

# EL CINE COMO VENTANA A LAS LENGUAS Y CULTURAS HISPANAS

LÓPEZ RODRÍGUEZ, Francisco Javier | Aichi Prefectural University (JAPÓN)

## RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre las posibilidades educativas que ofrece el cine para la enseñanza del español como lengua extranjera en países asiáticos. Dado que la distancia física y cultural que existe entre los territorios de Asia y los países de habla hispana puede suponer un impedimento, se plantea el uso del medio cinematográfico como un recurso capaz de familiarizar al estudiante con la realidad socio-cultural hispana, aumentar su interés en el aprendizaje del español y desarrollar su competencia mediática. Con el fin de demostrar estas ideas, en este artículo se discutirán varias propuestas pedagógicas surgidas del ámbito anglosajón basadas en la integración de los medios audiovisuales en la enseñanza de idiomas y se explicará su aplicación práctica a través del análisis de un curso impartido a japoneses que estudian español en la Universidad de la Prefectura de Aichi (Japón).

**PALABRAS CLAVE:** cine, español como lengua extranjera, *multialfabetización*, interculturalidad, pedagogía

## TITLE

Cinema as a Window to Hispanic Languages and Cultures

## ABSTRACT

This article aims to reflect on the educational possibilities of cinema in the teaching of Spanish as a foreign language in Asian countries. Given the spatial and cultural distance between Asia and the Spanish-speaking countries, films can be used to increase the

exposition of students to the Spanish language, to present Hispanic countries' cultures, and to increase their motivation. This article discusses several pedagogical approaches based on the integration of cinema in language education and analyzes its practical application at the Aichi Prefectural University (Japan).

**KEYWORDS:** cinema, Spanish as a foreign language, multiliteracy, interculturality, pedagogy

## BIODATA

Francisco Javier López Rodríguez es Doctor en Comunicación por la Universidad de Sevilla (España) y MSc in Film Studies por la University of Edinburgh (Reino Unido). Investiga sobre narrativa audiovisual, estudios culturales, estudios de género y el uso del cine en la enseñanza de idiomas.

## 1. LA INTEGRACIÓN DE LOS CONTENIDOS AUDIOVISUALES EN LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS

La implantación de la tecnología digital y el desarrollo de las telecomunicaciones han producido numerosos cambios en el modo en que los seres humanos nos comunicamos, nos informamos, o nos divertimos. Dada la importancia que han alcanzado en nuestras vidas los ordenadores, los dispositivos móviles, las aplicaciones multimedia y los productos comunicativos audiovisuales – desde las películas hasta los videojuegos –, en los últimos años se ha venido reflexionando sobre la necesidad de integrar dichos elementos en los ámbitos educativos. En el área específica de la enseñanza de idiomas extranjeros, varios autores e investigadores han señalado la importancia de incorporar estos aspectos tecnológicos y audiovisuales en la actividad docente con el fin de mejorar la formación de los estudiantes y facilitar su integración en sociedades cada vez más mediatizadas e hiper-conectadas.

Ya a mediados de los años 90 el New London Group, un grupo de investigadores y educadores reunidos en New London, New Hampshire (Estados Unidos), propuso la noción de *multiliteracies*. Este término, que puede ser traducido al español como “multi-alfabetizaciones”, hacía referencia a la necesidad de superar la idea tradicional de alfabetización, entendida como aprender a leer y a escribir en papel. En sus palabras, “literacy pedagogy has traditionally meant teaching and learning to read and write in page-bound, official, standard forms of the national language” y por ello la consideran una práctica limitada a “formalized, monolingual, monocultural and rule-governed forms of language” (60-61). El concepto de *multiliteracies* pretende ampliar la noción tradicional de alfabetización para incluir la comunicación a través canales y códigos semióticos diferentes a los del texto impreso así como la diversidad cultural a la que acceden los estudiantes. Según su visión, la enseñanza debe ofrecer “understanding and competent control of representational forms that are becoming increasingly significant in the overall communications environment, such as visual images and their

relation to the written word” (61). Con el fin de alcanzar este objetivo, el grupo de New London propuso una serie de pautas pedagógicas basadas en el concepto de “diseño” con las que se animaba a los docentes a configurar actividades formativas basadas en la realidad social, a trabajar con diferentes productos comunicativos y diversos códigos semióticos, así como a fomentar el pensamiento crítico de los estudiantes.

Estas propuestas han sido recibidas favorablemente por docentes de numerosas disciplinas académicas y, entre ellas, la enseñanza de idiomas extranjeros. Tal y como podemos apreciar en los trabajos de Kress o Unsworth y Bush, muchos profesores de idiomas han empezado a integrar en su práctica educativa múltiples recursos semióticos con el fin de analizar el modo en que la interacción entre diferentes códigos contribuye a construir diversos tipos de significado. En este sentido, Ryshina-Pankova argumentó que la interpretación crítica y la producción de diferentes textos tales como películas, pósters o ilustraciones deberían ser fomentadas en las clases de idiomas extranjeros porque estas actividades “enable learners to uncover prevalent representational motives, metaphors, and symbols in texts” (164). Si bien esta corriente educativa ha sido implementada principalmente por profesores que enseñan inglés, recientemente está empezando a ser usada para la enseñanza del español. En concreto, Lacorte ha discutido de qué modo la pedagogía de las multialfabetizaciones puede ser aplicada a la enseñanza del español como lengua de herencia y señala que:

In recent years, the field of teaching and learning Spanish as a L2/HL has contributed a significant number of theoretical and practical studies that, explicitly or implicitly, reflect the above pedagogical components and processes related to the Multiliteracies approach. (209)

Y cita diversos ejemplos de proyectos académicos que utilizan esta metodología para finalmente incluir una lista de recursos que pueden ser usados en clase tales como música, cine, literatura, periódicos, revistas, televisión, páginas de internet, narrativas orales, entrevistas o redes sociales.

Como ejemplos de la diversidad de aplicaciones de los medios audiovisuales en la enseñanza del español podemos citar los trabajos de González Gutiérrez, Hermida García y Vera Burbano, quienes propusieron el uso del cortometraje para el desarrollo del aprendizaje crítico en la clase de español; de Ospina García, que aplicó la pedagogía crítica en combinación con el análisis cinematográfico y la investigación con el fin de concienciar a los estudiantes que aprenden español sobre los problemas sociales de España e Hispanoamérica; y de Kumar y Mathur, quienes constataron que el cine es un recurso muy atractivo para los estudiantes procedentes de un ámbito geográfico lejano respecto a España y Latinoamérica. No obstante, Warner y Dupuy señalan que existen dos problemas o desafíos importantes para implementar la pedagogía de *multiliteracies*: el desarrollo profesional de los docentes de idiomas, cuya formación generalmente no ha incorporado el trabajo con obras audiovisuales; y los materiales usados en las clases de idiomas, pues los libros de texto se centran principalmente en la gramática y el vocabulario, de modo que los profesores se ven obligados a desarrollar sus propios métodos. Asimismo, estas autoras señalan la necesidad de expandir el proyecto de las *multiliteracies* a nuevos contextos (la enseñanza de otros idiomas diferentes del inglés), a nuevos códigos expresivos (los medios audiovisuales y los productos comunicativos surgidos en internet) y a nuevos aspectos centrales (el pensamiento crítico y las dimensiones éticas).

