

La crítica cinematográfica como herramienta didáctica para el desarrollo de la escritura en español

Francisco Javier LÓPEZ RODRÍGUEZ

1. Introducción: La crítica cinematográfica como tipo textual en la clase de español

Clayton y Klevan definen la crítica cinematográfica como “a form of writing which addresses films as potential achievements and wishes to convey their distinctiveness and quality (or lack of it)” (2011: 1). Si bien es cierto que muchas personas piensan que la crítica cinematográfica consiste simplemente en expresar la opinión propia—si a quien escribe le ha gustado o no una película—, estos autores señalan que el ejercicio de la crítica cinematográfica va más allá y “deepens our interest in individual films, reveals new meanings and perspectives, expands our sense of the medium, confronts our assumptions about value, and sharpens our capacity to discriminate” (2011: 1). Casas (2006) ha abordado la evolución histórica de la crítica cinematográfica y las diferentes funciones que ha desempeñado este tipo de texto con el paso de los años. Señala que en sus comienzos las críticas eran apenas reseñas informativas que ofrecían resúmenes del argumento o información sobre los actores. Pero, conforme crecía y maduraba el propio medio cinematográfico, los textos sobre las películas fueron ganando en profundidad. No obstante, con la institucionalización de los Estudios Cinematográficos a partir de los años 70 y la aparición de numerosos sitios web en los que cualquier usuario puede compartir sus reseñas sobre películas, la crítica cinematográfica como producto textual parece haber perdido relevancia en los últimos años. Por un lado, los textos sobre películas basados en los Estudios Cinematográficos siguen las convenciones académicas y, lejos de expresar la propia opinión o valorar la calidad de los filmes, aplican metodologías tales como el análisis formal o el análisis de contenido con el

fin de reducir cualquier atisbo de subjetividad. Por el otro, las críticas, reseñas o *reviews* que muchos usuarios escriben en sus blogs o en sitios webs, como IMDB (Internet Movie Database) o Filmaffinity, se caracterizan en muchos casos por su escasa profundidad o por una redacción deficiente (De Jong y Burgers, 2013). Sin embargo, pese a que la crítica cinematográfica ocupe en la actualidad una posición poco destacada en el campo de los Estudios Cinematográficos, es posible argumentar que la redacción de este tipo de textos puede ser una herramienta didáctica muy útil en la enseñanza y el aprendizaje de un idioma extranjero. De hecho, varios autores incluyen la crítica cinematográfica o *film review* entre los tipos de textos susceptibles de ser trabajados en clases de redacción en lengua extranjera (Paltridge, 1996; Hyland, 2004).

Yasuda propone usar “genre-based tasks” (tareas basadas en géneros o tipos de texto) para desarrollar la capacidad de redacción de los estudiantes de idiomas extranjeros y esta aproximación puede resultar efectiva para trabajar la crítica cinematográfica en clases de idiomas. Dicha autora considera que “a nexus between genre and task seems to have a great deal of potential in helping to operationalize a writing pedagogy that is focused on a range of social functions in written languages; thus, FL writers can be expected to attain reasonably competent levels of language use and writing performance in their target language” (2011: 113). En su revisión bibliográfica de estudios previos, Yasuda detectó que la mayoría de los programas educativos tienden a centrarse en diversos géneros para que los estudiantes observen las diferencias entre ellos; que las clases tendían a prestar más atención a las características macro-textuales (organización del contenido) que a aspectos micro-textuales (diversidad léxica); que la mayoría de los datos empíricos se habían obtenido de estudiantes de nivel avanzado, limitando de este modo la posibilidad de ver cómo se desarrolla el aprendizaje de los estudiantes desde niveles más básicos; y que en muchos estudios no se aportaba suficiente información sobre la instrucción, los objetivos o los materiales usados. No obstante, su experiencia docente centrada en la redacción de correos electrónicos parece confirmar que una clase organizada en torno a un único tipo de texto tiene efectos positivos en el alumnado, de ahí que sea posible

extrapolar los resultados y considerar que dedicar una clase a la escritura de críticas cinematográficas puede contribuir al desarrollo lingüístico y comunicativo de los estudiantes.

