

Usos del cine en manuales de español como lengua extranjera

Cuadernos CANELA, 30, pp. 65-84

Recibido: 30-IX-2018

Aceptado: 25-XII-2018

Publicado, versión impresa: 18-V-2019

ISSN 1344-9109

Publicado, versión electrónica: 18-V-2019

ISSN 2189-9568

© El autor 2019

canela.org.es

Francisco Javier López Rodríguez

Universidad Prefectural de Aichi, Japón

Resumen

El objetivo principal de este artículo es reflexionar sobre el modo en que los manuales de español como lengua extranjera utilizan el medio cinematográfico como recurso educativo. Para ello, se ha realizado un análisis comparativo de los ejercicios y contenidos relacionados con el medio cinematográfico presentes en treinta y ocho manuales de corte generalista publicados por diferentes editoriales españolas entre los años 2007 y 2017. Los resultados del análisis permiten distinguir tres usos principales: el cine como reclamo visual, el cine como *input* para la comunicación, y el cine como contenido. Estos modos de emplear el medio cinematográfico son explicados, ilustrados con ejemplos procedentes de los manuales y discutidos en el artículo. Las conclusiones del estudio ponen de manifiesto que en los manuales analizados se obvia la dimensión audiovisual del medio y se desatiende la competencia mediática de los aprendices de español.

Palabras clave

Manuales de español, cine, pedagogía, competencia mediática, español como lengua extranjera.

Introducción

Dentro del campo de la enseñanza de español como lengua extranjera son numerosos los autores que han reconocido y destacado la importancia del cine como un recurso efectivo y provechoso en la docencia. Toro Escudero (2009) ofreció una rigurosa exposición de las teorías y métodos que han intentado sistematizar el uso del medio cinematográfico en la enseñanza de idiomas, si bien en términos prácticos podemos identificar tres motivos básicos por los que los docentes de español suelen recurrir al cine. Una de las razones más extendidas defiende que las películas proporcionan muestras de lengua variadas y en contextos socioculturales explícitos, de modo que son una herramienta ideal para promover el análisis del uso del idioma y desarrollar las destrezas de los estudiantes (Costa Villaverde, 2006). También es habitual encontrar autores que destacan la importancia del cine como ventana a la realidad sociocultural del mundo hispanohablante y que promueven el visionado de largometrajes con el fin de desarrollar la comprensión intercultural de los estudiantes (Alconero Gutiérrez, 2009). Algunos investigadores llaman la atención sobre la importancia del componente emocional en el aprendizaje de idiomas y el modo en que las películas contribuyen a movilizar las sensaciones a través de sus imágenes, colores, sonidos e historias (Lewis y Tierney, 2011). Estos tres usos, que podemos denominar como lingüístico, intercultural y emocional, no son más que diferentes modos de trabajar con una misma materia prima que, en este caso, sería la obra

cinematográfica. Así, tal y como Carracedo Manzanera señaló, con un solo fragmento de una película «posiblemente estaremos ofreciendo un hecho artístico, un acto de habla, un contexto, una descripción cultural, un ejemplo del sistema gramatical, fonético y pragmático español, etc.» (2009, p.229). Es decir, la riqueza semiótica del cine, así como su conexión directa con el contexto sociocultural del país de origen de la película en cuestión ofrecen amplias posibilidades para los docentes de idiomas.

El objetivo principal de este artículo es reflexionar sobre el modo en que los manuales de español como lengua extranjera utilizan el medio cinematográfico como recurso educativo. Para ello, se ha realizado un análisis comparativo de los ejercicios y contenidos relacionados con el cine presentes en treinta y ocho manuales de corte generalista publicados por diferentes editoriales españolas entre los años 2007 y 2017. Así, tras ofrecer una revisión bibliográfica centrada en estudios previos sobre análisis de manuales de ELE, se detallan la metodología y los resultados de la investigación llevada a cabo. Utilizando una ficha de análisis de actividades elaborada a partir de las propuestas de Martín Peris (2000) y Vizcaíno Rogado (2007), se procedió al análisis cuantitativo y cualitativo de las actividades relacionadas con el medio cinematográfico incluidas en los manuales seleccionados. Los resultados del análisis permiten distinguir tres usos principales (el cine como reclamo, el cine como *input*, y el cine como contenido) que son explicados, ilustrados con ejemplos procedentes de los manuales y discutidos en el artículo. Por último, se ofrecen las conclusiones alcanzadas y se destaca la necesidad de potenciar la competencia mediática de los estudiantes de español como lengua extranjera.

1. Marco teórico: análisis de manuales de ELE

A día de hoy, los libros de texto impresos siguen siendo un elemento esencial en la enseñanza de idiomas y su impacto en las dinámicas de clase, en el modo de aprender, y en la imagen del mundo hispanohablante que construyen los estudiantes es significativo. Cada manual trae consigo una cierta metodología de trabajo, una serie de contenidos lingüísticos y socioculturales, así como una secuenciación del aprendizaje, si bien muchos docentes poseen algún grado de libertad a la hora de llevar a la práctica los planteamientos propuestos por los manuales de idiomas y optan por adaptarlos según sus necesidades o preferencias (Marcos Miguel, 2015). Debido a su papel central en la enseñanza del español como lengua extranjera, existe una creciente bibliografía (Del Pozo Díez, 2018) centrada en el análisis de manuales y libros de texto. Sin ánimo de resultar exhaustivo, en este apartado se mencionan a modo de ilustración algunos de estos estudios organizados en función del elemento o aspecto que se aborda: la gramática, el léxico, la metodología, la cultura, o el uso de textos y materiales audiovisuales.

Atendiendo a los contenidos gramaticales, de Cos Ruiz (1999) se centró en el tratamiento de la pasiva refleja en los manuales de español y discutió profusamente los ejemplos ofrecidos para constatar ciertas inconsistencias en el tratamiento de la impersonalidad y algunas estructuras. Herrero Soto (2005), por su parte, analizó cómo se trataba la gramática en manuales de español como lengua extranjera desarrollados en Alemania e identificó varios rasgos comunes tales como la presencia de explicaciones gramaticales en alemán, traducción de ejemplos, o comparaciones explícitas entre ambos idiomas, concluyendo que es necesario reflexionar sobre los usos más apropiados del enfoque contrastivo con el fin de mejorar la actividad docente apoyada en dichos materiales. Y Congosto Martín (2005) prestó atención al tratamiento de los pronombres de segunda

persona, señalando que pocos manuales explican adecuadamente el voseo y que no se tiene en consideración su distribución geográfica. Esta autora declara que «todo manual de español —inclusivo el de español como segunda lengua— debe presentar, caracterizar y razonar la variación lingüística» (2005, p.216) y propone usar una amplia variedad de medios, incluyendo los audiovisuales, para alcanzar dicho objetivo.

En cuanto a los aspectos léxicos, Benítez Pérez (1990) constató que algunos manuales incluyen vocablos muy específicos que se usan en contextos limitados y tienen poca productividad para los estudiantes. También alertó de la escasa repetición de los términos en tanto que muchas palabras apenas aparecían una vez en todo el volumen. Esteba Ramos, que centra su atención en las frases de ejemplo de las gramáticas, concluyó que las obras analizadas «seleccionan un amplio abanico de voces para los ejemplos: quiere ello decir que o bien no utilizan los mismos criterios de selección objetiva o bien estos han sido total o parcialmente sustituidos por criterios subjetivos de limitación» (2009, p.112), lo cual evidencia la disparidad léxica que encuentran los estudiantes según el manual usado. Sánchez Gutiérrez y Sampedro Mella (2017) realizaron un análisis comparativo del modo en que diez manuales presentaban los adverbios de lugar teniendo en cuenta la profundidad del procesamiento y la práctica distribuida de las unidades léxicas. Concluyeron que es necesario utilizar actividades de tipo inductivo que respondan a los criterios de necesidad, búsqueda y evaluación de los elementos léxicos y que «los manuales no son fuentes de *input* suficientes para asegurar una retención del léxico a largo plazo» (2017, p.58), por lo que resulta necesaria su complementación.