Cabe añadir que, además de reivindicar la inclusión de los contenidos audiovisuales, recientemente también han surgido muchas voces que reclaman una mayor atención a la dimensión intercultural. Kohler señala que:

The increasing dissatisfaction with prevailing models of communicative competence led to the emergence of "intercultural communicative competence" that recognised the capability of the learner to move between cultures. This shift meant that knowing and using a language expanded to include the ability to negotiate meaning across cultures and to form an identity as a user of the target language. (26-27)

Por su parte, Byram definió la competencia comunicativa intercultural como la habilidad para conseguir una comprensión recíproca entre interlocutores con

diferentes idiomas e identidades sociales. Este autor argumentó que al reemplazar al "hablante nativo" como modelo para los estudiantes de un idioma extranjero por el "hablante intercultural", la implicación de que debían imitar la pronunciación, la gramática y los valores de los hablantes nativos desaparece. En su lugar, la imitación es reemplazada por la comparación, estableciendo una relación dialéctica entre las propias creencias, significados culturales, comportamientos, y los de otros. Kramsch sugirió que el estudiante de lenguas extranjeras debía salir de su posición ubicada en una cultura-identidad concreta y situarse en un "tercer espacio" desde donde mirar su cultura y la cultura de la lengua que está aprendiendo.

No obstante, para alcanzar este objetivo resulta necesario desarrollar nuevas pedagogías de corte crítico que permitan a los estudiantes apreciar y comprender las diferencias culturales durante su proceso de aprendizaje. Combinando tanto la integración de diferentes códigos semióticos como esta importancia de la dimensión intercultural, Pegrum propuso un modelo de alfabetización intercultural crítica (*model of critical intercultural literacies*) en el que el cine tendría un papel fundamental en la enseñanza de idiomas. Este autor define dicha alfabetización como:

The skills necessary to help one "read" cultural events and activities in a variety of media and multimedia formats in one's own culture and other cultures; to reflect on them critically in light of one's own previous knowledge, experiences and perspectives; and to use them to reflect critically on one's own previous knowledge, experiences and perspectives. (137)

Pegrum considera que el cine ofrece un contexto ideal para que los estudiantes de idiomas desarrollen tanto su competencia audiovisual como su competencia intercultural. En sus palabras, "the visual medium of film, which seamlessly entwines language, culture and context, is a good place to start 'looking' through the lenses of other cultures. It is a good place to start to 'read the world'" (146). El objetivo de esta pedagogía sería, pues, aumentar y expandir el número de representaciones de lengua, sociedad y cultura a las que los estudiantes tienen acceso a través del uso del medio cinematográfico.

No obstante, en cuanto a la implementación metodológica de su propuesta, Pegrum declara que:

there can be no pedagogical script for lessons which, through film or any other media, aim to promote critical intercultural literacies. ... To prescribe a single method or set of methods would be to limit the possibilities. We must begin with the material at hand: films on the one hand, with all their complex layers of linguistic and cultural history and influences, and our students on the other hand, with their equally complex layers of linguistic and cultural history and influences. (148)

Si bien imponer un modelo rígido de explotación didáctica del cine en las clases de idiomas puede resultar contraproducente, sí que es posible aconsejar determinadas estrategias o recursos educativos para que los profesores interesados en trabajar el cine puedan hacerlo partiendo de una serie de herramientas de probada utilidad.

Por ello, y considerando este contexto, el presente artículo plantea la importancia de integrar el cine hispano en la enseñanza del español como lengua extranjera utilizando como caso de estudio el curso “Cine y cultura latinoamericana” impartido entre octubre de 2018 y enero de 2019 en la Universidad de la Prefectura de Aichi. Dicha clase pretendía desarrollar la capacidad comunicativa de estudiantes de español a partir de la discusión y el comentario, tanto oral como escrito, de diversos largometrajes producidos en países latinoamericanos partiendo de la pedagogía propuesta por el New London Group y compartiendo el interés de los investigadores previamente citados por el desarrollo de la comprensión intercultural y el pensamiento crítico. En las siguientes secciones se discuten el perfil de los estudiantes y sus hábitos de consumo cinematográfico; el diseño pedagógico de la asignatura y el uso de la crítica y el cine-club como herramientas didácticas; y la valoración que hicieron tanto el docente como el alumnado de las clases respecto al aprendizaje del español usando el medio cinematográfico. El objetivo de este artículo es, por tanto, ofrecer una propuesta didáctica a otros profesores de español como lengua extranjera en países asiáticos así como demostrar la

posibilidad de la integración práctica del medio cinematográfico en la enseñanza del español.

## 2. HÁBITOS DE CONSUMO CINEMATográfico DE LOS ESTUDIANTES DE ESPAÑOL

La clase de “Cine y cultura latinoamericana” fue una asignatura optativa ofrecida a universitarios japoneses que estudiaban el español como especialidad dentro de la Facultad de Estudios Extranjeros de la Universidad de la Prefectura de Aichi. Esta asignatura fue tomada por dieciocho estudiantes de diferentes cursos (segundo, tercero y cuarto), cinco de los cuales habían realizado una estancia de seis meses o un año en países de habla hispana, por lo que su capacidad de comunicación en español y su conocimiento sobre la realidad cultural latinoamericana era bastante variable. El cuadro 1 ofrece información detallada sobre el número y el género de los estudiantes, indicando también si habían realizado estancias en el extranjero.

Cuadro 1  
Perfil de los estudiantes que participaron en la asignatura

CURSO	HOMBRES	MUJERES
Segundo	3	10
Tercero	0	4 (estancia internacional)
Cuarto	1 (estancia internacional)	0

Dado que la industria del cine mundial se encuentra dominada por Estados Unidos, cuyas producciones son exhibidas en prácticamente todos los países junto con los principales estrenos locales, en los territorios asiáticos existe un acceso muy limitado a películas hispanas. Si bien las plataformas digitales han contribuido a mejorar en parte esta situación, es bastante previsible que los estudiantes de Asia que aprenden español hayan tenido pocas o ninguna oportunidad de ver películas en dicho idioma. Con el fin de conocer de modo

aproximado los hábitos de consumo cinematográfico y las actitudes respecto al cine hispanoamericano que tenían los estudiantes de esta asignatura, el primer día de clase se realizó a los diecisiete estudiantes que asistieron una encuesta inicial cuyos resultados más relevantes se ofrecen a continuación.