Dado que los manuales comerciales de corte generalista no incluyen actividades o explicaciones destinadas a practicar la crítica cinematográfica (López Rodríguez, 2019), es responsabilidad de los docentes organizar programas educativos y materiales que integren dicho recurso. Varios profesores han compartido sus experiencias docentes centradas en la redacción de críticas cinematográficas. Holden, profesor de inglés para estudiantes universitarios japoneses, detalló un curso basado en el visionado de dos películas en inglés cada mes. Los estudiantes, después de ver dichos largometrajes, tenían que escribir una crítica e ir elaborando a lo largo del curso su propio *film journal*. Holden considera que “film response journals are an engaging and useful way to provide language input and motivate students to improve their listening ability. Authentic video input, in addition to its usefulness in assisting learners to develop their listening skills, can also provide realistic and entertaining linguistic and cultural input, and stimulate learner involvement in ways that commercially available listening material has failed to do” (2000: 40). En cuanto a la clase de español como lengua extranjera, también contamos con propuestas como las de España Palop (2013) o Adame Gómez, Córcoles Molina y Jareño Albert (2015). Si bien estas contribuciones son destacables por su intento de integrar el cine y las críticas cinematográficas en el aula, no analizan la producción textual realizada por los estudiantes, las dificultades surgidas en la comprensión de los filmes, ni la valoración del alumnado de dichas actividades. Además, dado que ninguno de estos trabajos se basa en el contexto educativo de Japón, consideramos que el análisis de la actividad docente que se ofrece en estas páginas puede contribuir a aclarar estos aspectos desatendidos en las investigaciones previas. No obstante, antes de detallar las características del curso “Cine y cultura latinoamericana” y las críticas cinematográficas escritas por universitarios japoneses, conviene reflexionar sobre el grado de proximidad y conocimiento que los estudiantes tienen del cine hispanoamericano así como de las realidades socioculturales representadas

en los largometrajes.

Aunque en los últimos años se está prestando bastante atención a los estudios de la recepción de películas desde los Estudios Cinematográficos, todavía existen pocas investigaciones sobre el modo en que las audiencias reciben, interpretan y entienden las películas procedentes de un contexto sociocultural muy diferenciado del de los espectadores. Los procesos económicos y políticos globalizantes han permitido que el cine producido en Estados Unidos se haya convertido en el “modelo neutro” de realización cinematográfica consumido en prácticamente todo el mundo. Así, tanto el público europeo como el asiático están familiarizados con las convenciones narrativas, estéticas e incluso culturales de las películas de Hollywood. Pero cuando accedemos a películas procedentes de lugares más remotos, es decir, las cinematografías periféricas, nos encontramos con una serie de rasgos expresivos, lingüísticos y culturales a los que no estamos habituados. Este distanciamiento y extrañeza va a marcar, necesariamente, nuestra experiencia de visionado de la película. Athique denomina a esta forma de consumir productos culturales como “non-resident” y plantea que “non-resident audiences engage with a media artifact in any context where the diegetic world can-not reasonably be claimed to be “about here and about us”” (2013: 114). En este sentido, Athique considera que cuando vemos una película desde nuestra posición de “extranjero” el cine desempeña la función de un traductor, guía turístico, reformador social y diplomático puesto que contribuye a acercarnos a la realidad sociocultural de dicho país.

Otro concepto relevante es el de “*investment*” (inversión) propuesto por Barker (2012) para referirse a los diversos modos y grados en los que las audiencias se involucran con las actividades culturales. En sus palabras, esta idea se refiere a “the different ways that audiences care about their media and cultural engagements, and how they matter to them, play radical roles in what they notice and attend to in them, their strategies for making sense of, assessing, critiquing, storing and cataloguing them as “memories” (additions to self). All these interact with the complex kinds of preparation, expectations, hopes, and fears with which people approach such experiences, and the pleasures, surprises, frustrations, and disappointments they can

experience” (2012: 191). Es decir, si los estudiantes de un idioma extranjero no tienen suficientes conocimientos sobre la cultura y la sociedad de los países donde se habla la lengua meta que están aprendiendo, es probable que sientan un gran nivel de frustración e inseguridad cuando ven una película de dicho país. Esta tensión afectará, sin duda, a su experiencia de la película puesto que durante el visionado de la misma se encontrarán realizando numerosas operaciones intelectuales: interpretar los códigos visuales, leer los subtítulos, realizar inferencias sobre el desarrollo de la narrativa, recordar los acontecimientos y los personajes, actualizar sus ideas previas respecto al país o la cultura representada en la pantalla, realizar hipótesis sobre las acciones o palabras que no entiende o conoce, analizar su respuesta emocional frente a las imágenes y el relato, etc. Es decir, el visionado de una película en modo “*non-resident*” (no residente, no familiarizado con la cultura) afecta a nuestro modo de interpretar y valorar una obra audiovisual.

