coords.), *Medios de comunicación y enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE*. Burgos: Universidad de Burgos, 882-894.
- García Naharro, Fernando (2012), "Cultura, subcultura, contracultura: "Movida" y cambio social (1975-1985)", en Navajas Zubeldía, Carlos & Diego Iturriaga Barco (coords.), *Coetánea: III Congreso Internacional de Historia de Nuestro Tiempo*. La Rioja: Universidad de La Rioja, 301-310.
- Ginaya, Gede, Ni Putu Somawati, Nyoman Rajin Aryana & Made Ardana Putra (2019), "Improving students' communicative competence through inductive method using authentic materials", *Journal of Language Teaching and Research*, 10(5):1080-1088. Doi: <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.1005.22>
- Instituto Cervantes (2006), *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Kawakami, Shigenobu (2013), "Supeingo kyōiku ni okeru gengokihan" [Linguistic Norms in Spanish Education], *Wàiguó yǔ jiàoyù yánjiū: JAFLE Bulletin*,

- 16:133-139. http://www.tufs.ac.jp/ts/personal/ykawa/jafle.files/bulletin/jafle_bulletin_no16.html#art7
- Lechado, José Manuel (2013), *La Moviada y no solo madrileña*. Madrid: Sílex.
- Llamas, Enrique (2020), *Todos estábamos vivos*. Madrid: Alianza Editorial.
- Lozano de La Pola, Ana (2006), "La moviada madrileña, el eje temático en el diseño de unidades didácticas", *Foro de profesores de E/LE*, 2:1-11.
- Madrid, Daniel (2001), "Materiales didácticos para la enseñanza del inglés en Ciencias de la Educación", en Bruton, Anthony & Francisco José Lorenzo (eds.), *Perspectivas actuales en la metodología de la enseñanza del inglés en las universidades andaluzas*. *Revista de Enseñanza Universitaria*, n.º extraordinario: 213-232.
- Marins de Andrade, Paulo Roberto (2011), *Afectividad y competencia existencial en español como lengua extranjera (ELE): aplicaciones didácticas para estudiantes brasileños*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada. <http://hera.ugr.es/tesisugr/20101521.pdf>
- Murray, Bokyoung (2019). "Analysis of the effect of the type of authentic materials to teach target language culture in the EFL classroom", *Asia-pacific Journal of Multimedia Services Convergent with Art, Humanities, and Sociology*, 9(7):57-70.
- Ordovás, Jesús & Patricia Godes (2020), *Guía del Madrid de la Moviada*. Madrid: Anaya Touring.
- Orradóttir, Óvina Anna Margrét (2015), *El uso de la música como herramienta didáctica en el aula de español en Islandia: estudio sobre la inclusión de la música y canciones en la enseñanza de ELE en centros de educación secundaria*. Tesis de Máster. Reikiavik: Universidad de Islandia. http://skemman.is/stream/get/1946/22657/51909/1/%C3%93vina_Anna_Margr%C3%A9t_Orrad%C3%B3ttir.pdf
- Pozzobon, Claudia & Teadira Pérez (2010), "La autenticidad de los textos en la clase de lengua", *Acción Pedagógica*, 19(1):80-88.
- Rodríguez García, Óscar & Hafida Gherram (2011), "Las canciones en la clase de ELE. ¡Canta con nosotros!", en Sánchez González, José (ed.), *Historia, metodología y sociolingüística. Actas del III taller de ELE en Argelia*. Orán: Instituto Cervantes de Orán, 140-159. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/oran_2011/15_rodriguez_gherram.pdf
- Rodríguez López, Beatriz (2006), "Las canciones en la clase de español como lengua extranjera", en Álvarez, Alfredo et al. (eds.), *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del XVI Congreso de Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera*. Oviedo: Universidad de Oviedo, 806-816. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0806.pdf
- Ruiz Fajardo, Guadalupe (2009), "Vídeo en clase: virtudes y vicios", en Miquel, Lourdes & Neus Sans (eds.), *Didáctica del español como lengua extranjera. Cuadernos de tiempo libre. Expolingua*. Madrid: Fundación Actilibre, 141-164.