La primera pregunta era “aproximadamente, ¿cuántas películas ves en un mes?” y pretendía establecer si el alumnado estaba habituado al visionado de filmes, independientemente de su procedencia. El cuadro 2 recoge los resultados, pero en general es posible afirmar que más del 60% de los estudiantes veía dos o menos películas al mes. Es decir, su nivel de consumo cinematográfico en dicho momento de sus vidas podía considerarse como bajo y, teniendo en cuenta esta limitada exposición a los filmes, así como el escaso número de películas hispanas editadas en Japón, es posible suponer que su conocimiento sobre directores, películas y movimientos procedentes de Latinoamérica fuera reducido. Tan solo una estudiante expresó tener un gran interés en el cine y, con un consumo de unas 10 películas al mes, podía ser considerada como una cinéfila. Las siguientes preguntas de la encuesta inicial confirmaron que, mientras que la mayoría de los estudiantes no conocía directores hispanos, esta estudiante cinéfila citó a varios de ellos y nombró algunas obras hispanas al ser preguntada por sus películas favoritas.

Cuadro 2  
Número de películas visionadas al mes

NÚMERO DE PELÍCULAS	NÚMERO DE ESTUDIANTES
0-1	6
1-2	6
3-5	4
6 o más	1

La segunda pregunta se interesaba por la procedencia de las películas que los estudiantes solían ver. Se les pidió que marcaran los lugares donde se producían las obras cinematográficas que generalmente veían y,

sorprendentemente, las películas más consumidas por estos jóvenes japoneses no procedían de Japón sino de Hollywood. El cuadro 3 muestra los resultados y, en términos generales, se puede observar que las referencias audiovisuales de los estudiantes – que consumen en general poco cine – se basan en el cine de Estados Unidos y de Japón, por lo que su experiencia con películas procedentes de regiones culturalmente más diferenciadas es bastante escasa. A pesar de que todos los estudiantes pertenecían a la Sección de Estudios Hispánicos de la universidad y tenían varias asignaturas obligatorias u optativas sobre la historia, la cultura, o la política de Hispanoamérica, así como de español (gramática, conversación, lectura, presentaciones), su acercamiento a los cines hispanos resultaba ser bastante limitado.

Cuadro 3  
Procedencia de las películas visionadas por los estudiantes

PROCEDENCIA	NÚMERO DE ESTUDIANTES QUE MARCARON LA OPCIÓN
Japón	10
Estados Unidos (Hollywood)	13
Europa	1
Asia	0
España	4
Hispanoamérica	5
No marca ninguna opción	1

Las siguientes preguntas trataban sobre los géneros cinematográficos preferidos y las películas favoritas de los estudiantes con el fin de conocer mejor sus gustos. Las respuestas resultaron ser variadas y, si bien muchos preferían la comedia, al menos cinco estudiantes afirmaron que disfrutaban viendo películas dramáticas, de ciencia ficción o de romance. El resto de los géneros seleccionados (fantasía, animación, musical) destacan por su

naturaleza espectacular y por generar entretenimiento. Las películas favoritas de los alumnos corroboran su tendencia a preferir cine comercial y de origen estadounidense puesto que señalaron filmes como las sagas de *James Bond*, *Harry Potter*, *Indiana Jones*, o el reciente éxito *The Greatest Showman* (Gracey, 2017) como sus obras favoritas. Las únicas películas japonesas seleccionadas fueron las obras de animación del estudio Ghibli y, como curiosidad, una estudiante indicó que sus películas favoritas eran españolas, en concreto, *Hable con ella* (Almodóvar, 2002) y *Volver* (Almodóvar, 2006).

Cuadro 4  
Géneros favoritos de los estudiantes

GÉNEROS	NÚMERO DE ESTUDIANTES
Drama	5
Acción - aventura	4
Ciencia ficción	5
Comedia	7
Romance	5
Animación	2
Fantasía	3
Musical	1
No responde	1

Con el fin de identificar sus conocimientos previos respecto a los contenidos que se iban a tratar en el curso, también se les preguntó si alguna vez habían visto una película de los países cuyos cine y culturas íbamos a tratar en clase. Los resultados, recogidos en el cuadro 5, demostraron que la mayoría de los estudiantes había visto al menos una película mexicana (es probable que la vieran en alguna otra clase de la universidad) mientras que solo dos personas habían visto películas argentinas y solo una había visto obras de Chile o Perú. Resulta obvio, pues, el desconocimiento de los estudiantes de la cinematografía de Argentina, Chile y Perú, el cual puede deberse no solo a su

desinterés personal sino a la configuración de la industria audiovisual (hay muy pocas películas de esos países editadas en Japón) o a la falta de oportunidades en su centro de estudios.

Cuadro 5  
Experiencias de visionado de películas hispanas

PAÍS	NÚMERO DE ESTUDIANTES
México	11
Argentina	2
Perú	1
Chile	1

La siguiente pregunta era “en general, ¿cuál es tu opinión sobre el cine hispanoamericano?” y había sido incluida para determinar la imagen dominante que los estudiantes japoneses tienen de las películas latinoamericanas. Varias de las respuestas fueron sinceras y señalaron que no tenían ninguna opinión establecida porque no habían visto ninguna película hispanoamericana o habían visto muy pocas. Otros estudiantes indicaron que el cine hispanoamericano era “divertido”, que “trataba temas políticos”, que era “interesante”, que “tenía muchas expresiones de sentimientos”, que era “difícil”, que “no es famoso” o que tenía “bajo presupuesto”. Como vemos, los estudiantes parecen haber construido su imagen del cine hispano en contraposición al cine de Hollywood, que generalmente es famoso, entretenido, con mucho presupuesto y fácil de entender.

Las últimas dos preguntas de la encuesta trataban sobre sus expectativas respecto a la clase de “Cine y cultura latinoamericana”. En concreto, se les preguntó “¿por qué has elegido esta asignatura?” y “¿qué te gustaría aprender o hacer en este curso?”. El cuadro 6 ofrece los principales motivos por los que los estudiantes decidieron tomar esta clase y podemos observar que muchos estudiantes la eligieron porque les gustaba ver películas (algunos querían ver películas en español y otros simplemente querían ver películas en clase). Cinco



estudiantes señalaron su interés en el cine hispanoamericano y su deseo por conocer más películas o directores. Otros estudiantes, en cambio, se sentían atraídos por la posibilidad de aprender sobre la cultura de ciertos países hispanos, así como por poder tomar una clase totalmente impartida en español, pues deseaban practicar el idioma.

Cuadro 6  
Razones por las que se habían matriculado en la clase de cine y cultura

RAZONES	NÚMERO DE ESTUDIANTES
Para tomar clases en español	2
Porque no veo películas	1
Porque me interesa el cine hispano	5
Porque me gusta ver películas	7
Por el profesor	1
Para conocer la cultura de los países hispanohablantes	3

En cuanto a sus expectativas respecto a la clase, podemos encontrar tres tipos de objetivos. En primer lugar, al menos ocho estudiantes manifestaron claramente que su deseo era aprender más sobre la cultura de Hispanoamérica. Algunos señalaron que querían conocer mejor las diferencias culturales entre los países y un estudiante indicó que le interesaba especialmente la cultura de Argentina. En segundo lugar, encontramos dos objetivos expresados cada uno por cuatro estudiantes: por un lado, aprender más español y, en concreto, el lenguaje coloquial o las diferentes expresiones que se usan en cada país; y, por el otro, adquirir más conocimientos sobre las películas hispanas (conocer más títulos y directores).