La crítica cinematográfica como ejercicio de redacción puede servir no solo como herramienta para practicar un idioma sino como mecanismo para transformar la relación que se construye entre los estudiantes y una película. Dado que redactar un comentario o reseña de una película requiere establecer un diálogo interno entre uno mismo y la obra cinematográfica, el estudiante encuentra a través de la escritura un modo de procesar todas las operaciones intelectuales realizadas de forma casi simultánea e imperceptible durante el visionado. Es decir, la escritura de la crítica cinematográfica ofrece un distanciamiento respecto a la película que facilita el análisis, la interpretación, la valoración y la expresión de la respuesta intelecto-emocional generada por la obra. Y, si a la redacción individual de este tipo de texto combinamos la discusión en grupo y el análisis filmico guiado por el profesor, que funcionaría como mediador intercultural y explicaría a los estudiantes los elementos culturales más destacables, podemos alcanzar una dinámica pedagógica efectiva para el desarrollo de las destrezas comunicativas de los estudiantes (comprensión y expresión oral, redacción escrita), de la interpretación de los códigos cinematográficos, y del análisis intercultural comparativo.

2. Análisis de las críticas cinematográficas escritas por estudiantes japoneses en el curso “Cine y cultura latinoamericana”

Con el objetivo de ilustrar un posible modo de aplicar al aula de español como lengua extranjera las propuestas pedagógicas del New London Group (1996) y de demostrar la utilidad didáctica de la crítica cinematográfica como herramienta para desarrollar no solo la expresión sino también la conciencia intercultural y la capacidad de análisis crítico de los estudiantes, a continuación se ofrece un análisis de la producción textual de los estudiantes japoneses que participaron en un curso de “Cine y cultura latinoamericana”.

2.1. Características y diseño del curso

En el periodo comprendido entre octubre de 2018 y enero de 2019 se impartió el curso “Cine y cultura latinoamericana” en la Universidad de la Prefectura de Aichi, situada en Nagakute (Japón). Se trataba de una asignatura optativa disponible para los estudiantes de la Facultad de Estudios Extranjeros pertenecientes a la Sección de Estudios de España y Latinoamérica del Departamento de Estudios Europeos. El objetivo general de la clase era familiarizar a los estudiantes con la cultura de los países latinoamericanos a través del medio cinematográfico. Es decir, se pretendía que los estudiantes conocieran los principales rasgos culturales de países de Latinoamérica analizando y discutiendo determinadas películas producidas en países hispanos como casos de estudio.

El curso se desarrolló a lo largo de 15 semanas y el contenido se dividió en 5 bloques a los que se dedicaron 3 semanas de clase, tal y como se puede apreciar en el cuadro 1. 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 4 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 países 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 1. 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

El curso fue tomado por 18 estudiantes de diferentes cursos (segundo, tercero y cuarto), 5 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 entre los alumnos.

Según la propuesta pedagógica de las *multiliteracies*, la evaluación “should never be used to judge, but should be used developmentally, to guide learners to the experiences and the assistance they need to develop further as members of the community” (New London Group, 1996: 86). Por este motivo se optó por una evaluación continua basada en la realización de tareas (críticas cinematográficas y presentaciones), en la asistencia y participación en clase, y en la realización de un examen final para observar el grado de asimilación de los contenidos.