Sobre la aplicación de metodologías específicas, Ortega, Romero y Zugasti (1998) realizaron un estudio localizado en el contexto de la India para, a partir de un análisis de los manuales de español disponibles, detectar las tendencias metodológicas dominantes. Tras establecer que muchos libros emplean la traducción, otros se basan en la gramática y solo los más recientes abordan el enfoque comunicativo, concluyen que los profesores de ELE se ven «obligados a trabajar con un material didáctico que se basa en contextos sociolingüísticos muy ajenos al indio» (p.322), de modo que la adaptación de los manuales es inevitable. Por su parte, Agudelo comparó varios libros de texto adscritos al método comunicativo y concluyó que todavía «los manuales utilizados para la enseñanza de ELE proponen actividades características de métodos antiguos» (2011, p.127). En concreto, esta autora señala que muchas fórmulas tradicionales (repetir, traducir, completar, observar dibujos, escuchar grabaciones, relacionar elementos) siguen presentes. Pérez Parejo, Miranda Paredes y Pons Tovar (2012) centraron su atención en el tratamiento de la destreza oral en un amplio número de manuales. Sus análisis cuantitativos y cualitativos arrojan interesantes conclusiones entre las que podemos destacar que «el número de actividades de expresión oral en los manuales ha aumentado en los últimos años, si bien el porcentaje aún es muy inferior a las actividades de comprensión y expresión escrita» (2012, p.83).

Respecto al tratamiento de la cultura, Esteves Dos Santos (1996) analizó el modo en que algunos manuales de ELE abordan aspectos culturales y concluyó que la cultura aparece supeditada a la lengua. Señala que muchos manuales organizados bajo una perspectiva nociofuncional reservan una sección especial a los temas culturales, la cual suele ser el cierre de las unidades, por lo que considera que «la cultura representa el punto de llegada en el proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera» (1996, p.198). Pérez Pérez (2012) analizó varios manuales de ELE dirigidos a estudiantes portugueses

para observar el tipo de muestras culturales que aparecen en ellos y criticó la escasez de contenidos culturales, la preponderancia de la cultura española frente a la de otros países hispanohablantes, la supeditación del contenido cultural al aprendizaje lingüístico, y la presencia de estereotipos. Por su parte, Dimitrinka Níkleva (2012) analizó los contenidos culturales de varios manuales de España, Reino Unido y Bulgaria para observar de qué modo se desarrolla la competencia intercultural de los estudiantes. Concluyó que, si bien la frecuencia de contenidos culturales no había aumentado en los manuales más recientes, sí que se observaba una disminución de los estereotipos.

Por último, referiremos estudios centrados en el uso de textos y materiales audiovisuales en los manuales de español como lengua extranjera. En concreto, comentaremos las dos obras sobre las que se basa la investigación desarrollada: Martín Peris (2000) y Vizcaíno Rogado (2007). Martín Peris señala que la presencia de textos en los materiales didácticos ha evolucionado significativamente tanto en la adopción de nuevos formatos textuales como en la función que desempeñan dentro del proceso de aprendizaje. Este autor realizó un análisis de los textos literarios incluidos en seis manuales de ELE y concluyó que su presencia se caracterizaba por mantener una relación predominantemente temática o nociofuncional con el resto de la unidad didáctica, por desarrollar la competencia comunicativa del aprendiente, y por ubicarse casi siempre al final de las unidades didácticas, salvo excepciones. Si bien históricamente ha primado la presencia de textos escritos, los manuales de español han ido incorporando progresivamente una mayor variedad de textos entre los que encontramos textos icónicos (fotografías, dibujos), textos sonoros (grabaciones de diálogos o locuciones, canciones), y textos audiovisuales (vídeos, fragmentos de películas o programas de televisión). Dado que estos textos poseen códigos semánticos distintos a los del lenguaje escrito, permiten desarrollar nuevas estrategias y actividades didácticas. Vizcaíno analizó en su tesis de máster el modo en que ciertos manuales tratan el cine, observando dos modos principales (2007, p.15): un modo instrumental, como apoyo visual o auditivo con el fin de dar mayor variedad a las prácticas y a los textos; y como tema, relacionado con un vocabulario específico, ciertas funciones, y determinados textos (críticas cinematográficas, carteleras). En su investigación, Vizcaíno identificó los contenidos y las destrezas vinculadas con los materiales cinematográficos observando que «es en la comprensión lectora y auditiva donde más provecho y variedad se da a los aspectos cinematográficos, ya que la naturaleza de los textos seleccionados para trabajarlas es muy diversa» (2007, p.20). Asimismo, también prestó atención a los aspectos culturales relacionados con el cine que se abordaban (2007, pp.49-50).

Los estudios mencionados demuestran que los análisis comparativos de los manuales de español, pese a la variedad de aspectos estudiados y a la dispersión metodológica existente, son una valiosa fuente de información que permite enriquecer la actividad docente. El presente artículo pretende contribuir a esta línea de investigación llevando a cabo una actualización del trabajo de Vizcaíno, pues este autor analizó libros de texto publicados entre los años 1995 y 2005. La aparición de nuevos manuales o ediciones revisadas, así como el avance de la comunicación digital y la proliferación de portales de vídeo *online*, que han facilitado considerablemente la introducción de vídeos y materiales audiovisuales en las aulas, aconsejan que nuevamente prestemos atención al modo en que se usa el cine en los manuales de ELE.

2. Objetivos y metodología de análisis

El objetivo principal de la investigación que se presenta en estas páginas es analizar el modo en que los manuales de español como lengua extranjera presentan y utilizan aspectos relacionados con el medio cinematográfico. Es decir, se pretende responder a estas preguntas: ¿Aparece el cine en muchas actividades de los manuales? ¿De qué modo? ¿Qué tipo de actividades usan aspectos relacionados con el medio cinematográfico? ¿Qué competencias y contenidos se trabajan? ¿De qué naturaleza son los textos usados? ¿Permiten desarrollar la competencia mediática de los estudiantes? Para alcanzar el objetivo principal se fijaron una serie de objetivos secundarios tales como la búsqueda, la lectura y la clasificación de bibliografía relacionada con el análisis de manuales de ELE; la elaboración de una herramienta metodológica y un procedimiento de trabajo que permita un análisis sistemático de las actividades; y la selección de un número representativo de manuales para elaborar la muestra. A continuación, se detallan los aspectos relacionados con la metodología de análisis y los manuales seleccionados.

Para analizar las actividades presentes en los manuales de ELE se procedió a elaborar una ficha de análisis basada en los trabajos de Martín Peris (2000) y Vizcaíno Rogado (2007). Esta ficha comprende las siguientes variables:

- Nombre del manual
- Número de página donde aparece la actividad con elementos cinematográficos¹.
- La relación entre el elemento cinematográfico y el resto de contenidos de la unidad, distinguiendo entre relación temática, formal, nociofuncional, léxica, cultural y sin relación.
- Las competencias que se trabajan con elementos cinematográficos, distinguiendo entre comunicativa, gramatical, léxica, fonética, sociocultural y no observable.
- Las destrezas o habilidades que los estudiantes activan, distinguiendo entre comprensión general, comprensión de detalle, expresión escrita, expresión oral, combinación de las anteriores y no observable.
- Las acciones que realizan los estudiantes en la actividad, distinguiendo entre hablar con compañeros, responder preguntas, describir, resumir, planear, opinar, elaborar un texto, tomar notas, etc.
- El modo de presentar el elemento cinematográfico, distinguiendo entre imagen, vídeo, texto, y audio.
- La ubicación del elemento cinematográfico en la secuencia didáctica, distinguiendo entre integrado, independiente, al comienzo, en el centro, al final, constante, y específica.