- Salanova Garrosa, Daniel (2017), *Historia del teatro en la Movida madrileña*. Madrid: Chiado Editorial.
- Singh, Vikash Kumar & Ira Mathur (2010), "El cine como instrumento didáctico en las aulas de ELE en un país de Bollywood", *MarcoELE* 11:1-18. http://marcoele.com/descargas/11/singh-mathur_cine_en_india.pdf
- Tomlinson, Brian (2012), "Materials development for language learning and teaching", *Language Teaching*, 45(2):143-179. doi:10.1017/S0261444811000528
- Vanegas Torres, Tatiana Alejandra (2011), "La Movida madrileña", en Ruíz Miguel, José Luis (coord.), *Materiales para la clase ELE 2011, nivel B1*. Madrid: Ministerio de Educación, 133-223.
- Vaquero González, Miriam (2011), *La canción como recurso didáctico en el aula de lengua extranjera*. Tesis de Máster. Valladolid: Universidad Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/2099/1/TFG-L%20130.pdf>
- Vargas Venegas, Genara (2010), *Desarrollo de la fluidez oral en ELE mediante los periódicos, las canciones, las películas y los juegos*. Tesis de Máster. León: Universidad de León. http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2010_BV_11/2010_BV_11_2_semestre/2010_BV_11_21Vargas.pdf?documentId=0901e72b80e1fe22
- Vílchez Tallón, José Antonio (2007), *La enseñanza del componente pragmático a través de fragmentos de películas*. Tesis de Máster. Alcalá de Henares, Madrid: Universidad de Alcalá. http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2007_BV_08/2007_BV_08_23Vilchez.pdf?documentId=0901e72b80e2d98e
- Vizcaíno Rogado, Iván (2007), *Cine para la clase de E.L.E.: aprendizaje de español a partir de fragmentos cinematográficos*. Tesis de Máster. Salamanca: Universidad de Salamanca. http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2007_BV_08/2007_BV_08_24Vizcaino.pdf?documentId=0901e72b80e2d98f

Anexos

Anexo 1

Tabla A. Películas y canciones de la propuesta

PELÍCULAS	
Título de la película	Director y año
<i>¿Qué hace una chica como tú en un sitio como este?</i>	Fernando Colomo (1978)
<i>¿Qué he hecho yo para merecer esto?</i>	Pedro Almodóvar (1984)
<i>Mujeres al borde de un ataque de nervios</i>	Pedro Almodóvar (1988)
<i>Ópera prima</i>	Fernando Trueba (1980)
<i>La estanquera de Vallecas</i>	Eloy de la Iglesia (1987)
CANCIONES	

Título de la canción	Intérprete y año
<i>Malos tiempos para la lírica</i>	Golpes Bajos (1983)
<i>Rey del glam</i>	Alaska y Dinarama (1983)
<i>Que Dios reparta suerte</i>	Gabinete Caligari (1983)
<i>Quiero un camión</i>	Loquillo y los Trogloditas (1983)
<i>Burlando</i>	Ramoncín (1980)
<i>Coche rápido en la noche</i>	Banzai (1983)
<i>Pacto entre caballeros</i>	Joaquín Sabina (1987)
<i>Rap del optimista</i>	Joaquín Sabina (1988)