Cuadro 2. Criterios de evaluación

25%	Presentación sobre aspectos culturales o sociales de un país hispano
25%	Presentación sobre un director de cine hispano
20%	4 críticas cinematográficas (1 por cada película vista en clase)
20%	Examen final
10%	Asistencia y participación

Debido al número de estudiantes se optó por hacer las presentaciones en parejas o en grupos de 3 personas, mientras que la redacción de las críticas fue estrictamente individual. El sistema de trabajo referente a las críticas cinematográficas 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 próxima semana. 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. Al final de la clase, el profesor recogía 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 calificación de las críticas se basaba principalmente en dos criterios: el grado de profundidad y argumentación de su comentario de la película, y el uso de la lengua española (ortografía, corrección gramatical, variedad léxica, organización de la información, coherencia y cohesión). El cuadro 3 detalla los descriptores de la evaluación que los estudiantes recibieron antes de empezar a escribir sus críticas.

Cuadro 3. Rúbrica para la calificación de las críticas cinematográficas

Puntos	Nota	Descripción
5 puntos	S	Comentario bien razonado, con ejemplos, original y profundo. Muy buen nivel de español (casi sin errores)
4 puntos	A	Comentario bien razonado, con ejemplos e interesante. Buen nivel de español (pocos errores leves)
3 puntos	B	Comentario simple, con pocos ejemplos o argumentación. Nivel correcto de español (errores leves frecuentes)

2 puntos	C	Comentario superficial con poca relación con la película. Nivel de español regular (algunos errores graves)
1 punto	Suspense	Comentario no relacionado con el film. Muchas partes no se entienden.
0 puntos	Suspense	Tarde o no entregado. Plagio.

2.2. Análisis de las redacciones de los estudiantes

A continuación se ofrecen una serie de reflexiones y observaciones fruto del análisis del corpus textual compuesto por las críticas escritas por los estudiantes en la clase de “Cine y cultura latinoamericana”. Dado que los documentos originales fueron corregidos y devueltos a los estudiantes para que pudieran observar los errores cometidos y leer los comentarios que el profesor había escrito, la presente revisión se ha llevado a cabo a partir de copias de las críticas conservadas con el fin de analizar los resultados obtenidos.

En el epígrafe anterior ya se ha comentado el diseño global del curso, por lo que aquí solo puntualizaremos una serie de principios sobre los que se sustenta el trabajo desarrollado con las críticas cinematográficas. En primer lugar, es necesario indicar que la crítica cinematográfica se concibió como un ejercicio de redacción destinado a promover la reflexión del estudiante sobre los códigos cinematográficos, las culturas y sociedades de Hispanoamérica, y las diferencias respecto a Japón; así como un modo de ejercitar su destreza comunicativa escrita. En este sentido, a lo largo del curso resultó idóneo aplicar algunas de las propuestas de Ferris (2011), tales como comentar y explicar en clase abierta los errores de expresión más frecuentes cuando se les devolvía la crítica corregida a los estudiantes, ofrecer explicaciones sobre vocabulario útil para entender las películas o aspectos culturales, proporcionar *feedback* sobre el desempeño de los estudiantes a través de comentarios en las críticas o cara a cara, pedir a los estudiantes que revisaran los textos que habían escrito y que tuvieran en cuenta los errores con el fin de evitarlos en las próximas críticas, o animarles a que buscaran en internet información en español sobre las películas o los temas que les resultaran

más interesantes. Así pues, coincidimos con Agustín Llach cuando defiende que “explicit vocabulary teaching as well as extensive reading and writing practice seem good ways to make learners’ lexical store richer and lexical errors fewer” (2011, p. 205). En segundo lugar, cabe mencionar que los estudiantes no recibieron instrucción explícita sobre cómo elaborar una crítica cinematográfica. De forma deliberada se obvió la explicación de un modelo o estructura que sirviera como guía y tampoco se leyeron o analizaron críticas cinematográficas escritas por nativos con el fin de comprobar cuál sería el desempeño de los estudiantes ante esta tarea e ir guiando su aprendizaje y reflexión a través de la propia práctica. Tras la redacción de la crítica, en la clase siguiente, el profesor explicaba entonces qué aspectos de los largometrajes eran susceptibles de ser analizados y lanzaba preguntas a los estudiantes para que debatieran y compartieran sus puntos de vista. Tras la discusión, el profesor retomaba la palabra y ofrecía oralmente modelos de comentario de las películas con el fin de explicitar el proceso analítico. Esta pedagogía se inspira en la noción de “enseñar a escribir como un proceso” planteada por Chandrasegaran, quien considera que “if the teaching of the genre conventions is accompanied by the teaching of socially-situated cognitive processes relevant to the genre, the outcome might be more positive for both teacher and learner” (2008: 340–341). Y, en tercer lugar, también se tuvieron muy presentes las reflexiones de Shohat y Stam sobre el modo en que nuestros idiomas moldean nuestra percepción de la realidad y las obras audiovisuales. Estos autores señalan que “our language provides us with orienting metaphors having to do with the conceptualisation of space (having power is to be ‘at the top’) and the spatialisation of emotion (happy is ‘up’). Verbal discourse structures the very formation of images” (1985: 38), de ahí que resultara necesaria la mediación intercultural para explicar ciertos códigos visuales, lingüísticos o culturales que los estudiantes quizás todavía no podían interpretar por sí mismos o que interpretaban en base a los patrones culturales japoneses.