Estos resultados coinciden en algunos puntos con los de la encuesta realizada por de Mingo Aguado, pues se observa que los universitarios japoneses también consideran el visionado de obras cinematográficas como

un medio útil para mejorar su capacidad comunicativa en español y para conocer más aspectos de las sociedades y las culturas de los países hispanohablantes. Si bien los datos aquí presentados se basan en una muestra pequeña y geográficamente limitada, es posible extrapolarlos al resto de Asia y considerar que, para la mayoría de nuestros estudiantes, el uso del medio cinematográfico en las clases de idiomas es percibido como una actividad placentera, si bien la cultura cinematográfica de nuestro alumnado puede ser limitada por varios motivos: la escasa o nula exposición a películas procedentes de países remotos y, en concreto, hispanos; un hábito de consumo audiovisual poco desarrollado debido, quizás, a una preferencia por otros medios de comunicación y entretenimiento; o un modo de vida y aprendizaje que otorga más importancia a un estilo de enseñanza más formal y tradicional que a diseños pedagógicos de corte lúdico y/o cultural. Asimismo, cabe destacar que la totalidad de los estudiantes que tomaron la asignatura objeto de análisis en este artículo realizaron estancias en el extranjero a través de los intercambios académicos organizados por la Universidad de la Prefectura de Aichi. Al momento de impartir la clase, cinco de los estudiantes habían regresado de sus estancias y buscaban mantener su nivel de español participando en este curso. Y, en los años posteriores a la impartición de la asignatura, el resto de los estudiantes que la habían tomado también viajaron al extranjero. Es decir, se aprecia una correlación entre el deseo de ir o vivir en países hispanohablantes y el interés por las películas producidas en dichos lugares, ya que prácticamente todos los estudiantes consideraban que ver obras cinematográficas era un modo útil de conocer mejor la sociedad de los países hispanos y la variedad del español que se habla en ellos.

### 3. DISEÑO PEDAGÓGICO BASADO EN EL VISIONADO Y EL ANÁLISIS DE FILMES HISPANOS

El diseño pedagógico de la asignatura “Cine y cultura latinoamericana” se basó en la metodología propuesta por el New London Group (85-88), la cual comprende los cuatro ejes de acción interrelacionados que se muestran en el cuadro 7 y que, teniendo en cuenta el objetivo de familiarizar a los estudiantes con la cultura y los cines hispanoamericanos, fueron adaptados a una serie de actividades específicas.

Cuadro 7  
Pautas del New London Group y actividades de clase

ETAPA	DESCRIPCIÓN	APLICACIÓN
Práctica situada	La inmersión de los estudiantes en experiencias concretas usando discursos disponibles procedentes de la realidad social.	El visionado de obras cinematográficas completas procedentes de diferentes países latinoamericanos.
Instrucción explícita	La presentación y explicación sistemática de metalenguaje o conceptos que permiten describir e interpretar el contenido.	Explicaciones del docente sobre la historia y la cultura de los países latinoamericanos así como sobre el análisis y el comentario de obras audiovisuales.
Marco crítico	La interpretación del contexto social y cultural particular tomando una posición distanciada con el fin de reflexionar.	Redacción de un comentario personal analizando aspectos culturales y cinematográficos a partir de la película y discusión con los compañeros.
Práctica transformada	La aplicación de los conceptos trabajados en otros contextos o situaciones	Análisis de otra obra cinematográfica del país en cuestión con el fin de establecer comparaciones; contraste entre el estilo cinematográfico de las

		películas visionadas y las producciones de otros países (Japón, Estados Unidos).
--	--	--

El curso se desarrolló a lo largo de quince semanas y el contenido se dividió en cinco bloques a los que se dedicaron tres semanas de clase, tal y como se puede apreciar en el cuadro 8. El primer bloque, de corte teórico, ofrecía una aproximación teórico-práctica a conceptos que se trabajarían en los siguientes bloques tales como el lenguaje audiovisual, la noción de cultura, o el modo en que el medio cinematográfico contribuye a la formación de identidades y/o estereotipos nacionales. Los siguientes cuatro bloques eran de corte práctico y tenían una estructura similar: la primera clase se dedicaba a presentar la historia y las principales características del cine producido en un país latinoamericano; en la segunda clase se proyectaba íntegramente un largometraje producido en dicho país en idioma original y con subtítulos en japonés; y en la tercera clase se procedía a discutir y analizar en grupo la película, además de la realización de presentaciones sobre otras películas de dicho país y aspectos culturales o sociales relevantes para entender la película. Los países latinoamericanos seleccionados para la asignatura fueron elegidos en función de si era posible para los estudiantes realizar estancias en dichos lugares a través del programa de intercambio de la Universidad de la Prefectura de Aichi y en base a su industria cinematográfica (número de producciones, reconocimiento internacional y disponibilidad de películas editadas en Japón). En concreto, los países que se trabajaron en la clase fueron México, Perú, Argentina y Chile.

Cuadro 8  
División de los contenidos del curso por semana

BLOQUE	SESIÓN	ACTIVIDAD
Introducción	1	Presentación. Introducción al lenguaje audiovisual.
	2	El concepto de cultura y su relación con el cine.



	3	La identidad cultural de América Latina.
Cine y cultura de México	4	El cine de México.
	5	Visionado de una película mexicana.
	6	Análisis de la película mexicana (presentaciones y discusión)
Cine y cultura de Perú	7	El cine de Perú.
	8	Visionado de una película peruana.
	9	Análisis de la película peruana (presentaciones y discusión)
Cine y cultura de Argentina	10	El cine de Argentina.
	11	Visionado de una película argentina.
	12	Análisis de la película argentina (presentaciones y discusión)
Cine y cultura de Chile	13	El cine de Chile
	14	Visionado de una película chilena.
	15	Análisis de la película chilena (presentaciones y discusión)
Evaluación	16	Examen final

Las películas visionadas en la clase fueron cuatro títulos de reciente producción procedentes de México, Perú, Argentina y Chile. La película mexicana elegida fue *Rudo y Cursi* (Cuarón, 2008), una comedia sobre el mundo del fútbol que obtuvo gran éxito comercial. La película peruana seleccionada fue *La teta asustada* (Llosa, 2009), una película de corte artístico que aborda el sufrimiento de las víctimas de la violencia sexual durante la época de terrorismo y la situación desfavorecida de los indígenas. Para ilustrar el cine argentino se escogió *El clan* (Trapero, 2018), un filme basado en hechos reales que combina el drama, el suspense y la acción. Trata sobre una familia que, en la década de los 80, secuestró y asesinó a varias personas por

dinero. En cuanto a la película de Chile, se optó por *Machuca* (Wood, 2004), una obra que narra la amistad entre un chico rico y otro pobre en los años 70, en los meses previos al golpe de estado de Pinochet. La elección de estas cuatro películas se debió a factores de disponibilidad (son escasas las películas latinoamericanas editadas en DVD con subtítulos japoneses disponibles en Japón), de variedad (se intentó mostrar diferentes géneros cinematográficos, estilos audiovisuales y, al menos, la obra de una mujer directora) y contenido (se eligieron películas cuyas narrativas trataban en torno a dos temas – la familia y las desigualdades sociales – independientemente de su género o país de producción).

