



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

El cine en la enseñanza de ELE

Una revisión literaria

Namn Sophie Olsson
Program Ämneslärarprogrammet



Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: LGSP1G
Nivå: Grundnivå
Termin/år: HT/2015
Handledare: Fredrik Olsson
Examinator: Oscar García
Kod: HT15-1160-004-LGSP1G

Palabras clave: enseñanza de ELE, competencia intercultural, explotación de películas, MCER

Abstract

La enseñanza de lenguas extranjeras ha cambiado durante las últimas décadas de tener un enfoque comunicativo a dirigirse al paradigma de una competencia intercultural comunicativa. Este giro se puede observar tanto en el currículo sueco de lenguas modernas como en el Marco Común de Referencia para las Lenguas, desarrollado por el Consejo de Europa. Es central el desarrollo de conocimientos para que los estudiantes puedan actuar como mediadores entre su lengua y cultura de origen y la lengua meta y las culturas que esta implica. El propósito de este estudio es investigar cómo las películas pueden ayudar en el desarrollo de la competencia intercultural. Las películas constituyen un medio común en el aula que ofrece herramientas didácticas de discursos socioculturales y críticos, de los cuales los estudiantes pueden explorar conocimientos y perspectivas interculturales. Presentamos una revisión literaria donde analizamos una selección de estudios que trata el tema de la competencia intercultural y el cine en la enseñanza de ELE.

Key words: SFL teaching, intercultural competence, exploitation of films, CEFR

The foreign language teaching has shifted during the last decades from a communicative approach to the paradigm of an intercultural communicative competence. This turn can be observed in both the Swedish curriculum for modern languages and in the Common European Framework of Reference for Languages, developed by the Council of Europe. The development of students' knowledge to act mediators between their mother tongue and culture, and the target language and the cultures it involves is a central part in this turn. The purpose of this literature review is to investigate how films can help the development of intercultural competence. Films constitute a common medium in the

classroom that provides didactic tools for sociocultural and critical discourses, from which the students can explore intercultural knowledge and perspectives. This study presents an analysis of a selection of investigations about intercultural competence and films in Spanish as a foreign language teaching.

Índice

1	Introducción	1
2	Problema	3
3	Estado de la cuestión	4
	3.1 La competencia intercultural	4
	3.2 Marco Común de Referencia para las Lenguas.....	5
	3.3 Metodologías para explotación de películas.....	6
4	Discusión.....	13
5	Conclusión	15
	Bibliografía.....	16

1. Introducción

En el currículo sueco para el bachillerato¹ de la asignatura de lenguas modernas² se encuentran, aparte de los objetivos del desarrollo lingüístico, metas para desarrollar una competencia intercultural. Estos criterios reflejan cómo la enseñanza de idiomas ha cambiado durante las últimas décadas, de tener un enfoque comunicativo a dirigirse al paradigma de una competencia intercultural comunicativa (Pegrum, 2008: 136). Según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, MCER, las competencias comunicativas “son las que posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos” (2002: 9). Sin embargo, según este nuevo paradigma de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras se percibe la lengua como un acto cultural, en el cual la competencia intercultural se considera un aspecto vital. Tanto Crozet, Liddicoat y Bianco (1999: 16) como Hammer, Bennett y Wiseman (2003: 422) describen la competencia intercultural como los conocimientos y las habilidades de interactuar exitosamente con personas de otros grupos étnicos, religiosos, culturales, nacionales o geográficos.

La enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) ha de incluir, según el currículo sueco, temas culturales para que los alumnos puedan desarrollar una competencia intercultural en relación con el mundo hispánico. No es una tarea fácil dado que el concepto “cultura” es complejo y ambiguo. Además, el mundo hispano es grande y diverso, lo cual significa que tanto las variedades lingüísticas como las distintas culturas que caben en él tienen una gran diferencia. Existen diferentes definiciones del concepto de cultura. La definición de la que partimos en este estudio es la siguiente:

El sistema de creencias, valores, costumbres, conductas y artefactos compartidos, que los miembros de una sociedad usan en interacción entre ellos mismos y con su mundo, y que son transmitidos de generación en generación a través del aprendizaje. (Bates and Plog, 1990: 7)

Esta definición de cultura, aunque amplia, puede considerarse en sintonía con la del MCER y la del currículo sueco. Según éstos, los alumnos no sólo han de adquirir conocimientos de los países hispanohablantes y su gente, sino que además han de tener capacidad de desarrollar las destrezas y las habilidades interculturales y la competencia

¹ El bachillerato sueco consiste en tres años de formación opcional. En total hay dieciocho ramas, de las cuales doce son de formación profesional y seis son preuniversitarias.

² La asignatura lenguas modernas en el bachillerato sueco consiste en siete pasos. Estas son alemán, francés, chino y español.

existencial (MCER: 11-12). Esto abarca una sensibilidad cultural y unas capacidades de relacionarse entre las culturas (la de origen y la/s extranjera/s), cumpliendo el papel de intermediario cultural. El fin de la enseñanza de lenguas extranjeras, aparte del aprendizaje lingüístico, es el entendimiento y el respeto hacia la diversidad cultural:

Que la diversidad deje de ser un obstáculo para la comunicación y se convierta en una fuente de enriquecimiento y comprensión mutuos. Alcanzar una comprensión más amplia y más profunda de la forma de vida y de las formas de pensamiento de otros pueblos y de sus patrimonios culturales (MCER, 2002: 2).