Utilizando el programa de hojas de cálculo Excel se procedió a completar una ficha con las variables señaladas anteriormente por cada «actividad con elementos cinematográficos» identificada en los manuales de la muestra. En concreto, la muestra se compone del libro del alumno de treinta y ocho manuales de ELE pertenecientes a once colecciones o series diferentes publicados en España entre 2007 y 2017. Estos manuales abarcan varios niveles del MCER, primando sobre todo los niveles iniciales e intermedios, así como diferentes métodos y enfoques. Es necesario señalar que en el análisis se ha considerado únicamente el libro del alumno, es decir, no se han analizado los cuadernos de ejercicios o libros de trabajo complementarios. Los materiales didácticos analizados (Tabla 1) pertenecen a las colecciones *Bitácora. Nueva edición* (Difusión), *Gente hoy* (Difusión), *Aula* (Difusión), *Campus Sur* (Difusión) *Español lengua viva* (Santillana),

Nuevo español en marcha (Sgel), *Etapas* (Edinumen), *¡A debate!* (Edelsa), *Dominio* (Edelsa), *Vente* (Edelsa) y *Tema a tema* (Edelsa). La elección de dichos manuales se debió a criterios temporales (libros publicados entre 2007 y 2017), geográficos (editados en España), de variedad (de enfoques, de niveles, de editoriales) y de disponibilidad (usados en contextos internacionales, accesibles al autor de esta investigación).

El proceso de trabajo consistió, básicamente, en la observación atenta de los ejercicios presentes en cada manual con el fin de identificar actividades con elementos cinematográficos. Las secuencias didácticas compuestas por diferentes ejercicios se consideraron como una única actividad, detallando en la ficha las diversas destrezas que se trabajaban y las diferentes acciones que debían realizar los estudiantes. A continuación, se procedió a registrar la información relativa a cada actividad usando la ficha que se ha detallado previamente para, finalmente, contabilizar y sistematizar los resultados. De este modo fue posible realizar un análisis cuantitativo y cualitativo de las actividades que presentan o utilizan el cine para enseñar español. A continuación, se detallan los resultados obtenidos y se discuten teniendo en cuenta los hallazgos más destacables para, finalmente, ofrecer varias conclusiones relacionadas con la implementación del cine como recurso didáctico en la enseñanza del español como lengua extranjera.

3. Resultados

A lo largo de la revisión de los 38 manuales que componen la muestra se hallaron 142 actividades en las que aparecía algún elemento cinematográfico (Tabla 2). Se puede observar que casi la mitad de los libros analizados contiene muy pocas actividades relacionadas con el cine. En concreto, en 18 manuales apenas aparecen entre cero y tres actividades en todo el volumen. En 13 manuales encontramos una presencia más marcada (entre cuatro y seis actividades) mientras que únicamente siete manuales usan activamente el cine en más de siete actividades.

En cuanto al modo de integrar el medio cinematográfico en el manual, se detectaron cuatro estrategias principales: no incluir elementos cinematográficos, integrarlos a lo largo del libro para trabajar contenidos diversos, concentrarlos en unidades con temas vinculados al cine, e integrarlos en una unidad específica centrada en el cine (Tabla 3). Mientras que seis libros no usaban en absoluto este tipo de actividades, la tendencia mayoritaria (presente en 16 manuales) consistió en introducir dichas actividades a lo largo de diferentes unidades para trabajar contenidos diversos. El siguiente modo, visible en diez libros, puede considerarse como semiespecífico porque las actividades relacionadas con el cine aparecen concentradas en unidades con temas vinculados al cine, tales como el tiempo libre, el teatro, la literatura, o la narración. La estrategia menos usada y que solo aparece en seis publicaciones consiste en ofrecer unidades específicas centradas en el cine.

4. Discusión de los resultados: usos del cine en los manuales de ELE

El análisis pormenorizado y cualitativo de las actividades relacionadas con el medio cinematográfico permite establecer tres usos principales del cine: como reclamo o ilustración visual; como *input* visual, textual o auditivo con el fin de desarrollar la comprensión y/o la expresión; y como contenido relacionado con ciertos campos semánticos, funciones comunicativas o tipos de texto. A continuación, se discuten estos usos a través de ejemplos de actividades extraídas de los manuales analizados.

Tabla 1. Muestra de manuales analizados.

Año	Manual	Nivel	Método / enfoque
2007-2008	<i>Español lengua viva 1, 2, 3 y 4</i>	A1-A2, B1, B2, C1	Enfoque comunicativo
2008	<i>Dominio</i>	C	Enfoque ecléctico
2009-2013	<i>Etapas 1-13</i>	A1-B2.4	Enfoque comunicativo por tareas orientado a la acción
2011	<i>Tema a tema 1, 2</i>	B1-B2	Enfoque ecléctico / comunicativo
2013	¡A debate! Estrategias para la interacción oral	C1-C2	Enfoque ecléctico / comunicativo
2013-2015	<i>Gente hoy 1, 2 y 3</i>	A1-A2, B1, B2	Enfoque por tareas
2013-2015	<i>Aula 1, 2, 3, 4 y 5</i>	A1-B2.1	Enfoque comunicativo orientado a la acción
2014	<i>Nuevo español en marcha 1, 2 y 3</i>	A1, A2, B1	Enfoque comunicativo / ecléctico
2014	<i>Vente 1 y 2</i>	A1-A2, B1	Enfoque comunicativo / ecléctico
2016-2017	<i>Bitácora Nueva Edición 1, 2 y 3</i>	A1, A2, B1	Enfoque léxico
2017	<i>Campus Sur</i>	A1-A2-B1	Clase invertida

Tabla 2. Número de actividades con elementos cinematográficos identificadas en cada manual.

Número de actividades	Manuales	Total de manuales
0	<i>Etapa 3, 5, 7, 8, 12 / Dominio</i>	6
1	<i>Aula 1, 4, 5 / Etapa 1, 11 / Tema a Tema B2</i>	6
2	<i>Gente hoy 1 / Bitácora 2 / Español lengua viva 1 / Etapa 2, 10</i>	5
3	<i>Bitácora 3</i>	1
4	<i>Español lengua viva 4 / Vente 2 / Etapa 4, 9</i>	4
5	<i>Nuevo español en marcha 1, 2, 3 / Gente hoy 2 / Bitácora 1 / Vente 1</i>	6
6	<i>Español lengua viva 2 / Aula 3 / A debate</i>	3
8	<i>Gente hoy 3, Español lengua viva 3, Etapa 6, 13, Campus sur</i>	5
9	<i>Tema a tema B1</i>	1
10	<i>Aula 2</i>	1

Tabla 3. Modo en que se incluyen los elementos cinematográficos en el manual.

Estrategia	Nº	Manuales
No se incluyen elementos cinematográficos.	6	<i>Etapa 3, 5, 7, 8, 12 / Dominio</i>
Integrados a lo largo del libro para trabajar contenidos diversos.	16	<i>Campus sur / Etapa 1, 4, 11 / Aula 1, 2, 4, 5 / Gente hoy 1 / Vente 1, 2 / Bitácora 1 y 2 / Español lengua viva 1, 2 / Nuevo español en marcha 1</i>
Semiespecífico concentrado en unidades con temas vinculados al cine (tiempo libre, teatro, literatura, narración).	10	<i>Tema a tema B2 / Etapa 2, 9, 10 / Aula 3 / Español lengua viva 4 / Gente hoy 2 / Bitácora 3 / Nuevo español en marcha 2, 3</i>
Específico, integrado en una unidad centrada en el cine.	6	<i>Tema a tema B1 / Etapa 13, 6 / A debate / Español lengua viva 3 / Gente hoy 3</i>

4.1. El cine como reclamo visual

Este uso consiste en la utilización de imágenes que remiten al medio cinematográfico publicadas junto al texto de las actividades a modo de complemento. Los dibujos o fotografías utilizados no juegan ningún papel comunicativo en el ejercicio más allá de ilustrar el tema de la actividad. Se ha detectado la presencia de imágenes que muestran los siguientes elementos: espacios relacionados con la industria del cine (cines, taquillas, carteleras, estudios de grabación), objetos relacionados con la actividad cinematográfica (claqueta, silla de director, rollo de película, proyector), fotografías de cineastas (directores/as, actores, actrices, guionistas), pósteres y fotogramas de películas.