El uso pedagógico de estas películas consistió en la práctica del análisis filmico, con el fin de potenciar las capacidades de observación, interpretación, comparación, y reflexión de los estudiantes, y en la comunicación de los resultados del análisis de las películas usando dos modos de expresión: escrito, a través de la redacción de críticas cinematográficas, y oral, gracias a la participación de los estudiantes en debates y discusiones en grupo similares a un cine-club así como a la realización de presentaciones. El sistema de trabajo de la clase se desarrolló del siguiente modo: tras el visionado en clase de la película en cuestión, todos los estudiantes tenían que redactar un comentario personal de 300 a 400 palabras en un procesador de textos y traer dicha crítica impresa la semana siguiente. Con el fin de otorgar la mayor libertad posible a los estudiantes, no se les impuso ningún tema concreto sino que únicamente se les ofrecieron las siguientes preguntas como estímulo para redactar: “¿te ha gustado la película? ¿por qué? ¿qué aspecto(s) de la cultura mexicana / peruana / argentina / chilena que aparece(n) en esta película te ha(n) sorprendido o interesado más? ¿por qué?”.

En la siguiente sesión de clase, usando como base el texto que habían escrito, los estudiantes formaban grupos y discutían en español sus opiniones. A lo largo de la clase el profesor hacía preguntas orientadas a analizar críticamente el discurso cinematográfico o los temas tratados por los filmes con el fin de mostrar de qué modo era posible reflexionar sobre las películas. En estas clases dedicadas al análisis de las películas, los estudiantes recibían

una ficha con preguntas para guiar su discusión en grupo. A continuación se muestran y se comentan las preguntas de las clases centradas en *La teta asustada* y *El clan*. La primera pregunta era siempre la misma en cada sesión de análisis y servía para “romper el hielo” al hacer que los estudiantes expresaran sus impresiones sobre el filme. Dado que tenían entre sus manos las críticas cinematográficas que habían redactado, algunos recurrían a ellas en busca de palabras concretas o argumentos para justificar sus opiniones. Generalmente el profesor dejaba unos quince minutos para que los estudiantes intentaran responder las preguntas por sí mismos, acercándose esporádicamente a cada grupo para resolver dudas o guiando ligeramente sus observaciones. A continuación se procedía a una puesta en común donde, entre todos, se respondían las preguntas.

Sin duda, en estas discusiones en grupos pequeños, la presencia de cinco estudiantes con un nivel superior y con experiencia viviendo en países extranjeros resultó ser sumamente enriquecedora. En algunas sesiones la clase se dividió en cinco grupos y en cada uno de ellos uno de los estudiantes mayores asumía el rol de moderador, ayudando a los estudiantes de segundo curso a formular sus ideas, explicando cuestiones lingüísticas o culturales, y hablando sobre su experiencia directa en países latinoamericanos. Dado que el objetivo principal era el intercambio de ideas y la reflexión, se permitía que los estudiantes hablaran en japonés cuando no eran capaces de verbalizar sus pensamientos en español para luego, con ayuda de otros compañeros o el profesor, intentar transmitir dichas ideas en español.

Cuadro 9  
Comentario y análisis de *La teta asustada* (Llosa, 2009)

<b>FICHA USADA EN CLASE</b>
Nos sentamos en grupos de 4 personas y hablamos sobre estas cuestiones:
1. ¿Os ha gustado <i>La teta asustada</i> ? ¿Por qué?
2. <i>La teta asustada</i> es un ejemplo de cine de autor. ¿Cuáles son sus características?

3. ¿Qué temas trata la película?
4. ¿Qué simboliza la patata?
5. ¿Cómo es el estilo audiovisual de la película?
6. ¿Cuándo aparecen las canciones en quechua? ¿Qué expresan?
7. ¿Qué aspectos de la cultura peruana podemos ver en la película?

El análisis de *La teta asustada* sirvió para presentar la idea de “cine de autor” frente a la de “cine comercial”, enfatizando que el cine de corte más artístico pretende destacar por su originalidad, su visión personal del mundo, y el esfuerzo que deben hacer los espectadores para interpretar las imágenes, las historias y las obras. La pregunta tres permitió hablar sobre el miedo causado por el terrorismo y la violencia; la idea de enfermedad y sanación; la presencia de indígenas en Perú así como las relaciones sociales desiguales. La pregunta cuatro llevó a un interesante debate entre los estudiantes sobre el significado de la patata en la película y se observó que algunos recurrieron a lo que habían estudiado en otras clases (mitología de Mesoamérica) para encontrar una explicación. El análisis del personaje de Fausta, la protagonista, y su evolución a lo largo de la película confirmó sus ideas de que la patata simbolizaba el renacimiento, la sanación y la recuperación, además de lo rústico, lo natural y la tierra. El análisis de los aspectos audiovisuales enfatizó la importancia del encuadre y la composición para crear planos hermosos, así como el impacto de las canciones en quechua. Muchos estudiantes expresaron su agrado por poder escuchar esta lengua y señalaron que las escenas con canciones fueron sus favoritas. En este sentido, cabe señalar cómo la película permitió que los estudiantes construyeran una imagen más concreta de elementos que habían estudiado teóricamente en otras clases – el quechua y los indígenas – a partir de los planos y los sonidos de la película. Por último, la pregunta sobre los aspectos de la cultura peruana presentes en la película llevó a varias comparaciones entre los ritos y las tradiciones de Perú y Japón, especialmente en el caso de los matrimonios y los funerales. Básicamente, la función principal de las preguntas fue organizar la producción

comunicativa de los estudiantes y guiar sus intercambios de opiniones hacia los aspectos que el profesor deseaba abordar con el fin de discutir elementos socioculturales y cinematográficos dignos de ser tenidos en cuenta.

Cuadro 10  
Comentario y análisis de *El clan* (Trapero, 2015)

#### FICHA USADA EN CLASE

Nos sentamos en grupos de 4 personas y hablamos sobre estas cuestiones:

1. ¿Os ha gustado *El clan*? ¿Por qué?
2. *El clan* es un ejemplo de cine basado en hechos reales. ¿Cuáles son las características de este tipo de cine?
3. ¿Cómo es Arquímedes, el padre de la familia? ¿Qué representa?
4. ¿Cómo es Alex, el hijo? ¿Qué representa?
5. ¿Qué relación tiene el resto de la familia con los secuestros? ¿Qué representan?
6. ¿Cómo es la estructura narrativa de la historia? ¿Qué temas trata la película?
7. ¿Cómo es el estilo audiovisual? ¿Cuáles son sus características principales?