Existen varios acercamientos sobre cómo integrar esta temática en la enseñanza de ELE. Una aproximación que es habitual desde hace años es a través de la proyección de películas (Pons Amenos, 1999). Las películas representan un recurso valioso, dado que proporcionan un material auténtico que es expresivo y que puede generar procesos de identificación en los estudiantes con la/s cultura/s meta/s. Hellström explica el material auténtico de la siguiente manera:

En el contexto educativo, el material lingüístico se considera auténtico si desde el principio se ha agregado para fines distintos al uso en la enseñanza de idiomas y, por eso, conserva su forma original, es decir, crudo y sin cortes (1990: 137–138. Traducción propia)

Material auténtico son textos, escritos o hablados, que no se han producido para la enseñanza en primer lugar (Corbett, 2003: 42). Podemos decir que en el ámbito educativo se considera auténtico si el material es producido por nativos para nativos.

Las películas son un medio que ofrece posibilidades de escuchar diferentes variedades y registros lingüísticos, dado que representan un material auténtico. Además, pueden estimular a los estudiantes a explorar sus propias identidades, a través de la conciencia y la reflexión sobre la propia cultura y la/s cultura/s de los países hispanohablantes. Asimismo, el recurso didáctico de las películas contiene mucho material denso, tanto lingüístico como sociocultural, que se puede usar para concienciar y desarrollar la competencia intercultural en la clase de ELE.

2. Problema

Según el currículo sueco de lenguas modernas, los alumnos deben entrar en contacto con el idioma y con textos diferentes a través de la proyección de películas (Skolverket, 2011). Por tanto, es importante que los profesores vean en las películas no sólo una fuente lingüística sino también una fuente cultural con la que los estudiantes puedan acercarse a la vida cotidiana hispana. Las películas poseen mucho contenido que refleja por ejemplo las costumbres, la historia, el humor, la situación política y las relaciones sociales de cierto país. Por eso es pertinente que no sea simplemente un elemento lúdico o meramente de entretenimiento, sino que se pueda aprovechar todo su contenido en la enseñanza y el aprendizaje de ELE (Hernández Mercedes, 2005, s.p) . Además, para que los estudiantes puedan entender bien el contexto sociocultural y el uso del lenguaje de las películas, a menudo son necesarios unos conocimientos previos. Estos se pueden adquirir con el uso de herramientas didácticas por parte del profesor. Un ejemplo puede ser la “prelectura” de textos, documentos o bibliografía relacionada con el tema principal del film (Tornberg, 2005: 98). De esta manera los estudiantes pueden lograr un mayor entendimiento de la película y así alcanzar de forma más efectiva las metas de competencia intercultural.

Otro aspecto que consideramos importante para el uso de esta herramienta es el hecho de que el profesor debe tener claro el objetivo de la proyección, formulándose las preguntas didácticas: QUÉ, CÓMO, POR QUÉ y PARA QUÉ de forma previa para que la actividad pueda ajustarse al currículo.

El objetivo de este estudio consiste en analizar el uso de películas como medio didáctico en la enseñanza de ELE para el desarrollo de la competencia intercultural de los estudiantes. Podemos formular la pregunta de investigación de la siguiente manera:

¿Cómo se puede usar el cine como herramienta didáctica en el aula de ELE para el desarrollo de la competencia intercultural?

Con este estudio deseamos aportar una perspectiva de cómo usar la proyección de películas para desarrollar la competencia intercultural, ya que este nuevo enfoque se ve reflejado en el currículo sueco de ELE y los filmes constituyen un medio común en el aula de las lenguas modernas.

3. Estado de la cuestión

3.1 La competencia intercultural

El enfoque hacia el desarrollo de una competencia intercultural se ve reflejado, como anteriormente hemos mencionado, tanto en el MCER como en el currículo sueco de lenguas extranjeras. Pegrum (2008: 136) y Crozet, Liddicoat y Bianco (1999: 19), entre otros, señalan que la enseñanza de lenguas durante las últimas décadas se ha orientado cada vez más hacia el desarrollo de una competencia intercultural. Según Crozet, Liddicoat y Bianco (1999: 16-17) los efectos de la globalización es uno de los aspectos por el que la enseñanza de lenguas extranjeras se ha enfocado en la interculturalidad, lo cual también podemos observar en el currículo sueco de dicha asignatura. Esto subraya cómo la enseñanza de lenguas modernas puede ayudar a desarrollar “las posibilidades del individuo de ser incluido en contextos sociales y culturales, y participar en una vida globalizada de estudios y trabajo” (Skolverket, 2011. Traducción propia). Además, la enseñanza ha de proporcionar a los estudiantes “nuevas perspectivas, mejores posibilidades de establecer contactos y un mayor entendimiento de diferentes maneras de vida” (Skolverket, 2011. Traducción propia), lo cual muestra la idea de preparar al alumnado para una vida en un mundo cada vez más globalizado.