Las películas visionadas en la clase y sobre las que los estudiantes escribieron fueron cuatro títulos de reciente producción procedentes de México, Perú, Argentina y Chile. La película mexicana elegida fue *Rudo y*

Cursi (Carlos Cuarón, 2008), una comedia sobre el mundo del fútbol que obtuvo gran éxito comercial. La película peruana seleccionada fue *La teta asustada* (Claudia 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* (Pablo 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* (Andrés 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).

Las críticas cinematográficas escritas por los estudiantes se centraron principalmente en responder las dos preguntas que se les había ofrecido como guía: “¿Te ha gustado la película? ¿Por qué?” y “¿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?”. Los estudiantes escribieron sus impresiones de las películas basándose principalmente en su opinión personal, en sus gustos y en los sentimientos que les habían provocado las películas. En numerosas ocasiones los alumnos escribieron que las obras no les habían gustado porque los temas que trataban eran demasiado difíciles u oscuros, porque había escenas violentas, o porque la historia era triste. Muchos mencionaron que no les gustaba alguna película porque no habían entendido cierto punto de la trama o porque no conocían la cultura de determinado país y así no podían identificarse o empatizar con los personajes. No obstante, las reacciones a cada película fueron bastante variadas: mientras que a algunos estudiantes no les gustaba cierta película, otros/as la apreciaban

y viceversa. Esto demuestra, por tanto, que no existe una narrativa, género o trama especialmente disfrutable por los estudiantes japoneses (aunque la comedia fue bastante aceptada) y que es provechoso exponer a los alumnos a diferentes tipos de obras audiovisuales con el fin de ayudarles a descubrir sus propios gustos.

En cuanto a la redacción de sus ideas en español, se observaron varios errores y problemas de expresión que aparecían casi de manera sistemática. Además de los aspectos especialmente complicados para los estudiantes japoneses de nivel principiante o pre-intermedio tales como los artículos, la concordancia, las oraciones subordinadas o las condicionales, se detectaron problemas que fueron tratados en la clase a través de mini-lecciones y explicaciones con ejemplos prácticos con la finalidad de subsanar o reducir la presencia de dichos errores. El primero de los elementos que requirió cierta intervención fue la organización de las ideas, puesto que entre las primeras críticas hubo textos sin párrafos, textos sin introducción o conclusión, así como párrafos que combinaban diferentes temas o ideas. Tras insistir varias veces en la necesidad de organizar sus textos en párrafos y dedicar cada párrafo al comentario de un aspecto concreto (introducción, la opinión personal sobre la película, los elementos cinematográficos destacables, los aspectos culturales que les interesaron más, la comparación con Japón, conclusión), los estudiantes empezaron a estructurar mejor sus ideas.

Otro elemento problemático fue la elección del vocabulario empleado. Si bien el alcance léxico de los estudiantes de segundo año no era muy amplio, la posibilidad de redactar la crítica en casa les permitía hacer uso de recursos como diccionarios o páginas web. A pesar de ello, se observaron dificultades recurrentes a la hora de expresar los sentimientos generados por la película; explicar cuál es el mensaje o idea que transmite la película; analizar el estilo audiovisual de las obras, probablemente debido a la falta de vocabulario específico sobre planos, montaje, música, etc.; resumir o parafrasear el contenido de una escena; así como para usar determinadas colocaciones bastante habituales. El cuadro 4 ofrece ejemplos reales extraídos de las redacciones para ilustrar estas áreas problemáticas. Al igual que con la organización textual, el profesor dedicó algunos minutos de la siguiente clase

para explicar los problemas detectados y ofrecer a los estudiantes ejemplos de recursos léxicos que podrían usar. En concreto, la presentación de oraciones de muestra en las que se presentaba de forma contrastada ciertos términos (por ejemplo, narrar – contar – mostrar – expresar – representar) contribuyó a ampliar el vocabulario que los estudiantes utilizaban en sus redacciones y a reducir el número de errores relacionados con las áreas problemáticas detectadas.

