Describe a la protagonista. El tratamiento del léxico en el material audiovisual desde una perspectiva de género

Natalia Contreras de La Llave
Universidad de Alicante

1. Introducción

Creemos que el uso creciente de material audiovisual auténtico en el aula ELE hace imprescindible y urgente un debate sobre la perspectiva de género, que aborde la necesidad del desarrollo de la competencia crítica y de la conciencia intercultural desde este punto de vista.

La tarea que ha presidido tradicionalmente las explotaciones didácticas audiovisuales de ELE es la creación de mapas semánticos sobre cualidades físicas y características de la personalidad. La omnipresencia de esa tarea puede verse tanto en los soportes más tradicionales (manuales en papel) como en otros presentes en la red (webs especializadas, blogs, revistas digitales de formación del profesorado...). Según el MCER, todos nuestros alumnos y alumnas, en todos los niveles, deben aprender a describir, por lo que la persistente aparición en nuestros materiales de actividades relacionadas con la descripción está plenamente justificada desde el punto de vista del proceso de enseñanza/aprendizaje por diversos motivos:

1. Activa el vocabulario conocido por el alumnado.

2. Nos introduce en la comprensión inicial e interpretación que el estudiante lleva acabo del texto audiovisual.

3. Genera y amplía un campo semántico (el de los adjetivos y adverbios que indiquen cualidades y características) que mejorará la competencia comunicativa a partir de una tarea productiva.[1]

Como Marta Higueras (2009: 119) afirma, "los mapas semánticos son un punto de partida para realizar otras actividades que ayuden a repasar o a usar las unidades en contextos" y, a este respecto, hay que destacar que el contexto audiovisual, por su carácter multimodal, es una herramienta poderosa y eficaz para la negociación de significados: el alumnado recibirá mucha información proveniente de canales diversos (visual, lingüístico, sonoro...) que mejorará su capacidad de comprensión y su producción potencial a través de actividades adecuadas. Sin embargo, observamos que, tras las presentaciones de dichas actividades con instrucciones del tipo

1. *"Las palabras negociadas durante la actividad comunicativa se recuerdan mejor que las no negociadas, y las que se utilizaron en tareas productivas mejor que las que se usaron en tareas no productivas"* (San Mateo Valdehita: 2005).

"¿Recuerdas a los personajes? Escribe sus nombres y sus características principales"; "Define a los protagonistas utilizando las características de la tabla"; "Haz una descripción de los personajes principales", etc., el trabajo sobre la caracterización de los protagonistas suele morir ahí mismo, pasando inmediatamente a las siguientes preguntas sobre el contenido en sí de la película, tareas de escritura, contextualización de estructuras sintácticas/gramaticales o cualquier otra actividad que, en la inmensa mayoría de los casos, no suelen incluir enfoque crítico alguno sobre la caracterización de los personajes o diferenciación de las funciones de dichos personajes bajo una perspectiva crítica de género. Los componentes socio-culturales tratados en la mayoría de los materiales didácticos están más enfocados a los referentes culturales que al desarrollo de la competencia crítica frente al propio texto audiovisual visionado. Sin embargo, tal y como hemos indicado al principio, consideramos que el desarrollo de la competencia intercultural en el ámbito del aprendizaje de L2/LE- que exige del profesorado un esfuerzo por promover el sentido crítico, el respeto a la diferencia y una lucha por la superación de estereotipos y prejuicios- está demandando un debate sobre la perspectiva de género en el aula. Y debemos poner especial atención en el contexto audiovisual, además, porque tal y como afirma la estudiosa Colaizzi (2007:10) "es el instrumento más poderoso para la plasmación, formación y control del imaginario social". Sobre esa necesidad y la relevancia de este tipo de análisis en el aula de LE/L2 desarrollaremos este trabajo, que se centra en los siguientes objetivos:

1. Resaltar la importancia de trabajar los estereotipos de género como estereotipos transculturales en el ámbito del desarrollo de la competencia intercultural, con el fin de cumplir con las expectativas del *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER) y del *Plan Curricular del instituto Cervantes* (PCIC) en cuanto al desarrollo del *hablante intercultural*: "observar e interpretar, desde diferentes perspectivas, las claves culturales y socioculturales de las comunidades a las que accede, al margen de filtros o estereotipos" (Instituto Cervantes: 2006).

2. Reflexionar sobre la necesidad de desarrollar nuestra competencia crítica y la de nuestro alumnado en el ámbito de los estereotipos de género presentes en el audiovisual (normalmente presentes en mayor medida que en otro tipo de materiales).

3. Exponer los resultados de un estudio comparativo de materiales didácticos desde el punto de vista de las descripciones y el léxico relacionados con la perspectiva de género.