El nuevo enfoque de la enseñanza de lenguas extranjeras tiene, por tanto, como objetivo el dotar al alumnado de conocimientos para participar activamente en una vida global. Pegrum (2008: 137) es otro autor que argumenta el significado de la globalización en la enseñanza de lenguas, ya que ayuda a crear un mundo donde los discursos culturales entran en contacto con mayor frecuencia e intensidad. Existen abundantes estudios que tratan el nuevo paradigma de la interculturalidad, la competencia intercultural y su influencia en la enseñanza de lenguas. Tanto Pegrum (2008) como Byram (1997) arguyen que ha habido un alejamiento del enfoque de competencia comunicativa, que estaba enfatizado en la imitación de los hablantes nativos, hacia la competencia intercultural comunicativa. Aquel enfoque, a menudo, tenía una percepción fija de la cultura meta (Pegrum, 2008: 137), lo cual conducía a una categorización de esta, proporcionando a los estudiantes una perspectiva turística. En cambio, el nuevo enfoque intercultural subraya la inevitable relación entre la cultura y la lengua: la linguacultura (Attinasi y Friedrich, 1995: 33-34), que implica que no podemos aprender una cultura sin tener que aprender su idioma y viceversa. Esto puede resultar difícil dado que ni la lengua ni la cultura son monolíticas; dependen de género, edad, nivel educativo, creencias religiosas y otros factores que constituyen diferencias culturales entre las

personas de una misma sociedad. Si tenemos en cuenta esta multiplicidad de aspectos del concepto de cultura y la diversidad del mundo hispánico no es difícil imaginarse los retos y obstáculos que puedan ocurrir en el encuentro entre diferentes lenguas y culturas como el del aula de ELE.

Se ha introducido, además, un nuevo valor a la noción de la competencia comunicativa intercultural, que enfatiza y fomenta el papel del alumno como intermediario cultural entre la cultura de origen y las culturas extranjeras (Pegrum, 2008: 137). La enseñanza de lenguas extranjeras, por tanto, ha de invitar a los estudiantes a una exploración extensiva e intensiva en lugar de aportar simplemente una visión turística de la/s cultura/s meta/s. Esto ayudará a que el aprendiz ejerza de intermediario entre su lengua materna y cultura y la lengua meta y la/s cultura/s que comprende; objetivo que trata Kramsch (1993: 247) en sus planteamientos sobre lo que llama el “tercer lugar”. Este “lugar” es una zona de contacto donde el alumnado explora tanto su propia lengua y cultura como la lengua meta y su/s cultura/s. Esta zona le posibilita, como señala Corbett, para “examinar diferentes culturas desde una perspectiva de comprensión informada” (2003: 2). Como los estudiantes de ELE están en una posición exterior al grupo de hispanohablantes, observándolo e intentando entender su idioma y su/s cultura/s, han de entender las prácticas y creencias si quieren lograr alcanzar una comprensión mayor de la lengua que el grupo meta (los hispanohablantes) produce (Corbett, 2003: 20).

3.2 Marco Común de Referencia para las Lenguas

En el MCER se encuentra como una de las metas relacionadas con el plurilingüismo³ la “competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan” (MCER, 2002: 4). Con esto se quiere decir que el alumnado ha de desarrollar un repertorio lingüístico en el que todos los conocimientos de la lengua estén incluidos. Estos serían, en concreto, “los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema, independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones” (MCER, 2002: 13). Aparte de dichos conocimientos existen otras metas como la competencia comunicativa (la lingüística, la sociolingüística y la

³ Conforme con que se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua (el lenguaje familiar, el de la sociedad en general, y las lenguas de otros pueblos), el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan. (MCER, 2002: 4)

pragmática), la competencia existencial (rasgos, actitudes e idiosincrasia de la personalidad de los estudiantes) y las destrezas y habilidades interculturales (capacidad de usar estrategias para relacionarse con personas de otras culturas y cumplir el papel de intermediario cultural para superar estereotipos). Estas metas pretenden facilitar la comunicación y la interacción entre europeos con diferentes lenguas maternas y, además, superar los prejuicios y la discriminación; transformando la diversidad en una fuente de enriquecimiento y comprensión mutuos (MCER, 2002: 2).

No obstante, el MCER se centra, en primer lugar, en un contexto específicamente europeo. Aunque el currículo sueco de lenguas modernas está influido por el MCER, en este punto difieren. Según el currículo sueco de lenguas modernas, los estudiantes deben fomentar conocimientos de "condiciones de vida, temas sociales y fenómenos culturales en distintos contextos y áreas donde la lengua meta se habla" (Skolverket, 2011. Traducción propia). Por tanto, la enseñanza de ELE pretende que los estudiantes desarrollen una competencia intercultural que abarca todo el mundo hispánico y no sólo de España.

3.3 Metodologías para explotación de películas

Como hemos mencionado anteriormente, esto es un reto para el docente, teniendo en cuenta la gran diversidad sociocultural de todos los países hispanohablantes. A esto se suma el hecho de que los docentes han de saber cómo trabajar el desarrollo de la competencia intercultural. Según Corbett (2003: 20), el enfoque intercultural no se puede limitar simplemente a informar al alumnado de la/s cultura/s meta/s, sino proporcionar a los estudiantes las herramientas necesarias para poder analizar y evaluar críticamente su propia cultura y la/s cultura/s meta/s.