Cuadro 4. Principales dificultades relacionadas con el léxico

Problema o dificultad	Ejemplos
Expresar los sentimientos generados por la película	Él habla con metáforas hábiles por eso <u>sentí simpática</u> . La película me <u>dolió duramente</u> .
Expresiones que transmiten la idea de representación	Creo que esta boda <u>es</u> la cultura mexicana. La forma en que <u>se dibujó</u> el rey de las drogas. <u>Me parece</u> la posición social en Perú.
Vocabulario específico sobre el lenguaje del cine	Me ha gustado la película porque la <u>manera de mostrar</u> es bueno. El director utiliza <u>planos de cerca</u> . Cuando veía la película muchas veces me llamó la atención <u>la forma de cambiar la imagen</u> .
Recursos para expresar el contenido de una película o una escena	La película <u>se trata de</u> la vida de una chica muy pobre. Es una <u>película de una chica</u> que vive en el pueblo donde...
Colocaciones	La película que vimos no <u>fue final</u> feliz.

En relación a los textos como crítica cinematográfica en sí, se observaron tres problemas o dificultades. En primer lugar, ciertos estudiantes no argumentaban sus opiniones de forma razonada. Durante el curso se insistió en las sesiones orales en que sus afirmaciones sobre la película debían basarse en escenas, planos o demás elementos cinematográficos de los filmes, puesto que se hizo hincapié en que las imágenes y sonidos que ofrecen las películas son construcciones conscientes que responden a los deseos del cineasta por

transmitir un mensaje. Si bien al principio los estudiantes hacían afirmaciones vagas o generales, tras varias sesiones de análisis filmico colectivo se empezó a observar que cada vez más estudiantes hacían referencias a escenas o situaciones de la película para argumentar sus ideas o afirmaciones. Esta invitación a analizar, a descubrir significados, llevó a algunos estudiantes a hacer asunciones un tanto inconexas o irrelevantes (por ejemplo: “el padre usó un cuchillo muy grande para cortar la carne y esto representa la violencia, la fuerza”). Aun así, considerando que la mayoría de los estudiantes no tenía experiencia o formación en análisis audiovisual, fue bastante significativo ver cómo se interesaban por desentrañar los códigos cinematográficos (colores, tipos de plano, movimiento, montaje, música, sonidos, interpretación) e intentaban verbalizar en español sus observaciones. En segundo lugar, en las primeras críticas la práctica totalidad de los estudiantes no llegaba a comparar las películas vistas con otras obras. En una crítica cinematográfica es bastante habitual establecer relaciones entre diferentes obras con el fin de contrastar estilos, identificar semejanzas, o categorizar. Únicamente un estudiante realizó comparaciones de las películas vistas en clase con otros títulos estadounidenses, lo cual demuestra que dicho estudiante poseía cierta cultura cinematográfica y posiblemente estuviera habituado a leer críticas. Significativamente, conforme avanzaba el curso y los estudiantes fueron viendo más películas hispanoamericanas, varios de ellos empezaron a compararlas en sus textos sin que el docente diera instrucciones explícitas al respecto. Al ser expuestos a varias obras audiovisuales con temáticas parecidas, los estudiantes encontraron similitudes y diferencias entre ellas. Es decir, empezaron a establecer relaciones intertextuales entre los filmes y a reconfigurar su sistema conceptual referente al medio cinematográfico. Por ejemplo, muchos estudiantes pensaban al inicio del curso que las películas latinoamericanas eran generalmente comedias, tenían poco presupuesto o que eran aburridas. Pero, tras experimentar las obras vistas en clase, modificaron su visión del cine latinoamericano contextualizando cada película vista dentro de una tradición filmica determinada (el cine mexicano, peruano, argentino o chileno) y unos parámetros concretos (cine comercial, cine de autor, estilo de Hollywood). Las críticas permiten observar, por