En cuanto a la clase dedicada al análisis de la película argentina *El clan*, la segunda pregunta tenía como objetivo dirigir la discusión hacia la relación entre el cine y la realidad. Tras las intervenciones de los estudiantes, el profesor explicó las ideas de “cine basado en hechos reales” y “licencia artística”, insistiendo en que las películas son discursos construidos que pueden inspirarse en hechos auténticos e imitarlos, pero nunca “mostrar” la realidad. Las preguntas tres, cuatro y cinco se centran en el análisis de los personajes con el fin de llegar a una lectura en clave política de los mismos. Durante el análisis del personaje de Arquímedes, el padre de la familia, el profesor fue guiando los comentarios de los estudiantes anotando en la

pizarra determinados rasgos tales como su poder y autoridad sobre la familia, su uso de la violencia, su poca empatía con las víctimas, o su interés por controlarlo todo. Finalmente se hizo explícita la idea de que el padre de la familia podía verse como una metáfora de los dictadores militares y se animó a los estudiantes a reflexionar sobre qué grupo social representaban los demás miembros de la familia en función de su participación o no en los crímenes cometidos por el patriarca. A través de esta óptica, se puso de manifiesto que los hijos mayores y la madre – quienes ayudan activamente al padre – podían entenderse como un símbolo de las élites sociales y económicas que colaboran con los dictadores militares; que el hijo pequeño que huye de la familia y se va al extranjero podría representar a los exiliados políticos; y que la hija pequeña, quien aparentemente vivió en la casa sin conocer qué ocurría, vendría a encapsular a las generaciones jóvenes que necesitan y deben conocer la historia, por muy doloroso que sea. En suma, a partir de las preguntas y el diálogo entre el profesor y los estudiantes se fue desarrollando un análisis colectivo de la película que permitió demostrar que los personajes que aparecen en una obra audiovisual pueden vincularse con la historia de un país. Las últimas preguntas, centradas en aspectos narrativos y formales, pretendían fomentar la competencia mediática de los estudiantes y llevó a la explicación de las estructuras narrativas no lineales, la estética postmoderna, el montaje paralelo y la relación entre música e imagen.

Después de estas prácticas de análisis, algunos grupos hacían presentaciones sobre otras películas producidas en dichos países que habían visto solamente ellos y que debían dar a conocer a sus compañeros así como sobre ciertos aspectos culturales relevantes en la película tratada en clase (por ejemplo, la música ranchera, las lenguas indígenas, la dictadura de Pinochet, o la evolución de la economía argentina). Estas presentaciones, preparadas con anterioridad fuera de clase, tenían como objetivo dar a conocer más películas hispanas así como profundizar en la realidad socio-cultural de los países trabajados. Al final de la clase, el profesor se quedaba con todas las críticas y las leía detalladamente, corrigiendo los errores de expresión y anotando comentarios explicativos individualizados que pudieran ayudar a los

estudiantes cuyo desempeño no era óptimo. En la siguiente clase el profesor devolvía las críticas a los estudiantes y les animaba a prestar atención a los errores cometidos con el fin de no repetirlos en las siguientes redacciones. La repetición de esta mecánica a lo largo del curso permitió que los estudiantes se familiarizaran con el sistema de trabajo y fueran interiorizando, hasta cierto punto, los rudimentos del análisis fílmico.

Teniendo en cuenta que la gran mayoría de los estudiantes que participaron en la asignatura no estaban habituados al visionado de obras cinematográficas procedentes de países hispanoamericanos y que en clase no se explicitó un modelo de comentario de películas, para muchos estudiantes fue difícil realizar las críticas y discutir sobre las obras vistas en las primeras semanas. No obstante, a base de repetir la mecánica de trabajo y a través de los comentarios que el docente iba ofreciendo tanto de forma colectiva (en las sesiones de discusión en grupo) como de forma individual (en la corrección de las críticas cinematográficas) el alumnado fue comprendiendo qué elementos son susceptibles de ser comentados en un análisis audiovisual, cómo debe redactarse una reseña crítica, de qué modo el conocimiento de la historia de un país nos facilita la interpretación de obras cinematográficas, la importancia de ver otras películas de un director para conocer su estilo o temas, así como la utilidad de comparar películas de diferentes latitudes. En suma, los estudiantes fueron adquiriendo el hábito de reflexionar sobre el discurso cinematográfico, de prestar atención a las referencias históricas o culturales que no conocían para luego buscar información sobre ellas, y de expresar su opinión personal sobre las películas vistas usando argumentos. Si bien es cierto que los estudiantes desarrollaron estas habilidades en función de su interés, esfuerzo y capacidad, la totalidad de los alumnos completó las tareas solicitadas y mantuvo una relación dialógica con las películas y sus compañeros a través de las críticas y las discusiones en grupo.

Dado que uno de los objetivos de esta clase era desarrollar la capacidad de análisis intercultural de los estudiantes, mencionaremos brevemente los temas que los estudiantes comentaron en sus críticas al ser preguntados sobre “¿qué aspecto(s) de la cultura mexicana / peruana / argentina / chilena

que aparece(n) en esta película te ha(n) sorprendido o interesado más? ¿por qué?”. La mayoría de ellos destacaron aspectos como la importancia de la familia en la cultura hispana; el modo de celebrar ciertos rituales, como las bodas o los ritos fúnebres; la presencia de la violencia en la vida cotidiana (consumo de drogas y narcotráfico, secuestros, asesinatos); el lenguaje coloquial empleado, en especial las groserías y los insultos; las diferencias socioculturales entre personas ricas y de clase alta frente a las personas pobres, de clase social baja o de origen indígena, es decir, la desigualdad social; la existencia de lenguas indígenas como el quechua; o la situación de dominación, sometimiento y exclusión que sufren las mujeres, o sea, el patriarcado. Dos de las películas seleccionadas se ambientaban en el pasado reciente, por lo que muchos estudiantes también señalaron que el visionado de las películas les había ofrecido la oportunidad de visualizar los problemas sociales o la situación en la que vivían las personas durante dichos periodos, si bien habían tenido que buscar información en internet para comprender mejor los eventos representados. Las observaciones realizadas por los estudiantes variaron en profundidad y relevancia. Mientras que algunos se limitaban a señalar las diferencias culturales de un modo somero, otros parecían haber reflexionado y formulaban ideas más complejas. En general, se percibió un cierto rechazo a profundizar en temas que se podrían considerar como polémicos o complejos tales como la violencia social (el terrorismo en Perú o Argentina) o los conflictos políticos (la dictadura de Chile), pero es posible argumentar que la exposición a dichas representaciones del pasado histórico contribuyó a hacerles pensar sobre el modo en que la situación política afecta a la vida de las personas y cómo las diferencias socioeconómicas conducen a la violencia.

## 4. VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA Y POSIBLES LÍNEAS DE APLICACIÓN FUTURA

Con la intención de conocer la valoración del curso por parte del alumnado, el último día de clase se realizó una encuesta anónima para conocer la percepción que los estudiantes tenían sobre las actividades realizadas, sus comentarios o sugerencias, y si les interesaba continuar aprendiendo español usando el cine en otras asignaturas.