Crozet y Liddicoat (1999: 126-128) argumentan que el desarrollo de la competencia intercultural implica tres etapas de la enseñanza: La cultura no se aprende a través de ósmosis sino que ha de ser mostrada explícitamente. Con ósmosis queremos decir: "mutua influencia entre dos personas o grupos de personas, sobre todo en el campo de las ideas" (RAE, 2015). Esto requiere que la enseñanza invite a la discusión y al análisis de componentes culturales; de tal manera los estudiantes pueden apreciar y entender tanto su propia cultura como la/s cultura/s meta/. Segundo, las discusiones y el análisis deben ser seguidos por actividades de comparación cultural, a través de las cuales los estudiantes puedan descubrir las similitudes y diferencias entre su propia cultura y la/s cultura/s meta/s. Las dos primeras etapas funcionan

como preparación para esta última: la exploración intercultural, aquella en la que los estudiantes empiezan a crear un “tercer lugar” (Crozet y Liddicoat, 1999: 124, se refieren a Kramersch, 1993: 247) entre su propia lengua y cultura y la lengua meta y su/s cultura/s.

Acercándonos al objetivo de nuestra investigación recordamos que Pegrum (2008) señala la importancia del papel del profesor en el desarrollo de la competencia intercultural de los estudiantes. Es el profesor quien ha de proporcionar a los alumnos lo que él llama el “input linguacultural” (2008: 145) que les estimule a reflexionar y contrastar sus propios conocimientos y experiencias con el material cultural proporcionado en la clase. El proceso de llegar a entender una cultura requiere que nos pongamos las lentes de esta para ver cómo sus miembros interpretan el mundo. Hall (1997: 5) argumenta que la pertenencia a una misma cultura se define en que sus miembros interpretan el mundo aproximadamente de la misma manera. Una de las herramientas didácticas útiles para proporcionar estas lentes culturales al alumnado consiste, según Pegrum, en la utilización del cine, argumentando la importancia de introducirles “las historias que otras culturas cuentan de sí mismos” (Berman⁴ citado en Pegrum, 2008: 146. Traducción propia). Estas historias no tienen por qué reflejar una realidad o una verdad objetiva, sino más bien cómo ellos (los que cuentan las historias) interpretan el mundo, cómo les gustaría interpretarlo, o cómo les gustaría que otros interpretasen el mundo. El cine, además, constituye un medio audiovisual que permite el encuentro con otros discursos culturales dado que entrelaza la lengua, la cultura y el contexto, convirtiéndolo en una herramienta provechosa para enseñar la competencia intercultural (Pegrum, 2008: 146) .

Como hemos ido señalando, el cine constituye un recurso didáctico que contiene material ventajoso para el desarrollo de una competencia intercultural en la clase de ELE. Una de las maneras de trabajar con el cine en el aula es analizar la película desde el punto de vista narrativo (Pegrum, 2008: 146). En las películas encontramos narraciones que nos proporcionan una serie de acontecimientos transcurridos en un tiempo con relaciones causa-efecto y que le ocurren a unos personajes o son desarrollados por ellos. Pegrum (2008: 146) señala que el estudio de las narraciones de las películas ofrece una exploración del discurso social, dado que cada texto está situado en un contexto sociocultural. También ofrecen una exploración del discurso crítico, ya que cada lectura es individual y parcial. Esta exploración puede ayudar al alumnado a desarrollar un enfoque crítico a la hora de presentar una película en el aula, dado que puede distanciarse de ella, problematizarla y analizarla críticamente. Según Pegrum, son herramientas útiles para “aumentar la conciencia de la diferencia de los

⁴ Este tema también se habla en Kern, 2000:21.

estudiantes, mejorar sus habilidades analíticas, profundizar su comprensión y ampliar sus puntos de vista de otros discursos y prácticas culturales” (2008: 146. Traducción propia). Estas herramientas les servirán en la exploración de sus propias identidades y les ayudarán en el encuentro intercultural (Pegrum, 2008: 146).

Otro autor que destaca la importancia tanto del cine como de otras herramientas para trabajar con la competencia intercultural en el aula de lenguas extranjeras (LE) es Corbett (2003). Indica que el desarrollo de herramientas apropiadas para la exploración intercultural debe ser el objetivo central del nuevo enfoque de la competencia intercultural comunicativa en la enseñanza de LE (2003: 19). Explica que el docente necesita cierta información y conocimientos de estrategias para trabajar con el desarrollo de la competencia intercultural en el aula, como por ejemplo: la manera en la que los diferentes géneros lingüísticos son transmitidos según las diferentes necesidades culturales, cómo la lengua puede transmitir la identidad cultural y cómo textos escritos, orales y visuales pueden ser interpretados como mensajes de afiliación cultural (2003: 33). Corbett (2003) presenta cuatro objetivos didácticos a la hora de trabajar la competencia intercultural en el aula de LE, tres de los cuales son de interés para nuestro estudio dado que los consideramos aplicables a la proyección de películas. Estos serían:

- Investigar cómo conversaciones cotidianas mantienen la solidaridad entre grupos sociales; investigar cómo el estatus del individuo en un grupo es negociado a través de la conversación informal; observar los diferentes roles ejecutados por hombres y mujeres en conversaciones en la lengua meta.
- Investigar, describir y explicar formas de comportamiento en cierta comunidad, como subculturas, profesionales de negocio o científicos o, bailarines regionales escoceses.
- Explorar los mensajes culturales transitados por imágenes visuales, literatura y textos mediáticos. (2003: 41-42. Traducción propia)

Corbett (2003: 42) menciona que estos objetivos dependen de diferentes factores, como por ejemplo el acceso a la cultura meta que los estudiantes tengan. Señala que existe un peligro si se empaqueta el contenido cultural pulcramente, caso que ocurre en los manuales de texto en la enseñanza de LE; dado que la cultura es dinámica y sus miembros están continuamente negociándola (2003: 36) y este hecho es tan trascendental que hace difícil el registro de toda una cultura en un manual de texto. En el momento en que los diseñadores de materiales de la enseñanza de LE hayan codificado el comportamiento de cierta comunidad, las normas de esta se renegocian y siguen cambiando. Por tanto, el docente ha de completar la

enseñanza con más input cultural, como por ejemplo textos audiovisuales y medios de comunicación, con los que los estudiantes puedan comprender cómo la lengua meta sirve a sus usuarios para interactuar entre ellos y transmitir su identidad cultural (Corbett, 2003: 42-42).