Podemos citar como ejemplo de este uso la actividad del manual *Español lengua viva I* (Centellas, Norris, y Ruiz, 2007, p.109) en la que el estudiante debe explicar qué actividades ha hecho ya o todavía no ha hecho. Entre las opciones aparece «ver una película española o hispanoamericana» y junto al cuadro se puede ver el póster de la película española *Flores de otro mundo* (Icía Bollaín, 1999). El cartel del film aparece descontextualizado y la actividad que debe realizar el alumnado no guarda relación alguna con el contenido de la película, ni su equipo técnico-artístico o su contexto sociocultural. Simplemente se presenta el póster como «ilustración» de la idea de ver una película en español, es decir, como un elemento icónico que adorna la página del mismo modo que en otros manuales aparecen imágenes de claquetas o cámaras de cine. El elemento cinematográfico de índole visual se utiliza como un recurso de diseño editorial desconectado de la actividad didáctica, a no ser que el profesor presente la película mostrada o algún estudiante la conozca. En ambos casos, la interacción comunicativa sobre el film no viene motivada por el ejercicio del libro.

4.2. El cine como input para la comunicación

Muchas actividades utilizan el medio cinematográfico como estímulo para que los estudiantes ejerciten sus destrezas comunicativas y trabajen contenidos específicos. Atendiendo al modo semiótico en que se presenta el elemento cinematográfico, podemos distinguir entre *inputs* visuales, textuales, auditivos, o audiovisuales.

4.2.1. El cine como input visual

Este uso del cine consiste en utilizar imágenes y fotografías a partir de las cuales los estudiantes realizan alguna tarea o actividad comunicativa. En el análisis llevado a cabo se han observado fotografías de cineastas (directores/as, actores, actrices, guionistas), pósteres de films, y fotogramas que muestran escenas de películas. Las actividades realizadas consistían en imaginar el argumento de una película, decir si han visto o no un film en concreto, suponer el género de una película, decidir qué película quieren ver, ordenar temporalmente los fotogramas de una película o escena, identificar la profesión o nacionalidad de cineastas, describir el físico de un actor o actriz, así como ordenar o identificar eventos de la vida de cineastas. Como se observa, el uso de imágenes relacionadas con el cine permite trabajar una significativa variedad de contenidos lingüísticos y funcionales

Como ejemplo de este uso, podemos señalar el ejercicio 4.1 de *Etapa 4* (Equipo Entinema, 2010, p.46) donde se presentan tres carteles de películas históricas² y se pide a los estudiantes que comenten con sus compañeros si conocen dichas obras

cinematográficas. Por su parte, en *Nuevo español en marcha 1* (Castro Viúdez, Rodero Díez y Sardinero Francos, 2014, p.80), encontramos un ejercicio para practicar la descripción de personas a partir de las fotografías de dos actores hispanos famosos principalmente por sus películas rodadas en Hollywood, Salma Hayek y Antonio Banderas. En este caso el nombre de los intérpretes no aparece impreso y se pregunta al estudiante si los conoce. En *Vente 1* (Marín y Morales, 2014, p.21) encontramos otra actividad que utiliza la fotografía de actores famosos (Penélope Cruz y Javier Bardem) con el fin de practicar la presentación de terceras personas. Como vemos, la tendencia habitual es optar por cineastas u obras cinematográficas conocidos internacionalmente con el fin de activar y utilizar los conocimientos previos de los estudiantes.

4.2.2. El cine como *input* textual

En este caso nos referimos a actividades en las que se incluyen textos escritos que tratan sobre algún aspecto relacionado con el medio cinematográfico. Se han identificado diversos tipos de textos, tales como el vocabulario relacionado con el cine que se oferta como contenido léxico para ser aprendido; andamiajes que ejemplifican cómo se usan ciertas estructuras o palabras sobre el cine; títulos, sinopsis o fichas de películas; biografías de cineastas; entrevistas a cineastas; textos sobre la personalidad o los gustos de cineastas; textos sobre la historia del cine; y fragmentos del guion de una película. Sobre estos textos se realizan actividades habituales en las clases de idiomas que permiten trabajar la comprensión lectora (responder preguntas de comprensión), el léxico y la gramática (buscar palabras o formas en el texto, buscar palabras en el diccionario, rellenar huecos con la palabra o la forma adecuada, relacionar palabras con su definición o una imagen) así como las competencias discursivas (comentar opiniones o declaraciones, ordenar relatos e historias). Un aspecto destacable de estos textos es que, a diferencia de las imágenes usadas como *input*, permiten que el estudiante pueda aprender directamente sobre el medio cinematográfico. Si bien las fotografías requieren la explicación del profesor o la búsqueda de información por parte del estudiante, con varios de los textos expositivos que se incluyen en los manuales analizados es posible obtener un conocimiento relativamente específico sobre algún aspecto del medio cinematográfico al mismo tiempo que se entrenan las destrezas comunicativas.

Podemos usar como ejemplo de este uso el ejercicio de *Español lengua viva 3* (Gaínza, Ginés, Martínez y Ordeig, 2007, p.36) donde aparece un texto que expone las razones por las que el doblaje se hizo obligatorio en el cine español. Para trabajar el texto encontramos preguntas de comprensión e interacción oral, así como ejercicios centrados en la forma (subrayar formas verbales, identificar tiempos) o la función de los términos. En el caso de *Aula 2* (Corpas, García y Garmendia, 2013, p.25), encontramos un texto sobre el director Alejandro Amenábar y sus películas que propone a los estudiantes comentar qué films conocen o han visto. Y en *Gente hoy 3* (Martín Peris, Muntal Tarragó, Pastor Villalba, Sánchez Quintana y Sans Baulenas, 2015, p.31) se observa un texto especialmente interesante por tratarse de un ejemplo real de guion cinematográfico. Con el fin de trabajar el léxico correspondiente a las posturas y los movimientos físicos, se invita al estudiante a leer un fragmento de un guion con sus correspondientes acotaciones, líneas de diálogo e incluso indicaciones técnicas (número de secuencia, tipo de plano, localización, iluminación). Sin duda, el uso de este tipo de documento real permite a los estudiantes aproximarse de un modo específico y directo al proceso de creación de un

largometraje. No obstante, pese a su originalidad y relevancia en cuanto al uso del cine en la enseñanza del español, esta actividad es la única de las 142 analizadas en las que se trabaja con un guion cinematográfico.

4.2.3. El cine como *input* oral

Se trata de grabaciones de audio en las que se habla o explica sobre algún aspecto cinematográfico. Todos los manuales analizados incluían un CD o la posibilidad de descargar audios en formato digital para realizar los ejercicios de comprensión auditiva. Los tipos de audios identificados incluyen presentaciones sobre cine, entrevistas a cineastas, biografías de cineastas, opiniones sobre películas, planes de ocio y tiempo libre, canciones relacionadas con películas, y fragmentos de escenas de una película. En este último caso cabe señalar que se trata únicamente del audio del film (diálogo entre personajes, efectos de sonido, música) sin acompañamiento de la imagen visual correspondiente. Al igual que ocurría con las actividades basadas en *inputs* textuales relacionados con el cine, las actividades que se proponen a partir de los audios son tareas habituales en clases de idiomas tales como responder preguntas de comprensión, indicar si ciertas afirmaciones son verdaderas o falsas, tomar notas, completar tablas o textos con información, explicar lo que se conoce u opinar sobre el tema del audio, resumir el contenido o inventar la continuación del diálogo.

Los ejemplos de este uso incluyen la actividad de *Nuevo español en marcha 3* (Castro Viúdez, Rodero Díez y Sardinero Francos, 2014, p.90) en la que tras escuchar una pista de audio en la que dos personas hablan sobre sendas películas³ los estudiantes deben responder una serie de preguntas de comprensión como «¿Qué tipo de película es *REC?*» o «¿A quién se la recomendaría?». En *A debate* (Muñoz-Basols, Gironzetti y Pérez, 2013, p.18) tenemos un ejercicio de comprensión auditiva (una entrevista al actor español Eduardo Noriega) en la que el alumnado debe marcar si las afirmaciones presentes en el texto son verdaderas o falsas. Y en *Tema a tema B1* (Coto Bautista y Turza Ferré, 2011, p.94) se utiliza una audición en la que se ofrece información sobre siete directores de cine españoles⁴. Tras oírla, el objetivo es unir la fotografía de cada director con alguno de los enunciados impresos. Esta actividad destaca por la variedad de cineastas reales presentados, lo cual permite ofrecer una imagen más plural del cine español y superar la tendencia a usar únicamente a los directores mundialmente famosos (principalmente Almodóvar).