La primera pregunta de la encuesta pretendía conocer su opinión sobre las actividades de la clase. Tras enumerar las diferentes acciones realizadas en clase (lecciones del profesor, ver películas, escribir críticas, comentar en grupo las películas, preparar y hacer presentaciones en grupos, escuchar las presentaciones de los compañeros), se les pidió que especificaran si estas actividades les gustaban o les resultaban interesantes así como si creían que les ayudaban a mejorar su español seleccionando entre “mucho”, “bastante” o “poco” como posible respuesta. El cuadro 11 muestra los resultados de los 18 estudiantes del curso.

Como podemos observar, el visionado de películas en clase fue seleccionada por todos los estudiantes como una actividad que les gustaba o interesaba mucho. Posiblemente este resultado se deba al entretenimiento que proporciona ver una obra audiovisual y a lo atractivo que resulta esta actividad en comparación con la tradicional clase basada en las explicaciones del profesor o en la realización de ejercicios. La siguiente actividad preferida por los estudiantes fue hablar sobre las películas con sus compañeros mientras que las explicaciones del profesor sobre la historia del cine de los países latinoamericanos estudiados fue la opción menos preferida, probablemente debido al rol aparentemente pasivo que desempeñan los estudiantes. Tan sólo un 40% de los estudiantes manifestó que le resultaba divertido o interesante escribir críticas y, por el contrario, un 20% señaló que dicha actividad no le parecía demasiado interesante o divertida. Sin embargo, la gran mayoría de los estudiantes reconoció que la redacción de los

comentarios de las películas le ayudó a practicar o mejorar su español. De modo similar, la preparación y realización de presentaciones en grupos así como el visionado de películas fueron percibidos por los estudiantes como medios útiles para desarrollar su competencia comunicativa.

Cuadro 11

Percepción de las actividades realizadas por parte de los estudiantes

	¿TE GUSTA? ¿ES DIVERTIDO / INTERESANTE?		
	Mucho	Bastante	Un poco
Las presentaciones del profesor sobre historia del cine	5	9	4
Ver películas en español	18		
Escribir comentarios sobre las películas	7	7	4
Hablar con los compañeros sobre las películas	9	8	1
Preparar y hacer presentaciones en grupo	6	9	3
Escuchar las presentaciones de compañeros	9	7	2
	¿TE AYUDA A MEJORAR TU ESPAÑOL?		
	Mucho	Bastante	Un poco
Las presentaciones del profesor sobre historia del cine	3	12	3
Ver películas en español	13	4	1
Escribir comentarios sobre las películas	16	2	
Hablar con los compañeros sobre las películas	10	7	1
Preparar y hacer presentaciones en grupo	14	3	1
Escuchar las presentaciones de compañeros	4	11	3

Las siguientes preguntas de la encuesta eran “¿qué piensas que ha sido lo mejor de la clase?”, “¿qué crees que hay que cambiar o mejorar en esta clase?”

y "¿qué te hubiera gustado hacer pero no hemos hecho en clase?". Eran de respuesta abierta, por lo que se esperaba que los estudiantes compartieran libremente y con sinceridad su opinión. Aunque hubo estudiantes que no respondieron algunas de las preguntas, tres personas manifestaron que lo mejor había sido ver películas en clase porque eran filmes que no hubieran visto por sí mismos o porque les gustaba ver películas. Otros tres estudiantes destacaron que lo mejor había sido analizar las películas comentando los aspectos culturales porque les resultaba útil e incluso una persona escribió que antes veía películas solo para divertirse, pero que ahora intentaba analizar los mensajes. Dos personas señalaron que les había interesado mucho conocer la historia del cine de los países latinos y otras que escribir críticas había sido útil para aprender español. El resto de respuestas mencionaron aprender vocabulario, hablar con compañeros que tienen mejor nivel de español que uno mismo, ver las presentaciones de los compañeros y escuchar los comentarios del profesor sobre los filmes.

Respecto a los elementos que se debían mejorar, cinco estudiantes mencionaron que la gestión del tiempo había sido problemática puesto que la clase terminaba a veces después del horario establecido porque que algunas películas superaban la duración del periodo lectivo; que la explicación del docente era a veces demasiado acelerada; o que les hubiera gustado disponer de más tiempo para hablar con los compañeros. Dos estudiantes hicieron referencia a las diapositivas usadas por el profesor para realizar las explicaciones: uno de ellos señaló que el vocabulario que aparecía era difícil y otra persona indicó que le gustaría recibir una copia impresa de las diapositivas antes de la clase en vez de después, como se hizo durante el curso. Otro estudiante señaló que escribir comentarios de 300 palabras había sido muy duro.

En cuanto a los contenidos que les hubiera gustado aprender pero no llegaron a verse en clase, varios estudiantes dejaron esta respuesta en blanco mientras que otros expresaron sus deseos. Dos personas indicaron que les habría gustado aprender vocabulario o características del español de cada país antes de ver las películas, mientras que otros estudiantes señalaron que

hubiera estado bien aprender cómo traducir y subtítular, aprender cómo criticar o analizar películas antes de escribir las críticas, comparar las películas hispanas con las películas de Hollywood y señalar las diferencias, discutir con los compañeros no solo las películas sino también la historia y la cultura de los países hispanos, ver entrevistas a los directores o los actores, o ver películas cada semana. Estas respuestas nos permiten observar qué interesa a los estudiantes y pueden resultar útiles para configurar nuevas asignaturas en el futuro.

Por último, se les preguntó a los estudiantes si les gustaría seguir aprendiendo sobre cine en español. Doce personas respondieron "sí", cuatro personas respondieron "quizás / no sé" y dos personas no respondieron ninguna opción. A pesar de que nadie eligió la opción "no" posiblemente para no ofender o molestar al profesor, resulta interesante apreciar que el 60% de los alumnos parecía interesado en seguir tomando asignaturas que combinaran de algún modo el medio cinematográfico con el aprendizaje del español. Con la intención de conocer mejor sus intereses, se les pidió que señalaran qué les gustaría aprender marcando su preferencia con una puntuación de 1 (no me interesa nada) a 6 (me interesa mucho). El cuadro 12 muestra las opciones disponibles, las cuales surgieron como ideas para posibles clases que el profesor deseaba cotejar con las preferencias de los estudiantes, así como el número de veces que fueron elegidas como "me interesa mucho". Como se puede ver, la opción preferida de los estudiantes fue aprender sobre la cultura hispana usando películas seguida del estudio del lenguaje a través del cine. Las siguientes opciones fueron aprender la historia del cine de países hispanoamericanos y aprender cómo analizar películas, mientras que aprender a escribir críticas cinematográficas fue la opción menos votada.