De esta misma forma Baddock (1996: 20-22) indica que las películas constituyen una manera de introducir una variedad lingüística en la enseñanza de lenguas extranjeras. Se puede tratar de variedades geográficas del español o de diferentes registros (coloquial, formal, informal etcétera) que son relacionados con distintos contextos socioculturales. Las películas pueden ayudar a cubrir la meta que encontramos en el currículo sueco de la asignatura lenguas modernas y la enseñanza de esta; “La enseñanza ha de presentarles a los estudiantes lengua hablada y escrita variada y que ellos puedan relacionar el contenido con sus propias experiencias y conocimientos” (Skolverket, 2011. Traducción propia). Al mismo tiempo, las películas permiten trabajar con ellas de manera versátil, analizando la relación entre la lengua y la/s cultura/s (meta y origen), los discursos sociales y las prácticas culturales y son un medio audiovisual adaptado a la vida cotidiana de los estudiantes. Por consiguiente podemos entender cómo la proyección de películas pueda funcionar como mediador de las culturas (origen y meta) para así poder alcanzar la competencia intercultural en el aula de lenguas extranjeras. De la misma manera señala Hernández Mercedes (2005) en su modelo de explotación de películas “El cine, un recurso didáctico en E/LE” que los filmes pueden ayudar al acercamiento a la lengua y a la cultura de otro pueblo ya que “presentan la/s cultura/s vinculadas a esa lengua” (2005, s.p). Además pueden generar procesos de identificación en los alumnos al analizar y contrastar las similitudes en las funciones de su propia lengua y cultura con las de la lengua meta y su/s cultura/s que son presentadas en las películas. Las narraciones de las películas también pueden ayudar a crear esos procesos, permitiendo a los estudiantes identificarse con los personajes y los acontecimientos presentados en ellas. Es por ello por lo que constituyen un recurso valioso para el aula de ELE y por lo que el docente ha de explotarlas más allá de un simple “relleno o escape” (Hernández Mercedes, 2005, s.p).

En el acercamiento a otras culturas es, como hemos indicado, importante entender y poner en contexto las diferencias y similitudes entre culturas para así poder entenderlas y respetarlas. Si queremos usar la proyección de las películas en el desarrollo de la competencia intercultural en el aula de ELE, hemos de tener en mente otros aspectos que son igual de importantes. Pons Amenos (1999) señala en su estudio varios criterios que el docente ha de tener en consideración al elegir un filme para el aula de ELE y cómo enfrentar posibles retos u obstáculos que pueden ocurrir ante la proyección de este. Primero, el docente ha de

reflexionar sobre “el entorno donde se desarrolla el trabajo” (1999: 771) para poder estimar si las ideas, la información y las imágenes presentadas en la película son representativas de las diferentes vidas hispanas y si constituyen conocimientos convenientes para los estudiantes. Uno de los problemas que nos podemos encontrar en este aspecto es si la proyección refleja una imagen estereotipada acerca del grupo/comunidad objeto de la película. Además, ha de prestar atención a las “sensibilidades ajenas y el afán informativo y pedagógico” (1999: 771) para que sea una actividad viable y fructífera.

Segundo, argumenta Pons Aménos que tanto “la/s cultura/s de procedencia de los alumnos” (1999: 771) como su edad influyen ya que ciertos conceptos e información que al docente parece aparente no tienen por qué serlo para el alumnado. La inadecuación y falta de referentes son factores que pueden dificultar la comprensión de la película a la vez que su tolerancia ante contenidos ideológicos o ciertas imágenes (religión, violencia, política o sexo) puede ser variable y difícil de asimilar para ellos (1999: 771). El autor indica que el docente puede ser guiado, a la hora de elegir una película, por el tipo de destinatario que desea presentar a los alumnos, teniendo en cuenta factores como la edad y características de los personajes del filme, el lenguaje usados por estos, el contexto donde se desenvuelve o los conflictos presentados (1999: 772). Cuanto más cerca estén estos indicativos de los conocimientos y las experiencias de los estudiantes, más fácil será la comprensión para ellos.

Otro aspecto que hay que considerar es que el docente no sólo ha de evaluar la dificultad de la película, según las circunstancias psicológicas y socioculturales de los estudiantes o su situación de recepción y aprendizaje (Pons Aménos, 1999: 772), sino que también ha de tener en cuenta varios factores al planificar la actividad dado que “muchos de ellos son, por lo menos hasta cierto punto, controlables” (1999: 773). Como sugiere Pons Aménos, una enseñanza variada (utilizando otros elementos complementarios al filme) puede cubrir más estilos de aprendizaje que los estudiantes puedan tener, facilitando su entendimiento y entrenando el uso consciente y eficaz de estrategias diferentes, por ejemplo, proporcionando la información contextual o de fondo necesaria para que los alumnos puedan interpretar cierta secuencia del filme (1999: 773). No obstante, por muchos aspectos que podamos tener en cuenta para contextualizar la película, siempre quedarán elementos (frases, imágenes, relaciones...) que se nos escapen a la comprensión, por parte de los alumnos, de la compleja situación histórica y sociocultural que una película puede conllevar. En ocasiones, la propia historia de la película, su estructura y la trama pueden facilitar o dificultar la comprensión de los alumnos dependiendo de cómo las situaciones son presentadas y cómo los acontecimientos son narrados (1999: 773).