4.2.4. El cine como *input* audiovisual

En cuanto al uso de *inputs* audiovisuales, entendidos como tal la combinación de imágenes en movimiento y sonidos propia del cine, la televisión, o los videojuegos, resulta necesario recalcar que en los manuales no se han identificado actividades que incluyan fragmentos audiovisuales sobre los que desarrollar ejercicios o tareas. El caso más cercano vendría a ser el punto D de la actividad de *Gente Hoy 3* (Martín Peris et al., 2015, pp.30-31) en la que, tras trabajar con el guion cinematográfico del largometraje *Vivir es fácil con los ojos cerrados* (David Trueba, 2013), se indica: «Si podéis, visionad la película e, individualmente, escribid un comentario crítico». La actividad llama la atención por su carácter opcional («si podéis»), por sugerir que el visionado del film debe realizarse fuera de clase (en el libro del profesor no se ofrecen instrucciones específicas

sobre cómo usar pedagógicamente la película) y por solicitar un comentario crítico como tarea sin haber abordado previamente las características textuales de una reseña o crítica cinematográfica.

Esta simpleza y limitación a la hora de usar el texto fílmico como herramienta didáctica puede deberse tanto a limitaciones legales, pues las obras cinematográficas están sujetas a una estricta protección que impide su proyección pública, como a la relativa complejidad que supone visionar fragmentos audiovisuales en el aula (es necesario contar con equipos de reproducción, pantallas o proyectores, altavoces) e incluso a la escasez de propuestas pedagógicas para usar el audiovisual en las aulas dada la tradicional preeminencia de los códigos textuales y orales.

4.3. El cine como contenido

El cine no solo aparece como un recurso didáctico con el que trabajar diversos contenidos lingüístico-funcionales o practicar destrezas comunicativas, sino que también se incluye en los manuales como parte del temario. En concreto, podemos destacar contenidos léxicos, funciones comunicativas y la producción de ciertos tipos de textos relacionados con el medio cinematográfico.

4.3.1. Léxico relacionado con el cine

En los manuales analizados se ha observado que se ofrece como material de estudio léxico específico de la industria y la actividad cinematográfica. En concreto, se propone que los estudiantes aprendan vocabulario sobre tipos de películas; profesiones de la industria cinematográfica; formatos y tipos de exhibición; así como expresiones para valorar obras. Si bien estas actividades pueden presentar un mayor o menor grado de contextualización, puesto que algunas no se basan en cineastas o películas reales, la mayoría de los ejercicios observados permite que los estudiantes se familiaricen con determinados cineastas reales, películas concretas, o vocabulario relativamente técnico a través de actividades basadas en completar huecos en textos, escribir o relacionar definiciones, crear mapas conceptuales, buscar el significado de palabras, responder preguntas, valorar películas o expresar gustos y preferencias.

Como ejemplo de este uso podemos señalar la actividad de *A debate* (Muñoz-Basols et al., 2013, p.18) en la que el estudiante debe completar los huecos en la biografía del actor Eduardo Noriega con términos tales como «el protagonista», «largometraje», o «cortometrajes». Por su parte, la actividad de *Etapa 6* (Equipo Entinema, 2010, pp.16-17) propone realizar un mapa conceptual a partir de la pregunta «¿Qué hay en un cine?». Así, aparece «cine» en el centro de un organigrama con huecos para que se escriban más términos comenzando por «pantalla», que se incluye como ejemplo para motivar la activación del vocabulario. Y en *Tema a tema B1* (Coto Bautista y Turza Ferré, 2011, p.98) observamos otra estrategia para introducir el vocabulario específico del medio cinematográfico. Se trata de un test sobre los gustos fílmicos de los estudiantes, que deben responder y hacer preguntas a sus compañeros sobre tipos de películas (en versión original, dobladas, subtituladas, mudas, sonoras, en color, en blanco y negro, de culto, basada en hechos reales, etc.), los aspectos que más valoran (fotografía, banda sonora, efectos especiales, vestuario, maquillaje, etc.), y géneros cinematográficos (comedia, drama, de suspense, de terror, romántica, musical, etc.).

4.3.2. Funciones comunicativas relacionadas con el cine

Además del léxico, también se trabajan funciones comunicativas vinculadas al medio cinematográfico tales como narrar el argumento de una película, recomendar y valorar películas, hacer planes de ocio (quedar para ir al cine y/o elegir película), expresar la opinión propia sobre una película o género cinematográfico, y explicar la biografía de un cineasta. Para este fin se presentan tanto recursos léxicos como estructuras gramaticales y pautas de interacción comunicativa. Podemos citar como ejemplo la actividad de *Tema a tema B1* (Coto Bautista y Turza Ferré, 2011, p.93) en la que los estudiantes deben imaginar y narrar la continuación del argumento de varias películas tras leer el principio o el ejercicio de la página 11 de *Nuevo español en marcha 3* (Castro Viúdez et al., 2014, p.11) en el que hay que escribir y compartir información sobre la biografía de personajes famosos, entre ellos Chaplin y Marilyn Monroe.

4.3.3. Producción textual relacionada con el cine

Muchos ejercicios relacionados con el medio cinematográfico tienen como fin último generar la producción comunicativa de los estudiantes, la cual podemos dividir en producción oral y producción escrita. Las actividades orientadas a la producción comunicativa oral proponen la realización de presentaciones sobre películas, directores, o intérpretes; la dramatización o grabación de una escena; y discusiones o debates. Por ejemplo, en *Bitácora 3* (Sans Baulens, Martín Peris, Garmendia, Conejo y Garrido, 2017, p.151) se propone que los estudiantes hagan una presentación sobre alguna de sus películas favoritas para recomendarla al resto de la clase. El ejercicio incluye los puntos que debe cubrir la presentación, tales como el título original, en español, el país, el año, el director, los actores, el género, el argumento y la valoración personal. Por su parte, la producción escrita se trabaja a partir de la redacción de críticas cinematográficas, idear y escribir la historia o el guion de una película, así como plasmar la biografía de directores o intérpretes. Sirva como ilustración el ejercicio de *Tema a tema B2* (Coto Bautista y Turza Ferré, 2011, p.147) donde los estudiantes deben escribir su propia reseña de una película. Ya sea oralmente o por escrito, este tipo de actividades requiere que los estudiantes apliquen ciertos modelos textuales a contenidos de elaboración propia relacionados con algún aspecto del medio cinematográfico. No obstante, se debe señalar que en los manuales examinados no se ofrecen explicaciones sobre las características textuales de la crítica cinematográfica ni pautas para su elaboración.