Cuadro 12  
Principales preferencias de los estudiantes respecto a futuras clases

CONTENIDO	VECES ELEGIDO
La historia del cine de países hispanoamericanos (España, Brasil, Cuba...)	11
Cómo traducir y subtítular películas (ejercicios prácticos)	10
Cómo analizar e investigar sobre películas (ejercicios prácticos)	11
Cómo escribir críticas cinematográficas	5
Estudiar español (gramática, vocabulario, variaciones regionales) usando películas	12
Aprender sobre la cultura hispana usando películas	15

Diversos factores como las actitudes, las expectativas, el nivel de español o las preferencias personales explican la variedad de respuestas, pero es posible observar tendencias generales en estos resultados. Sin duda, el visionado de obras cinematográficas es una actividad atractiva para los estudiantes y ellos se muestran participativos a la hora de trabajarlas a través de diferentes actividades: escritura de críticas, discusión colectiva, e investigación y difusión de resultados en presentaciones. Las actividades en las que los estudiantes tienen un rol aparentemente más pasivo, como escuchar las explicaciones del profesor sobre la historia de los países hispanoamericanos o escuchar las presentaciones de compañeros, fueron percibidas como menos útiles para el aprendizaje del idioma. Asimismo, resulta obvio que los principales intereses de los estudiantes son adquirir conocimientos sobre las culturas latinoamericanas y practicar el español mientras que el aprendizaje de historia del cine, el análisis fílmico o la redacción de críticas cinematográficas queda en segundo plano. A pesar de ello, varios estudiantes comentaron que les resultó interesante, útil y divertido analizar películas, de ahí que la reflexión y la interpretación de los códigos cinematográficos puedan ser un contenido idóneo para las clases de idiomas en países asiáticos, puesto que permiten no

solo practicar las destrezas comunicativas en español sino también acceder a la realidad sociocultural de los países hispanohablantes.

## CONCLUSIÓN

Sin duda, el medio cinematográfico puede convertirse en una herramienta muy ventajosa para trabajar los contenidos lingüísticos y culturales en las clases de español como lengua extranjera. Las propuestas pedagógicas de las "multi-alfabetizaciones" o la alfabetización intercultural crítica presentadas al comienzo de este artículo nos ofrecen un marco de referencia útil para diseñar la práctica docente, pero también resulta muy necesario realizar y valorar experiencias prácticas concretas con nuestros estudiantes para ver qué estrategias, actividades o recursos resultan verdaderamente efectivos. A través de la presentación y el análisis de la actividad desarrollada en la clase "Cine y cultura latinoamericana" impartida a estudiantes universitarios japoneses que se ha expuesto en estas páginas se ha pretendido contribuir al desarrollo de una pedagogía de los idiomas extranjeros más inclusiva respecto a los materiales audiovisuales así como enfatizar la necesidad de desarrollar el pensamiento crítico y la conciencia intercultural de nuestros estudiantes. Las posibilidades que los medios de comunicación ofrecen a los docentes de español como lengua extranjera son prácticamente ilimitadas, pero resulta necesario desarrollar principios pedagógicos que nos permitan optimizarlas y aplicarlas de modo adecuado a nuestros contextos de trabajo, así como intercambiar información sobre experiencias didácticas desarrolladas en territorios con características comunes, como puede ser el caso de Asia.

Por tanto, y a modo de conclusión a todo lo expuesto previamente, deseo recalcar que si bien el cine puede funcionar como una ventana hacia las lenguas y las culturas hispanas, es fundamental el papel de los docentes para correr las cortinas, abrir dichas ventanas y enseñar a mirar a los estudiantes en la dirección adecuada. Para ello necesitamos nuevos enfoques, experiencias prácticas y un análisis crítico de la propia actividad educativa con el fin de

desarrollar colectivamente herramientas pedagógicas que nos permitan avanzar en nuestra labor como facilitadores de aprendizaje y mediadores interculturales.

## REFERENCIAS

- Byram, Michael. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.
- González Gutiérrez, Irma et al. "Análisis de cortometrajes para el desarrollo del pensamiento crítico: un caso práctico en el aula universitaria de ELE en China." *SinoELE*, n.º 17, 2018, pp. 14-34. [http://www.sinoele.org/images/Revista/17/Articulos/Gonzalez-Hermida-Vera\\_SinoELE\\_17\\_2018\\_14-34.pdf](http://www.sinoele.org/images/Revista/17/Articulos/Gonzalez-Hermida-Vera_SinoELE_17_2018_14-34.pdf). 9 octubre 2019.
- Kress, Gunther R. "Multimodality." En Bill Cope y Mary Kalantzis (eds.), *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*, Londres: Routledge, 2000, pp. 182-202.
- Kramsch, Claire. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993.
- Kumar Singh, Vikash e Ira Mathur. "El cine como instrumento didáctico en las aulas de ELE en un país de Bollywood." *MarcoELE*, n.º 11, 2010, pp. 1-18. [https://marcoele.com/descargas/11/singh-mathur\\_cine\\_en\\_india.pdf](https://marcoele.com/descargas/11/singh-mathur_cine_en_india.pdf). 12 octubre 2019
- Lacorte, Manel. "Multiliteracies Pedagogy and Heritage Language Teacher Education: A Model for Professional Development." En Gabriela Zapata y Manel Lacorte (eds.), *Multiliteracies Pedagogy and Language Learning: Teaching Spanish to Heritage Speakers*, Cham: Palgrave Macmillan, 2018, pp. 197-226.
- De Mingo Aguado, Laura. "¿Qué tipo de evaluación elegimos en la clase de cine? ¿La evaluación por competencias o por contenidos?" En Narciso Miguel Contreras Izquierdo (ed.), *La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI*, Jaén: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, 2014, pp. 251-262.
- New London Group. "A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures." *Harvard Educational Review*, vol. 66, n.º 1, 1996, pp. 60-92.
- Ospina García, Santiago. "Cine, derechos humanos y pedagogía crítica en clase de español como lengua extranjera." *MarcoELE*, n.º 27, 2018, pp. 1-30. [https://marcoele.com/descargas/27/ospina-cine\\_pedagogia\\_critica.pdf](https://marcoele.com/descargas/27/ospina-cine_pedagogia_critica.pdf). 11 octubre 2019.
- Pegrum, Mark. "Film, Culture and Identity: Critical Intercultural Literacies for the Language Classroom." *Language and Intercultural Communication*, vol. 8, n.º 2, 2008, pp.136-154.
- Ryshina-Pankova, Marianna. "Understanding "Green Germany" through Images and Film: A Critical Literacy Approach." *Teaching German*, vol. 46, n.º 2, 2013, pp. 163-184.
- Unsworth, Len y Robyn Bush. "Introducing Multimodal Literacy to Young Children Learning English as a Second Language." En David R. Cole y Darren L. Pullen (eds.), *Multiliteracies in Motion: Current Theory and Practice*, Nueva York: Routledge, 2010, pp. 59-83.
- Warner, Chantelley y Beatrice Dupuy (2018). "Moving toward multiliteracies in foreign language teaching: Past and present perspectives... and beyond." *Foreign Language Annals*, vol. 51, n.º 1, 2018, pp. 116-128.