Pons Amenos señala que el entendimiento del alumnado se facilita si las películas presentan una historia lineal sin elipsis importantes y si entran en una tipología identificable por los estudiantes (1999: 773). Los factores que pueden complicar la comprensión o el acceso a la película, según Pons Amenos, son: la coexistencia de varias tramas, la falta de información o referentes culturales, historias o temáticas desconocidas por el alumnado y la ruptura del orden temporal o del encadenamiento lógico de acciones, causas y efectos (1999: 774).

Al mismo tiempo, hemos de tener en cuenta el tipo de lenguaje utilizado en el filme, dado que este conlleva el uso simultáneo y significativo de dos canales, el visual y el auditivo. El elemento visual es por regla general una ayuda para el entendimiento de una película, siempre que exista una relación entre las palabras y las imágenes que las refuerzan y complementan entre sí (Pons Amenos, 1999: 775). Si la película presenta un idioma complejo en cuanto a las formas o las variedades, o si la palabra y la imagen se contradicen, los alumnos pueden enfrentarse con grandes problemas de entendimiento (Pons Amenos, 1999: 775). Además, el número de personas que intervienen en la conversación, la velocidad del habla, la pronunciación y el respeto del turno del habla son elementos que influyen en la comprensión de los estudiantes y es algo que el docente ha de considerar. Según Pons Amenos es fundamental que el docente observe “la manera en que se combinan los diferentes canales (visual y auditivo) y los medios para transmitir un mensaje” (1999: 775) para ver si estos pueden ayudar o dificultar a los estudiantes a la hora de proyectar la película.

Por tanto, el docente ha de examinar y evaluar el filme antes de mostrarlo a los alumnos (Stempleski, 1987: 10) para, por un lado, constatar que el sonido grabado, la calidad del equipo de reproducción y las condiciones acústicas no dificulten al alumnado y, por otro lado, averiguar si los conocimientos previos de los estudiantes son suficientes. Si se descubre una necesidad de información complementaria, el docente puede introducir material como por ejemplo documentos, artículos o relatos que los estudiantes puedan leer y con los que puedan trabajar antes de abordar la película (Pons Amenos, 1999: 780). En contra de lo que en muchas ocasiones puede ocurrir, donde el docente utiliza una película sin ningún tipo de preparativo ni análisis previo, consideramos de vital importancia la preparación por parte del docente del material que va a utilizar y de los complementos educativos necesarios para un mayor aprovechamiento para el alumnado.

Además, algunas tareas de investigación y estimulación de la capacidad de procesar la nueva información a partir de lo que ya se sabe, son herramientas suplementarias que pueden ayudar a la comprensión del filme por parte de los alumnos. Pons Amenos también destaca la

importancia de que el material complementario y la película “se iluminen entre sí o tengan elementos en común” (1999: 780) para que familiaricen y preparen a los estudiantes con el filme y de este modo facilite su trabajo.

Tanto Pons Amenos (1999) como Hernández Mercedes (2005) argumentan la ayuda que documentos de apoyo pueden constituirle al alumnado si nos enfrentamos con problemas o dificultades de la dicción, señalando el beneficio de cuestionarios de léxico o de vocabulario y pistas sobre diálogos o actividades paralingüísticas y extralingüísticas. Existe una gran cantidad de estrategias que pueden facilitar la comprensión de una película, pero los estudiantes deben de aprender cómo usarlas de manera provechosa. Por tanto, es importante que el docente las incluya como parte de la enseñanza antes de proyectar un filme, por ejemplo orientando la atención de los estudiantes hacia “los aspectos clave para que no se pierdan en lo accesorio” (Pons Amenos, 1999: 782). Sin esta ayuda, a modo de guía, por parte del profesor, puede resultar un recurso inútil, perdiendo la capacidad de desarrollar la competencia intercultural de los alumnos.

Sin embargo, encontramos que el modelo de explotación de Hernández Mercedes es difícil de generalizar puesto que parte de una película en particular, *El Bola*. Las actividades pueden resultar difíciles de aplicar a otro filme ya que son relacionadas con la historia y los personajes de la película en cuestión. Pero el modelo puede servir como inspiración o fuente de ideas para los docentes ante la planificación de una proyección.

Acorde con lo que indica el currículo sueco de lenguas modernas, la enseñanza “debe llevarse a cabo esencialmente en la lengua meta” (Skolverket, 2011. Traducción propia). Por lo tanto, la proyección de un filme debe estar, teniendo en cuenta la longitud de este, en el mayor grado en la lengua oficial con subtítulos de esta (si fuera necesario). No obstante, como señala Pons Amenos (1999), el docente no ha de descartar el uso, aunque ocasional, de subtítulos en la lengua de origen de los estudiantes ya que fomentan una comparación lingüística entre la lengua meta y la lengua de origen. Tal comparación puede derivar en una reflexión y una comparación tanto de mecanismos expresivos como de funciones sociolingüísticas que les puedan ayudar a los estudiantes en el desarrollo de la competencia intercultural. Sin este recurso, es probable que el alumnado tenga una dificultad añadida a la propia comprensión de los elementos que aparecen en el filme; pues consideramos esencial para el desarrollo de la competencia intercultural una comprensión básica del lenguaje usado en la película.