Resulta necesario, además, destacar que se han identificado tres actividades que proponen la producción de un texto en formato audiovisual. En *Español lengua viva 2* (Buitrago, 2007, p.86) se plantea una actividad en grupo consistente en escribir el final de un cortometraje. Si bien el objetivo primordial es la producción del texto escrito, se les ofrece a los estudiantes la posibilidad de grabarlo de este modo: «Si el cine os apasiona, ¿qué tal si grabáis vuestra representación con una videocámara?». Similarmente, en *Español lengua viva 4* (Natal et al. 2008, p.125) encontramos una actividad en grupo en la que hay que escribir una escena de teatro y representarla. En este caso también se da la opción de usar el medio audiovisual porque entre los instrumentos necesarios para la tarea se incluye «una videocámara, si queréis representar y grabar vuestra escena». Y en la actividad de *Gente hoy 3* (Martín Peris et al., 2015, p.35) observamos una mayor atención a los aspectos propios del medio cinematográfico en tanto que se propone

realizar actividades características de la preproducción cinematográfica (realizar un *casting* de actores; escribir un guion atendiendo a la descripción de personajes, los diálogos y el modo de interpretación; ensayar la escena). Al hacer más explícito el proceso de creación de la obra cinematográfica, los estudiantes pueden trabajar los contenidos lingüísticos de un modo más consciente y anclado en la experiencia, además de enriquecer su comprensión del medio audiovisual. No obstante, en este manual también se plantea la filmación del guion realizado como opcional puesto que el último punto del enunciado detalla que «si os apetece, podéis filmar durante la representación». Así pues, si bien es loable que en estos tres ejercicios se introduzca el medio audiovisual como posibilidad comunicativa, la aplicación didáctica de dicha propuesta resulta limitada por varios motivos. Por un lado, la construcción del mensaje audiovisual se presenta como algo secundario y prescindible, de modo que da la impresión de que se trate de un complemento a la tarea «importante» que sería la producción escrita y oral. Además, en esencia, no se promueve un uso activo del medio cinematográfico, sino que se plantea únicamente grabar la escenificación de un diálogo. Esto supone la equiparación del cine con el «teatro filmado» e ignora la importancia de los códigos expresivos del texto audiovisual, así como su proceso de creación, de modo que se desperdicia una excelente oportunidad formativa.

5. Conclusiones

Tras analizar 142 actividades con elementos cinematográficos presentes en 38 manuales de español como lengua extranjera publicados en España entre 2007 y 2017, se han identificado tres usos principales de los aspectos filmicos. El primero, de escasa presencia, consiste en el cine como reclamo visual a través de imágenes no explotadas didácticamente. El segundo uso consiste en la explotación de imágenes, textos y audiciones relacionadas con el medio cinematográfico con el fin de trabajar contenidos lingüísticos o socioculturales de diversa índole. El tercer uso propone abordar el cine como contenido en sí mismo a partir de la enseñanza y la práctica de léxico, estructuras y modelos textuales relacionados directamente con la actividad cinematográfica. La presencia de estos tres usos en los manuales estudiados varía en función del método empleado y el nivel de los estudiantes a los que se dirige. Aun así, podemos señalar la tendencia dominante de usar el cine como *input* o herramienta para trabajar diversos contenidos léxicos, gramaticales o funcionales en los niveles principiantes mientras que, en los niveles intermedios y superiores, el cine aparece como contenido en sí mismo y se otorga una mayor importancia a los elementos socioculturales.

El estudio realizado permite constatar que en los manuales analizados el cine se presenta al estudiante de español a través de imágenes impresas, textos escritos, contenidos léxicos y tareas comunicativas. Es decir, se obvia totalmente la dimensión audiovisual del medio y no se potencia en absoluto el visionado de obras cinematográficas en español. De las 142 actividades identificadas, únicamente una de ellas propone el visionado de una película, pero lo hace de modo opcional y sin actividades o instrucciones específicas que guíen la actividad de los estudiantes durante el visionado, hecho que evidencia la ausencia de una pedagogía específica que aproveche las ventajas que ofrece el medio cinematográfico en el aprendizaje de un idioma extranjero. Del mismo modo, también se ha apreciado que la construcción de un mensaje audiovisual se trabaja de un modo parcial y simplista en las tres actividades que proponen a los estudiantes la creación de videos.

Considerando que el MCER incluye entre las actividades y estrategias de comprensión descriptores centrados en «ver televisión y cine» divididos por niveles (2002, p.73), resulta obvio que las actividades relacionadas con el cine presentes en los manuales analizados no permiten desarrollar esas capacidades puesto que no se ofrecen ejercicios en los que se trabaje con textos audiovisuales. Esta ausencia probablemente se deba al limitado espacio físico existente en los manuales y, quizás, a la consideración de que la comprensión de textos audiovisuales no sea tan importante o necesaria como la de textos meramente escritos u orales. Del mismo modo, también podemos señalar la rigidez de las leyes de propiedad intelectual que regulan los derechos de los creadores audiovisuales y las compañías productoras, pues posiblemente dificulten la utilización de películas comerciales en los manuales. A pesar de estas limitaciones, existen diversos materiales creados por profesores de español y compartidos globalmente a través de internet que ofrecen una alternativa al proponer actividades basadas en el visionado y el análisis de obras cinematográficas⁵. Estos materiales y propuestas didácticas pueden entenderse como una manifestación del deseo de reducir la posición marginal que ocupan los textos audiovisuales en la enseñanza de idiomas extranjeros.

Este artículo se ha centrado en la presencia del medio cinematográfico, pero, si se nos permite extrapolar estas conclusiones al uso de los medios audiovisuales en general, es posible afirmar que los libros de texto analizados prestan muy poca atención a la competencia mediática de los estudiantes. Si bien los manuales publicados más recientemente incluyen textos audiovisuales como recurso didáctico, nos encontramos generalmente con videos de producción propia y basados en los contenidos de las unidades cuyo papel dentro de la secuencia didáctica suele ser marginal⁶. Sin duda, la preeminencia de los códigos escritos y sonoros, por separado, continúa siendo la tendencia dominante en la enseñanza del español. No obstante, en las últimas décadas ha cambiado notablemente el modo en que leemos, nos informamos, y nos comunicamos debido al desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación. Actualmente pocas personas, especialmente jóvenes, se informan a través de periódicos impresos o escuchan la radio para entretenerse, sino que su principal vía de acceso a la realidad social son productos comunicativos multimodales. Por ello la enseñanza de idiomas debería tener en cuenta la sociedad multipantalla⁷ en la que vivimos y generar estrategias y metodologías que permitan aunar el desarrollo de competencias comunicativas, mediáticas e interculturales. Los manuales analizados utilizan textos, audios e imágenes relacionados con el cine de un modo independiente cuando, en realidad, el formato audiovisual permite integrar estos recursos comunicativos de un modo sincrónico. Es obvio que su naturaleza multimodal convierte a los textos audiovisuales (películas, cortometrajes, informativos, series de televisión, anuncios publicitarios, vídeos de *YouTube*, etc.) en una herramienta compleja a la hora de trabajarlos en la clase de idiomas, pero por ese preciso motivo resulta necesario que la comunidad educativa (investigadores, docentes y editoriales) desarrolle metodologías didácticas novedosas y busque formas de superar las trabas legales que restringen la introducción del cine en las aulas.

La creación y aplicación de nuevas teorías, dinámicas o actividades que combinen la enseñanza de idiomas con el medio audiovisual debe ser una empresa multidisciplinar puesto que varias áreas de estudio tales como las ciencias cognitivas, la narrativa audiovisual, o la comunicación intercultural pueden aportar interesantes conceptos que den lugar a modos de trabajo o ejercicios más completos, orgánicos y en contacto

con nuestro actual entorno comunicativo. A modo de ilustración, es posible sugerir la aplicación de las dimensiones e indicadores de la competencia mediática que Ferrés y Piscitelli (2012) proponen en el desarrollo de actividades orientadas a la didáctica de lenguas extranjeras. O el concepto de *critical intercultural literacies* [alfabetizaciones interculturales críticas] planteado por Pegrum (2008), quien considera que la enseñanza de un idioma debe incluir las habilidades necesarias para que los estudiantes puedan «leer» acciones y eventos culturales en formatos audiovisuales con una perspectiva crítica.

Este artículo no agota en absoluto el estudio de la aplicación didáctica del cine en los manuales de español como lengua extranjera. De hecho, es posible y necesario expandir la investigación realizada atendiendo a manuales no cubiertos en la muestra analizada; desarrollando trabajo de campo para comprobar la efectividad de las actividades que incorporan elementos cinematográficos; prestando atención al interés y las actitudes de los estudiantes en relación al aspecto fílmico; o profundizando en la configuración de las actividades para detectar tendencias y posibles sesgos relativos a representaciones culturales y de género.