2. Descripción y competencia crítica

Cuando pedimos a nuestro alumnado la descripción del personaje de una película, le estamos pidiendo la definición de muchas cosas: la del carácter de los protagonistas, pero también qué implica esa definición con respecto a su propia visión del mundo. Mary C. Gentile (1985:14)[2] afirma que "el espectador o la espectadora construye activa-

2. Citado por DONAPETRY CAMACHO M (2001:33).

mente el significado de un texto particular, aportando sus propios condicionamientos y experiencia, de una manera tan efectiva como el propio director construye el texto". Plantear una tarea de descripción es requerir que utilicen ciertas unidades léxicas que, según Marta Higueras (2009) implicarían asimismo conocer su contenido cultural y sus usos metafóricos. La definición del alumnado nos mostrará en qué medida el mensaje enviado por el texto audiovisual habrá llegado a su destino, pero también cómo el propio bagaje personal, académico, cultural y social interviene decisivamente en la construcción de ese mensaje y en la caracterización de los personajes que lo conforman. De hecho, puede haber opiniones divergentes entre estudiantes a la hora de valorar y calificar el carácter y la actitud de los protagonistas de una película, muy a menudo condicionadas por los propios parámetros culturales y actitud ante la sociedad que tenga cada uno de nuestros alumnos/as, y que sean conscientes de ellos es uno de nuestros objetivos a la hora de leer cualquier texto (literario o audiovisual).

Según Cassany (2014) -quien ha defendido ampliamente el desarrollo de la competencia crítica frente a la lectura de textos de todo tipo- *la ideología es cualquier aspecto de la mirada que adopta un texto (machista, racista, ecológico, tecnológico)* (Cassany 2014). Sin embargo, la mayoría de las explotaciones didácticas de una película que encontramos publicadas en los distintos soportes, no se centran tanto en la *ideología* del texto o en sus *interpretaciones sociales,* como en los *contenidos* y en la *interpretación personal*[3]. En otras palabras, si atendemos a la distinción de estos conceptos que realizan Castellà y Cassany (2005) entre *lector crítico* y *lector acrítico*- retomado por Martin Peris y López Ferrero (2011) podríamos concluir que, mayoritariamente, nos estamos situando ante un trabajo *acrítico* del material audiovisual:

Fig. 1

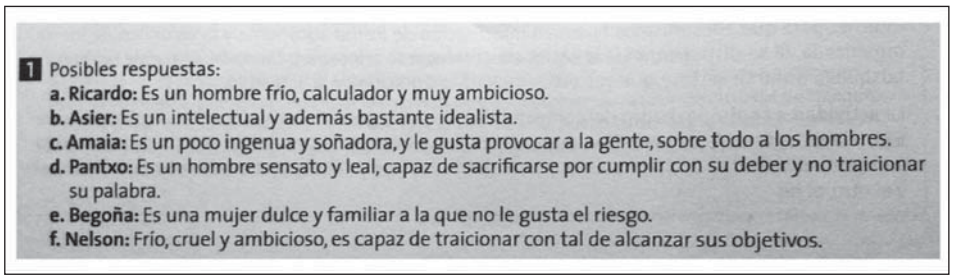
Lector *acrítico*	Lector *crítico*
Busca EL significado (único y constante)	Sabe que hay VARIOS significados (dinámicos, situados)
Queda satisfecho con su interpretación PERSONAL	Dialoga, busca interpretaciones SOCIALES
Lee IGUAL todos los textos	Lee diferente cada GÉNERO
Pone énfasis en el CONTENIDO. Busca las ideas principales	Pone énfasis en la IDEOLOGÍA. Busca la intención
Presta atención a lo EXPLÍCITO	Presta atención a lo IMPLÍCITO
Queda satisfecho con UNA fuente	Busca VARIAS fuentes, contrasta
Concibe las citas como reproducciones FIELES	Concibe las citas como reformulaciones INTERESADAS
Plantea que comprender es igual a creer	Plantea que comprender no es igual a creer

3. Estos conceptos aparecen resumidos en la tabla de distinciones entre *lector crítico* y *acrítico* que realizan Martin Peris y López Ferrero en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0507.pdf

Podemos observar el siguiente ejemplo extraído del manual *Clase de Cine A2-C1* (Difusión: 2009). En este manual, aparecen una serie de sugerencias/claves para el profesorado, que nos resultan especialmente útiles para nuestro estudio. Veamos uno de los planteamientos en este sentido, en el apartado "Claves para el profesor". El cuadro didáctico muestra entre sus objetivos de B2 de la película *El lobo,* "describir el carácter de una persona" (2009:77).