Fragmentos de las películas y canciones de ampliación

PELÍCULAS	
Título de la película	Director y año
<i>Pepi, Luci y Bom y otras chicas del montón</i>	Pedro Almodóvar (1980)
<i>A tope</i>	Ramón Fernández (1984)
CANCIONES	
Título de la canción	Intérprete y año
<i>Enamorado de la moda juvenil</i>	Radio Futura (1980)
<i>¿Qué hace una chica como tú en un sitio como este?</i>	Burning (1978)
<i>Horror en el hipermercado</i>	Alaska y los Pegamoides (1982)
<i>Don Diablo</i>	Miguel Bosé (1980)
<i>Al calor del amor en un bar</i>	Gabinete Caligari (1986)
<i>Quiero ser una chica Almodóvar</i>	Joaquín Sabina (1992)
<i>Va a estallar el obús</i>	Obús (1981)

Anexo 2

Tabla B. Contraste de las puntuaciones promedio en los ítems de la dimensión cultural antes y después de la implementación de la propuesta didáctica en ambos grupos

Dimensión cultural				
Prueba	Grupo	Media	U	Sig.
Pretest	Control	15.26	2303.00	.132
	Experimental	14.98		
Postest	Control	15.01	.000	.000
	Experimental	22.47		
Ítem pretest	Grupo	Media	U	Sig.
Ítem1pre	Control	2.00	1840.000	.000
	Experimental	1.69		
Ítem3pre	Control	2.13	2137.500	.019
	Experimental	1.87		
Ítem6pre	Control	1.66	2136.000	.007
	Experimental	1.88		
Ítem postest	Grupo	Media	U	Sig.
ítem1post	Control	2.05	524.000	.000
	Experimental	2.85		
Ítem2post	Control	1.95	.000	.000

	Experimental	3.00		
Ítem3post	Control	2.30	1105.500	.000
	Experimental	3.00		
Ítem4post	Control	1.91	651.500	.000
	Experimental	2.82		
Ítem6post	Control	1.51	.000	.000
	Experimental	3.00		
Ítem7post	Control	1.73	.000	.000
	Experimental	3.00		
Ítem8post	Control	1.65	264.000	.000
	Experimental	2.88		
Nota: $N_{GC}= 80$; $N_{GE}= 67$. Solo se refleja el contraste de los resultados de los ítems con $Sig. \leq .05$.				
Ítems con diferencias significativas (postest)				
Ítem 1. ¿Qué es la Movida madrileña? Ítem 2. La Movida madrileña supuso: ... Ítem 3. ¿Quién es Pedro Almodóvar? Ítem 4. ¿Qué lugares se encuentran en Madrid? Ítem 6. A finales de los 70 y durante la época de los 80, era popular entre los jóvenes: ... Ítem 7. Algunos de los problemas de la juventud eran: ... Ítem 8. Además, en esos años: ...				

Tabla C. Contraste de las puntuaciones promedio en los ítems de la dimensión lingüística antes y después de la implementación de la propuesta didáctica en ambos grupos

Dimensión lingüística				
Prueba	Grupo	Media	U	Sig.
Pretest	Control	19.50	915.000	.132
	Experimental	23.00		
Postest	Control	19.52	.000	.000
	Experimental	29.22		
Ítem pretest	Grupo	Media	U	Sig.
Ítem9pre	Control	2.06	1550.500	.000
	Experimental	2.58		
Ítem11pre	Control	1.65	2136.000	.016
	Experimental	1.87		
Ítem12pre	Control	1.76	2227.500	.049
	Experimental	1.97		
ítem14pre	Control	2.16	2121.000	.014
	Experimental	2.54		
ítem15pre	Control	2.16	1627.000	.000
	Experimental	2.84		
ítem17pre	Control	1.69	1466.000	.000
	Experimental	2.46		
ítem18pre	Control	1.65	1301.000	.000
	Experimental	2.52		