Referencias bibliográficas

- Agudelo, S. P. (2011). *Los métodos de enseñanza en ELE: El método comunicativo revisado*. Memoria de máster. Universidad de Montreal.
- Alconero Gutiérrez, M. I. (2009). La sociedad española a través del cine. Comunicación presentada en el *I Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico (CE/LEAP)*.
- Benítez Pérez, P. (1990). Léxico real / léxico irreal en los manuales de español para extranjeros. *Actas del Segundo Congreso Nacional de ASELE*, 325-334.
- Buitrago, A., Díez, M. C., Domínguez, R., Martín, E., Martín, M. S. y Natal, M. E. (2007). *Español lengua viva 2. Libro del alumno*. Madrid: Editorial Santillana, Ediciones de la Universidad de Salamanca.
- Cañuelo Sarrión, S. (10, diciembre, 2010). La adaptación cinematográfica en el aula de ELE (Entrada de blog). Recuperado de <http://uni.canuelo.net/?p=608>
- Carracedo Manzanera, C. (2009). Diez ideas para aplicar el cine en el aula. Comunicación presentada en el *I Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico (CE/LEAP)*.
- Castiñeiras Ramos, A. y Herrero Vecino, C. (1998). Más allá de las imágenes: el cine como recurso en las clases de español. Comunicación presentada en el *IX Congreso Internacional de la ASELE sobre Español como Lengua Extranjera*.
- Castro Viúdez, F., Rodero Díez, I., y Sardinero Francos, C. (2014). *Nuevo español en marcha 1. Libro del alumno*. Madrid: Editorial Sgel.
- Castro Viúdez, F., Rodero Díez, I., y Sardinero Francos, C. (2014). *Nuevo español en marcha 2. Libro del alumno*. Madrid: Editorial Sgel.
- Castro Viúdez, F., Rodero Díez, I., y Sardinero Francos, C. (2014). *Nuevo español en marcha 3. Libro del alumno*. Madrid: Editorial Sgel.
- Centellas, A., Norris, D. y Ruiz, J. (2007). *Español lengua viva 1. Libro del alumno*. Madrid: Editorial Santillana, Ediciones de la Universidad de Salamanca.
- Coates Nee, R. y Dozier, D. (2017). Second Screen Effects: Linking Multiscreen Media Use to Television Engagement and Incidental Learning. *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies*, 23: 2, 214-226.
- Costa Villaverde, E. (2006). La pantalla en las aulas: el cine como fin específico en la adquisición de segundas lenguas. *Revista de Lenguas para Fines Específicos*, 11 y 12, 95-112.

- Congosto Martín, Y. (2005). Notas de morfología dialectal en los manuales del español como segunda lengua. Los pronombres de segunda persona. *Actas del XV Congreso Internacional de Asele*, 212-221.
- Corpas, J., García, E. y Garmendia, A. (2013). *Aula 1. Curso de español. Nueva edición*. Barcelona: Editorial Difusión.
- Corpas, J., García, E. y Garmendia, A. (2013). *Aula 2. Curso de español. Nueva edición*. Barcelona: Editorial Difusión.
- Corpas, J., Garmendia, A. y Soriano, C. (2013). *Aula 3. Curso de español. Nueva edición*. Barcelona: Editorial Difusión.
- Corpas, J., Garmendia, A. y Soriano, C. (2014). *Aula 4. Curso de español. Nueva edición*. Barcelona: Editorial Difusión.
- Corpas, J., Garmendia, A., Sánchez, N. y Soriano, C. (2015). *Aula 5. Curso de español. Nueva edición*. Barcelona: Editorial Difusión.
- Coto Bautista, V. y Turza Ferré, A. (2011). *Tema a tema. Libro del alumno. B1*. Madrid: Edelsa.
- Coto Bautista, V. y Turza Ferré, A. (2011). *Tema a tema. Libro del alumno. B2*. Madrid: Edelsa.
- De Cos Ruiz, F. J. (1999). El tratamiento de la pasiva refleja en los manuales de español como lengua extranjera. *Actas del X Congreso Internacional de ASELE*, 203-226.
- Del Pozo Díaz, M. (2018). Propuesta de plantilla de análisis de manuales ELE españoles desde 1986-2016. *El Guiniguada. Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación*, 27, 99-114.
- Equipo Entinema (2010). *Etapa 1. Cosas. Libro del alumno*. Madrid: Editorial Edinumen.
- Equipo Entinema (2009). *Etapa 2. Intercambios. Libro del alumno*. Madrid: Editorial Edinumen.
- Equipo Entinema (2010). *Etapa 3. ¿Tópicos? Libro del alumno*. Madrid: Editorial Edinumen.
- Equipo Entinema (2010). *Etapa 4. Fotos. Libro del alumno*. Madrid: Editorial Edinumen.
- Equipo Entinema (2010). *Etapa 5. Pasaporte. Libro del alumno*. Madrid: Editorial Edinumen.
- Equipo Entinema (2010). *Etapa 6. Agenda.com. Libro del alumno*. Madrid: Editorial Edinumen.
- Equipo Entinema (2010). *Etapa 7. Géneros. Libro del alumno*. Madrid: Editorial Edinumen.
- Equipo Entinema (2010). *Etapa 8. El blog. Libro del alumno*. Madrid: Editorial Edinumen.
- Equipo Entinema (2011). *Etapa 9. Portafolio. Libro del alumno*. Madrid: Editorial Edinumen.
- Equipo Entinema (2011). *Etapa 10. Tareas. Libro del alumno*. Madrid: Editorial Edinumen.
- Equipo Entinema (2011). *Etapa 11. Recursos. Libro del alumno*. Madrid: Editorial Edinumen.
- Equipo Entinema (2012). *Etapa 12. Proyectos. Libro del alumno*. Madrid: Editorial Edinumen.
- Equipo Entinema (2013). *Etapa 13. Textos. Libro del alumno*. Madrid: Editorial Edinumen.
- Esteba Ramos, D (2009). El léxico de los ejemplos de las gramáticas de español como lengua extranjera. *ELUA*, 23, 99-114.
- Esteves dos Santos Costa, A. L. (1996). El espacio de la cultura en los libros de texto de español como lengua extranjera. *Actas del Congreso VII Congreso Internacional de ASELE*, 193-203.
- Ferrés, J. y Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 38, 75-82.
- Gainza, A., Ginés, I., Martínez, M. D. y Ordeig, I. (2007). *Español lengua viva 3. Libro del alumno*. Madrid: Editorial Santillana, Ediciones de la Universidad de Salamanca.
- Gálvez, D., Gálvez, N. y Quintana, L. (2008). *Dominio. Curso de perfeccionamiento*. Madrid: Edelsa.
- Herrero Soto, M. (2005). La gramática en manuales de español como lengua extranjera desarrollados en Alemania: aspectos específicamente contrastivos. *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, 473-479.
- Lewis, C. y Tierney, J. D. (2011). Mobilizing Emotion in an Urban English Classroom. *Changing English*, 18(3), 319-329.
- Marcos Miguel, N. (2015). Textbook Consumption in the Classroom: Analyzing a Classroom Corpus. *Procedia. Social and Behavioral Sciences* 198, 309-319.