Otro factor que Pons Amenos no menciona pero que consideramos importante es el hecho de que existen países hispanohablantes determinados en el mundo cinematográfico. Es

sabido que México, España, Cuba, Argentina, etcétera son países que producen y exportan muchas películas. Hay muchos otros países, por ejemplo centroamericanos, que son más pobres y no tienen las mismas posibilidades de producir filmes como países más ricos. Por lo tanto, si los docentes quieren introducirles a los alumnos la lengua meta y su/s cultura/s a través de la proyección de películas, han de tener en cuenta que tanto la lengua como los aspectos culturales de estas pertenecen a los países que pueden producir y exportar sus películas.

Como hemos señalado, la preparación de los alumnos antes de la proyección es importante para poder trabajar con la película de manera profunda a través del análisis, la discusión y la comparación de los elementos culturales. Acorde con Crozet y Liddicoat (1999), es necesario que, a través de discusiones y análisis, los estudiantes presten atención a esquemas culturales y paradigmas, que en nuestro caso serían los presentados por el filme. Diferentes lentes pueden ser aplicadas para analizar distintos aspectos y elementos culturales, tanto lingüísticos como socioculturales, ofrecidos por la película (Pegrum 2008: 147). Además, el docente ha de presentar actividades de comparación cultural que puedan ayudar a los estudiantes a apreciar la construcción arbitraria que cada cultura implica y contrastar la/s cultura/s representada/s en el filme con sus propias construcciones culturales. Todo esto constituiría una forma de ir construyendo el “tercer lugar” entre su primera linguacultura y la linguacultura meta donde se encuentran cómodos (Crozet y Liddicoat, 1999: 124).

4. Discusión

Desde la perspectiva de la competencia intercultural en la enseñanza de ELE, el docente tiene un papel fundamental para la consecución de los objetivos del filme. De ahí que consideramos conveniente que siempre que el docente prepare una actividad, sea la proyección de una película u otro ejercicio, debe partir del contenido y de las metas encontradas en el currículo de la asignatura de lenguas modernas, formulando bien el objetivo de dicha actividad. Las preguntas didácticas (QUÉ, CÓMO, POR QUÉ y PARA QUÉ) pueden ayudar a aclarar y motivar el ejercicio tanto para el docente como para los alumnos. El desarrollo de la competencia intercultural se encuentra en el contenido que la asignatura ha de incluir y, por tanto, ha de ser reflejada en toda la enseñanza.

Como hemos mencionado anteriormente, puede ser un reto desarrollar una competencia intercultural en el aula de ELE, dada la multiplicidad de aspectos que la cultura implica y el tamaño y la diversidad del mundo hispánico. La lengua y la cultura dependen de

varios factores (género, edad, educación, creencias religiosas, clase social etcétera) que constituyen diferencias culturales entre personas de una misma sociedad y que están continuamente renegociadas. Cubrir todas las culturas y subculturas que se encuentran en el mundo hispano es, por tanto, un trabajo imposible de llevar a cabo en el aula de ELE. Además, el desarrollo de la competencia intercultural no sólo se centra en la lengua meta y su/s cultura/s, sino que la lengua y cultura de origen de los alumnos son iguales de importantes para poder contrastar y reflexionar sus conocimientos y experiencias con los nuevos adquiridos en la enseñanza. Por tanto, nos encontramos con una diversidad y multiplicidad cultural por parte de los alumnos que tenemos que tener en cuenta.

En el desarrollo de la competencia intercultural los estudiantes han de ser activos en la negociación de las diferencias culturales y el papel del docente consiste en ayudarles a articular y resolver posibles conflictos que puedan surgir intentando conciliar valores que a menudo se encuentran opuestos entre su lengua/cultura de origen y la lengua/cultura/s meta/s (Crozet y Liddicoat, 1999: 124). Aquí podemos observar una falta entre el contenido y las metas en el currículo de la asignatura de lenguas modernas y la formación del profesorado acerca de los métodos para desarrollar la competencia intercultural.

Si queremos usar la proyección de un filme con el objetivo de trabajar la competencia intercultural, los docentes tendremos que saber cómo planificar actividades y trabajar la película de una forma que realmente ayude a los estudiantes a adquirir esta competencia. Para analizar y problematizar los diferentes aspectos culturales que una película ofrece, el docente debe tener herramientas didácticas para su desarrollo. Estas herramientas tienen que entrenarse durante el periodo de formación del profesorado; si no fuera así constituiría una desventaja en la labor docente que posteriormente llevarían a cabo.

Otro aspecto que tenemos que tener en cuenta es el gran esfuerzo que requiere el uso de las películas como material didáctico por parte del profesor. Como hemos ido señalando durante este estudio, el uso de una proyección en el aula de ELE requiere de un trabajo preparatorio por parte del docente para adecuar el nivel y preparar un análisis conducido por parte de los alumnos. Además, requiere que el docente estudie la lengua y la/s cultura/s meta/s que la película presenta y prepare un análisis y discusión posterior de las ideas principales que ayuden a los alumnos a entender las diferencias culturales. Además, otro punto para la discusión es si el desarrollo de este recurso en el aula encontraría hueco en la temporalización/programación de la asignatura de ELE, ya que resulta un elevado número de sesiones el uso de este material pedagógico.