Ítem postest	Grupo	Media	U	Sig.
Ítem9post	Control	1.99	636.500	.000
	Experimental	3.00		
Ítem10post	Control	1.83	813.500	.000
	Experimental	2.76		
Ítem11post	Control	1.73	659.500	.000
	Experimental	2.88		
Ítem12post	Control	2.00	916.000	.000
	Experimental	2.94		
Ítem13post	Control	1.93	636.500	.000
	Experimental	3.00		
ítem14post	Control	2.28	1618.500	.000
	Experimental	2.97		
ítem15post	Control	2.26	1574.500	.000
	Experimental	3.00		
ítem16post	Control	2.34	1949.500	.000
	Experimental	2.85		
ítem17post	Control	1.59	678.500	.000
	Experimental	2.91		
ítem18post	Control	1.60	649.500	.000
	Experimental	2.91		
Nota: $N_{GC}= 80$; $N_{GE}= 67$. Solo se refleja el contraste de los resultados de los ítems con Sig. $\leq .05$.				
Ítems con diferencias significativas (postest)				
Ítem 9. ¿Qué significa <i>colega</i> , <i>tronco</i> ? Ítem 10. ¿Qué significa <i>flipar</i> , <i>molar</i> ? Ítem 11. ¿Qué significa <i>guay</i> , <i>chachi</i> , <i>dabuti</i> ? Ítem 12. ¿Qué significa <i>tía</i> , <i>chavala</i> , <i>piba</i> ? Ítem 13. ¿A qué hacen referencia los términos <i>pasta</i> , <i>pelas</i> , <i>pavos</i> , <i>talegos</i> ? Ítem 14. ¿Con qué palabras se expresa probabilidad? Ítem 15. ¿Con qué fórmulas expresas opinión? Ítem 16. ¿Qué conectores son explicativos: ...? Ítem 17. ¿Con qué formas verbales expresas deseo? Ítem 18. ¿Qué verbos tienen cambio radical en alguna de sus conjugaciones?				

Anexo 3

Tabla D. Resultados de la prueba inicial y final según respuestas del GE (%)

Prueba de evaluación						
Ítem	P. Inicial			P. Final		
	Correcto	Incorrecto	NS/NC	Correcto	Incorrecto	NS/NC
1. ¿Qué es la Movida madrileña?	11.9	43.3	44.8	92.5	7.5	0
2. La Movida madrileña supuso...	14.9	17.9	67.2	100	0	0
3. ¿Quién es Pedro Almodóvar?	11.9	25.4	62.7	100	0	0
4. ¿Qué lugares se encuentran en Madrid?	4.5	22.4	73.1	91	9	0
5. Señala los cantantes o grupos de música que conozcas.	0	0	100	46.3	53.7	0
6. A finales de los 70 y durante la época de los 80 era popular entre los jóvenes...	4.5	16.4	79.1	100	0	0
7. Algunos de los problemas de la juventud eran...	4.5	22.4	73.1	100	0	0
8. Además, en esos años...	26.9	32.8	40.3	94	6	0
9. ¿Qué significa <i>colega</i> , <i>tronco</i> ?	64.2	6	29.9	100	0	0
10. ¿Qué significa <i>flipar</i> , <i>molar</i> ?	7.5	23.9	68.7	88.1	11.9	0
11. ¿Qué significa <i>guay</i> , <i>chachi</i> , <i>dabuti</i> ?	7.5	20.9	71.6	94	6	0
12. ¿Qué significa <i>tía</i> , <i>chavala</i> , <i>piba</i> ?	17.9	20.9	61.2	97	3	0
13. ¿A qué hacen referencia los términos <i>pasta</i> , <i>pelas</i> , <i>pavos</i> , <i>talegos</i> ?	7.5	29.9	62.7	100	0	0
14. ¿Con qué palabras se expresa probabilidad?	67.2	13.4	19.4	98.5	1.5	0
15. ¿Con qué fórmulas expresas opinión?	91	7.5	1.5	100	0	0

16. ¿Qué conectores son explicativos?	80.6	19.4	0	92.5	7.5	0
17. ¿Con qué formas verbales expresas deseo?	71.6	25.4	3	95.5	4.5	0
18. ¿Qué verbos tienen cambio radical en alguna de sus conjugaciones?	76.1	23.9	0	95.5	4.5	0