tanto, cómo los estudiantes fueron incorporando en sus sistemas cognitivos ciertos conceptos relacionados con el cine y la cultura latinoamericana. Por último, cabe mencionar que una estudiante en su primera crítica aplicó un modo de análisis específico de la cultura japonesa. Escribió “si parto esta película en cuatro partes como *ki-syo-ten-ketsu*, la primera parte es...” cuando inició un análisis de la estructura narrativa de la obra. Se refiere a *kishōtenketsu* (起承転結), un término utilizado para describir la estructura y el desarrollo de narrativas chinas y japonesas de corte clásico, las cuales se organizaban en cuatro partes: *ki* (introducción), *shō* (desarrollo), *ten* (giro), y *ketsu* (conclusión). Tras discutir en clase la estructura narrativa de tres actos (introducción, desarrollo, desenlace) propia de las narrativas occidentales así como el concepto de punto de giro utilizado en la escritura de guiones, la estudiante dejó de aplicar el modelo de la cultura japonesa para empezar a usar los términos presentados por el profesor.

2.3. Valoración del curso y comentarios de los estudiantes

Con la intención de conocer la valoración del curso por parte de los estudiantes, 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.

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 favorita, probablemente debido al rol aparentemente pasivo que desempeñan los estudiantes. Tan sólo un 40% de los estudiantes manifestó que le resultaba divertido o interesante o 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.

Sin duda, el visionado de obras cinematográficas fue una actividad atractiva para los estudiantes y ellos se mostraron participativos a la hora de trabajarlas a través de diferentes actividades: escritura de críticas, discusión colectiva, e investigación y presentación 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, resultó obvio que los principales intereses de los estudiantes eran adquirir conocimientos sobre las culturas latinoamericanas y practicar el español mientras que el aprendizaje de historia del cine, el análisis filmico o la redacción de críticas cinematográficas quedaban 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 resulte ser un contenido idóneo para las clases de idiomas.

3. Conclusiones

Zapata Gabriela, siguiendo los principios de la pedagogía *multiliteracies*, explica que para que los estudiantes desarrollen nuevos niveles de alfabetización necesitan ser participantes activos en un proceso de aprendizaje basado en una interacción profunda con una variedad de textos multimodales conectados con sus experiencias del mundo y en el que los procesos de conocimiento vayan de lo desconocido a la construcción de conceptos, a la teorización funcional basada en el lenguaje y el análisis crítico (2018: 5). La asignatura “Cine y cultura latinoamericana” que se ha

descrito en este trabajo fue diseñada con dicha metodología como marco de referencia. Así pues, utilizando películas de países latinoamericanos como punto de partida se pretendía que los estudiantes reflexionaran sobre los códigos cinematográficos, sobre las culturas hispanas, y sobre su propia realidad sociocultural a través de una variedad de actividades comunicativas que permitieran desarrollar no sólo sus sistemas conceptuales sino también su dominio del español. En concreto, la redacción de comentarios o críticas cinematográficas resultó ser un instrumento adecuado para canalizar la labor intelectual de los estudiantes puesto que dicha tarea imponía la interpretación de las películas vistas, la elaboración de una opinión propia, y la argumentación de sus juicios en la lengua meta, de modo que se reforzaba la adquisición de léxico y la utilización de las estructuras estudiadas en otras clases. La redacción, en conjunción con las discusiones orales guiadas por el profesor en clase, contribuyó también a desarrollar la capacidad de organización textual de los estudiantes y a que se familiarizaran con los rudimentos del análisis fílmico. La observación de las críticas redactadas por los estudiantes pone de manifiesto la necesidad de enseñar explícitamente ciertos campos léxicos (expresión de sentimientos y reacciones emocionales, expresión de símbolos y representaciones, parafraseo y narración de eventos, vocabulario específico del medio cinematográfico, colocaciones) así como unas nociones mínimas de análisis fílmico. No obstante, en esta clase se optó inicialmente por no explicitar un modelo de análisis cinematográfico con el fin de que los estudiantes aprendieran a través de la práctica y el *feedback* proporcionado por el docente, dando así lugar a una mayor interiorización de los contenidos. Si bien es cierto que para algunos estudiantes este sistema resultó efectivo, probablemente debido a su experiencia previa con textos relacionados con el medio audiovisual en su lengua de origen, para otros resultó frustrante escribir críticas cinematográficas sin contar con un modelo previo o conocimientos sobre lenguaje audiovisual, narrativa fílmica o la realidad sociocultural latinoamericana. No obstante, se observó que la repetición de la escritura de críticas contribuyó a la familiarización de los estudiantes con las convenciones de este tipo de textos, al desarrollo de su capacidad de análisis crítico y a su interés por profundizar en los aspectos