5. Conclusión

En este estudio hemos investigado cómo se puede desarrollar la competencia intercultural de los alumnos a nivel de bachillerato a través de la proyección de películas, ya que constituyen un material audiovisual que permite el encuentro entre los aprendices y diferentes discursos culturales del mundo hispánico presentados en distintos contextos socioculturales. Podemos constatar que existen varios estudios que señalan el beneficio de trabajar conscientemente con el filme. A través del análisis, la discusión y la problematización las películas pueden ayudar a los alumnos a crear su propio “tercer lugar”, cumpliendo el papel de mediador intercultural.

Para aprovechar exitosamente el material cultural presentado por el filme, el docente ha de preparar bien la proyección. Es importante sondear los conocimientos previos de los estudiantes para ver si hace falta agregar material complementario para la comprensión de la película. Además, existen otros factores, la/s cultura/s de procedencia de los estudiantes, su edad, la dificultad de la película etcétera, que el docente ha de tener en cuenta. Por tanto, es importante la examinación previa de la película por parte del docente ya que estos factores pueden facilitar o dificultar la comprensión de los alumnos.

Existen investigaciones que destacan el cine como un recurso valioso en la exploración intercultural. Sin embargo, hemos encontrado un vacío en las herramientas didácticas proporcionadas para el desarrollo de la competencia intercultural en general. Queremos seguir nuestra investigación con un estudio empírico para indagar cómo los docentes usan la proyección de películas en el aula de ELE y cuáles suelen ser sus objetivos con el filme. Deseamos poder aportar una perspectiva más significativa acerca del trabajo de las películas en el aula donde se trabaja todo el contenido ofrecido por ellas con el objetivo de desarrollar la competencia intercultural.

Bibliografía

Attinasi, J. y Friedrich, A. P. (1995). Dialogic Breakthrough: Catalysis and Synthesis in Life-changing Dialogue. En D. Tedlock, and B. Mannheim (ed). *The Dialogic Emergence of Culture*. University of Illinois Press. 33-53.

Baddock, B. (1996). *Using Films in the English Class*. New Jersey: Prentice-Hall.

Bates, D. y Plog, F. (1990). *Cultural Anthropology*. McGraw-Hill.

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid. Instituto Cervantes.

<http://cvc.cervantes.es/obref/marco> (Consulta: 24 de septiembre de 2015)

Corbett, J. (2003). *An Intercultural Approach to English Language Teaching*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Crozet, C., Liddicoat, A. J. y Bianco, J. L. (1999). *Striving for the third place: Intercultural competence through language education*. Melbourne, Australia: Language Australia. 1-22.

Crozet, C. y Liddicoat, A. J. (1999). The Challenge of Intercultural Language Teaching: Engaging with Culture in the Classroom. En J. Lo Bianco, A. J. Liddicoat and C. Crozet (ed) *Striving for the third place: Intercultural competence through language education*. Melbourne, Australia: Language Australia. 113-125.

Hall, S. (ed). (1997). *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. London: SAGE.

Hammer, Milton, J. Bennett, y Wiseman, R. (2003). Measuring Intercultural Sensitivity: The Intercultural Development Inventory. *International Journal of Intercultural Relations*. 27(4), 421 – 443.

Hellström, S-G. (1990). Autenticitet och verklighetsanknytning i språkundervisningen. En: *Undervisning i främmande språk*. Kommentarmaterial Lgr 80. Stockholm: Utbildningsförlaget. 137-139.

Kern, R. (2000). *Literacy and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Mercedes Hernández M. (2005). El cine, un recurso didáctico en E/LE. Modelo de explotación de una película. *Cultura e Intercultura en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Universidad de Barcelona.

http://www.ub.edu/filhis/culturele/Pilar_Cervantes.html

(Consulta: 12 de septiembre de 2015)

Pegrum, M. (2008). Film, Culture and Identity: Critical Intercultural Literacies for the Language Classroom. *Language and Intercultural Communication*, 8(2), 136-137. Special Issue: Intercultural Literacies.

Pons Amenos, J. (1999). Largometrajes en el aula de ELE. Algunos criterios de selección y explotación. *Actas de la ASELE*, 10, 769-783.

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0765.pdf

(Consulta: 12 de septiembre de 2015)

RAE. (2015). *Diccionario Real Academia Española*. <http://www.rae.es/>
(Consulta: 10 de noviembre de 2015)

Skolverket, (2011). *Ämnesplan för moderna språk*.
<http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/mod?tos=gy&subjectCode=MOD&lang=s>
v (Consulta: 10 de septiembre de 2015)

Stempleski, S. (1987, abril). *Short Takes: Using Authentic Video in the English Class*. Comunicación presentada en The Annual Meeting of the International Association of Teachers of English as a Foreign Language, del 12 al 14 de abril de 1987 en Westende, Bélgica. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED294453.pdf>

(Consulta: 28 de octubre de 2015)

Tornberg, U. (2005). *Språkdidaktik*. Malmö: Gleerups

Torrecillas Biedma A., Sánchez Torres M A. (2015). El Estímulo Cinematográfico: Desarrollo de Destrezas Comunicativas y Valor Cultural. Universidad de Granada. *Actas de la ASELE*, 4.

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0537.pdf
(Consulta: 11 de septiembre de 2015)