- Marín, F. y Morales, R. (2014). *Vente 1. Libro del alumno*. Madrid: Edelsa.
- Marín, F., Morales, R. y Ibáñez, A. (2014). *Vente 2. Libro del alumno*. Madrid: Edelsa.
- Martín Peris, E. (2000). Textos literarios y manuales de enseñanza de español como lengua extranjera. *Lenguaje y textos*, 16, 101-130.
- Martín Peris, E. y Sans Baulenas, N. (2013). *Gente Hoy 1. Libro del alumno*. Barcelona: Editorial Difusión.
- Martín Peris, E. y Sans Baulenas, N. (2015). *Gente Hoy 2. Libro del alumno*. Barcelona: Editorial Difusión.
- Martín Peris, E., Muntal Tarragó, J., Pastor Villalba, C., Sánchez Quintana, N., y Sans Baulenas, N. (2015). *Gente Hoy 3. Libro del alumno*. Barcelona: Editorial Difusión.
- Mena Delgado, M. I. (2005). Mar adentro: una propuesta didáctica en la clase de ELE. *RedELE*, 4. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/redele/revistaredele/numerosanteriores/2005/segunda.html>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya.
- Muñoz-Basols, J., Gironzetti, E. y Pérez, Y. (2013). *¡A debate! Estrategias para la interacción oral*. Madrid: Editorial Edelsa Grupo Didascalía.
- Natal, E., Díez, M. C., Buitrago, F. A., Martín, M. S., Prieto, J. M., Fernández, J., del Castillo, M., Borrego, I. y Núñez, B. (2008). *Español lengua viva 4. Libro del alumno*. Madrid: Editorial Santillana, Ediciones de la Universidad de Salamanca.
- Níkleva, D. (2012). La competencia intercultural y el tratamiento de contenidos culturales en manuales de español como lengua extranjera. *RESLA* 25, 165-187.
- Ortega, E., Romero, C. y Zugasti, M. (1998). Métodos y materiales para la enseñanza del español en la India. *Rilce* 14.2, 305-323.
- Pérez Parejo, R.; Miranda Paredes, F.; y Pons Tovar, M. (2012). Revisión de manuales de español para extranjeros. *Campo Abierto*, 31-2, 71-86.
- Pérez Pérez, N. (2012). *Análisis del contenido cultural en libros de texto de español como lengua extranjera destinados a estudiantes portugueses*. Tesis doctoral. Universidad de Oporto.
- Pérez Tornero, J. M. (2008). La sociedad multipantallas: retos para la alfabetización mediática. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 31, 15-25.
- Pegrum, M. (2008). Film, Culture and Identity: Critical Intercultural Literacies for the Language Classroom. *Language and Intercultural Communication*, 8, 136-154.
- Rojas Gordillo, C. (2004). Notas para el estudio de La lengua de las mariposas en la clase de lengua y cultura españolas. *RedELE*, 0. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/redele/revistaredele/numerosanteriores/2004/primer.html>
- Rosales, F., Moreno, T., Martínez Lara, A., Salamanca, P., Buyase, K., Martínez, M., Murillo, N. y Garrido, P. (2017). *Campus Sur*. Barcelona: Difusión.
- Sánchez Gutiérrez, C. H. y Sampedro Mella, M. C. (2017). Profundidad del procesamiento y reciclaje en los manuales de ELE de niveles iniciales: el caso de los adverbios de lugar. *Journal of Spanish Language Teaching*, 4:1, 49-60.
- Sans Baulens, N., Martín Peris, E., Garmendia, A. y Conejo, E. (2016). *Bitácora 1. Nueva edición. Libro del alumno*. Barcelona: Editorial Difusión.
- Sans Baulens, N., Martín Peris, E., Garmendia, A. y Conejo, E. (2016). *Bitácora 2. Nueva edición. Libro del alumno*. Barcelona: Editorial Difusión.
- Sans Baulens, N., Martín Peris, E., Garmendia, A., Conejo, E., y Garrido, P. (2017). *Bitácora 3. Nueva edición. Libro del alumno*. Barcelona: Editorial Difusión.
- Toro Escudero, J. I. (2009). Enseñanza del español a través del cine hispano. Marco teórico y ejemplos prácticos. *Suplementos MarcoELE*, 8.
- Vásquez Gamarra, J. (2007). El enfoque comunicativo del cine: una propuesta para trabajar las cuatro destrezas. En E. Pato y A. Fernández Dobao (eds.). *La enseñanza del español como lengua extranjera en Quebec*. Montréal: Université de Montréal.

Vizcaino Rogado, I. (2007). Cine para la clase de ELE. Aprendizaje de español a partir de fragmentos cinematográficos. *RedELE*, 8. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2007/memoriainmaster/2-trimestre/vizcaino-r.html>

Notas

- ¹ En este trabajo se usa la expresión «actividad con elementos cinematográficos» para referirse a cualquier ejercicio o actividad donde se observen aspectos relacionados con el medio cinematográfico, ya sean imágenes, textos, audiciones, vídeos o contenidos (léxico, funciones, cultura). Con «elementos cinematográficos» nos referimos a la totalidad de profesionales (directores, actores, guionistas), espacios (cines, platós), textos (películas concretas, adaptaciones literarias), tipologías textuales (géneros), estrategias de promoción (carteles, premios, festivales), y demás aspectos propios del medio filmico.
- ² Las películas en cuestión son *Bienvenido, Mister Marshall* (García Berlanga, 1953), *¡Ay, Carmela!* (Carlos Saura, 1990), y *Evita* (Alan Parker, 1996).
- ³ Los films son *REC* (Jaume Balagueró y Paco Plaza) y *Torrente 4* (Santiago Segura, 2011).
- ⁴ Alejandro Amenábar, Pedro Almodóvar, Álex de la Iglesia, Fernando León de Aranoa, Fernando Trueba, Isabel Coixet y José Luis Garci.
- ⁵ Los docentes interesados en trabajar la comprensión audiovisual pueden complementar los manuales generalistas con libros de texto específicos para usar películas en clase o las unidades didácticas creadas por otros docentes y publicadas *online* en revistas académicas o blogs personales. A modo de ejemplo podemos mencionar las contribuciones de Castiñeiras Ramos y Herrero Vecino (1998), Rojas Gordillo (2004), Mena Delgado (2005), Costa Villaverde (2006), Vásquez Gamarra (2007), Alconero Gutiérrez (2009), y Carracedo Manzanera (2009). Cañuelo Sarrión (2010) recoge muchas más en su blog.
- ⁶ Para realizar este estudio se analizaron manuales pertenecientes a 11 colecciones diferentes. 5 de ellas no incluían ningún tipo de material audiovisual en las unidades; 4 de ellas contaban con videos complementarios cuyo visionado y trabajo se proponía fuera de la secuencia didáctica del manual a través de fotocopias, fichas o uso de páginas web; y tan solo las dos restantes incluían materiales audiovisuales integrados en la secuencia de actividades.
- ⁷ El término «sociedad multipantalla» (en inglés *multi-screen society*) se usa con frecuencia para designar el aumento de interacciones con dispositivos electrónicos tales como televisores, ordenadores, tabletas, videoconsolas, etc. así como los efectos que tiene dicha proliferación en el modo en que las personas nos comunicamos, consumimos productos mediáticos, nos divertimos o aprendemos. Para más información, consulte Pérez Tornero (2009) y Coates Nee y Dozier (2017).

Perfil del autor

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). Actualmente se encuentra trabajando como Lector en la División de Estudios Hispánicos del Departamento de Estudios Europeos de la Aichi Prefectural University (Japón). Entre sus líneas de investigación se encuentran la narrativa audiovisual, la cultura popular japonesa, los estudios culturales y de género, así como el uso del cine en la enseñanza de idiomas.

Título en inglés

Uses of Cinema in Manuals for Teaching Spanish as a Foreign Language

Abstract

This article focuses on the use of cinema and films as pedagogical resources in textbooks of Spanish as a foreign language. In order to determine the most common uses, a comparative analysis of film-related activities and contents from 38 general manuals published by different Spanish publishing houses was carried out. The results show three main uses: cinema as a visual decoy, cinema as input to foster communication, and cinema as content. These different applications of cinema are explained, illustrated and discussed in the article. This research concludes that the analyzed text books omit the audiovisual aspects of cinema and disregard the media competence of learners of Spanish.

Keywords

Spanish textbooks, cinema, pedagogy, media competence, Spanish as a foreign language

要旨

本論文では、外国語としてのスペイン語教育における、教材としての映画利用に焦点を当てている。2007年から2017年にスペインの出版社から出版された38の一般的なスペイン語教材にあらわれる映画関連活動とその内容の比較分析をおこなった。その結果、1) 視覚的喚起としての映画、2) コミュニケーションを促進するためのインプットのための映画、3) 語学学習としての映画の3つの主な用途に分類されることがわかった。本論文では、このような映画の利用について図表とともに説明し、論じている。結論として、分析対象の教材においては映画の視聴覚的側面が省略されており、スペイン語学習者のメディア・リテラシーが考慮されていないことが明らかになった

キーワード

スペイン語教科書、映画、教授法、メディア・リテラシー、外国語としてのスペイン語