culturales que aparecían en las películas. Los comentarios de los estudiantes corroboraron que las películas son un material didáctico atractivo para el alumnado y que la escritura de críticas fue una actividad útil para su aprendizaje de español, además de propiciar un acercamiento significativo a la realidad sociocultural hispana y al análisis del discurso audiovisual.

Referencias

- Adame Gómez, Francisco; Córcoles Molina, Tomás; y Jareño Albert, Desiré (2015). “Folios, lápices... ¡acción!”. *Foro de Profesores de E/LE*, número 11, pp. 17–28.
- Athique, Adrian M. (2013). “Leaping the Demographic Barrier Theoretical Challenges for the Crossover Audience”. En Khorana, Sukhmani (ed.) *Crossover Cinema. Cross-Cultural Film from Production to Reception*. New York: Routledge, pp. 107–122.
- Barker, Martin (2012). “Crossing Out the Audience”. En Christie, Ian (ed.) *Audiences. Defining and Researching Screen Entertainment Reception*. Amsterdam: Amsterdam University Press, pp. 187–205.
- Casas, Quim (2006). *Análisis y crítica audiovisual*. Barcelona: Editorial UOC.
- Chandrasegaran, Antonia (2008). “What Does Teaching Writing as a Process Really Mean?”. Paper presented at the 13th International Conference on English in Southeast Asia, Singapore, pp. 338–351.
- Clayton, Alex and Klevan, Andrew (2011). “Introduction. The language and style of film criticism”. En Clayton, Alex y Klevan, Andrew (eds.) *The Language and Style of Film Criticism*. London, New York: Routledge, pp. 1–26.
- De Jong, Illona, y Burgers, Christian Burgers (2013). “Do consumer critics write differently from professional critics? A genre analysis of online film reviews”. *Discourse, Context & Media*, Volume 2, Issue 2, pp. 75–83.
- España Palop, Eduardo (2013). “Trabajar los géneros discursivos en clase de E/LE: la nota crítica”. *Foro de profesores de E/LE*, 9, pp. 47–54.
- Ferris, Dana R. (2011). *Treatment of Error in Second Language Student Writing*. Second Edition. Michigan: The University of Michigan Press.
- Holden, William (2000). “Making the Most of Movies: Keeping Film Response Journals”, *Modern English Teacher*, vol. 9, n. 2, pp. 40–45.
- Hyland, Ken (2004). *Genre and Second Language Writing*. Michigan: University of Michigan Press.
- López Rodríguez, Francisco Javier (2019). “Usos del cine en manuales de español como lengua extranjera”. *Cuadernos CANELA*, 30, pp. 65–84.

- New London Group (1996). “A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures”. *Harvard Educational Review*, 66 (1), pp. 60–92.
- Paltridge, Brian (1996). “Genre, Text Type, and the Language Learning Classroom”. *ELT Journal Volume*, 50/3, pp. 237–243.
- Shohat, Ella y Stam, Robert (1985). “The Cinema After Babel. Language, Difference, Power”. *Screen*, 26, issue 3–4, pp. 35–58.
- Yasuda, Sachiko (2011). “Genre-based tasks in foreign language writing: Developing writers’ genre awareness, linguistic knowledge, and writing competence”. *Journal of Second Language Writing*, 20, pp. 111–133.
- Zapata, Gabriela (2018). “A Match Made in Heaven: An Introduction to Learning by Design and Its Role in Heritage Language Education”. En Zapata y Lacorte (eds.) *Multiliteracies Pedagogy and Language Learning: Teaching Spanish to Heritage Speakers*. Cham: Palgrave Macmillan, pp. 197–226.