En la Fig 2, tenemos las "posibles respuestas", en las que se muestra la siguiente caracterización (2009:78):

Fig. 2



1 Posibles respuestas:
a. Ricardo: Es un hombre frío, calculador y muy ambicioso.
b. Asier: Es un intelectual y además bastante idealista.
c. Amaia: Es un poco ingenua y soñadora, y le gusta provocar a la gente, sobre todo a los hombres.
d. Pantxo: Es un hombre sensato y leal, capaz de sacrificarse por cumplir con su deber y no traicionar su palabra.
e. Begoña: Es una mujer dulce y familiar a la que no le gusta el riesgo.
f. Nelson: Frío, cruel y ambicioso, es capaz de traicionar con tal de alcanzar sus objetivos.

Los adjetivos utilizados en estas sugerencias podríamos, pues, agruparlos de la manera siguiente:

(1) Adjetivos para personajes femeninos: *ingenua, soñadora, provocadora, dulce, familiar*.
(2) Adjetivos para personajes masculinos: *frío, calculador, ambicioso, intelectual, idealista, sensato, leal.*

Podemos afirmar, a la vista de esta caracterización, que se nos está ofreciendo una descripción claramente estereotipada y limitada de modelos sociales de lo femenino y lo masculino. Y es importante precisar que lo que ponemos en tela de juicio no es si la definición es apropiada para los personajes de la película o no (pues es plausible que así sea), sino el hecho de que esta descripción no sea cuestionada a través de ninguna tarea posterior que nos conduzca a reflexionar de manera crítica sobre lo limitado de estas definiciones. En otras palabras, sin darnos cuenta estamos contribuyendo a una lectura *acrítica* del texto audiovisual y, por tanto, a un refuerzo de los estereotipos sexo-género transmitidos por la película.

Consideramos que, en el momento actual, hay numerosas investigaciones que refuerzan la relación entre el lenguaje utilizado y la construcción de una visión determinada del mundo y de las relaciones sociales. En ese ámbito se mueven también los estudios sobre educación y enfoque crítico. Estudiosas como Cabeza Pereiro y Rodríguez Barcia (2007) afirman que "en el caso del sexismo lingüístico, no resulta en absoluto baladí el análisis de las ideologías en este ámbito en el que la imagen de la mujer y las actuaciones sociales relacionadas con ella cobran vital importancia para el desarrollo sano y satisfactorio de la sociedad panhispánica". Y en la misma línea, Mercedes Ben-

goechea (2003) defiende la existencia clara de fenómenos léxicos y estructurales que operan perpetuando el sexismo y el androcentrismo. Es decir, las connotaciones léxicas que contribuyen a mantener una asimetría entre hombres y mujeres deberían tener la misma relevancia en nuestros materiales que la que encontramos para luchar contra otro tipo de prejuicios/estereotipos culturales.

3. Competencia intercultural, competencia crítica y perspectiva de género. Análisis comparativo de materiales

La dimensión intercultural y el *saber ser,* tal y como lo define el MCER, implican el desarrollo de habilidades de interacción en tanto que seres humanos complejos y con identidades múltiples, lo que conlleva salir de la propia zona de comodidad y prepararse para verse a sí mismo también desde la *otredad*, descubrir que siempre somos otros/as para los demás. En el documento del Consejo de Europa de Byram, Grykova y Starkey (2002), ante la cuestión de cómo introducir en la clase la dimensión intercultural y al mismo tiempo cumplir un programa de estudios y enseñar gramática, afirman:

> Themes [...] can be examined from many perspectives, including: gender; age; region; religion; racism. [...] Grammatical exercises can reinforce prejudice and stereotypes or challenge them. For instance female subjects may be linked to stereotypically female activities or actions. [...] Teachers can encourage learners to comment on such statements and challenge them (Byram, Grykova y Starkey 2002: 21).

Según el texto citado, los materiales didácticos pueden reforzar o, por el contrario, subvertir estereotipos y prejuicios, y añade un ejemplo relacionado concretamente con los estereotipos de género. La responsabilidad de desafiar esos estereotipos, afirman, recae sobre el profesorado. Tal y como indica el modelo del propio Byram (1997)- y retoman posteriormente Atienza y Moreno (2016) - el profesorado debe tener como uno de sus objetivos "hacerlos conscientes [a los estudiantes de LE/L2] de cómo influye su propia cultura en la percepción e interpretación de la realidad, en su manera de pensar, sentir, actuar y desarrollar una visión crítica para relacionarse" y eso requiere "transformar aquellas que puedan generar prejuicios y estereotipos que entorpezcan la relación con los estudiantes". Esta revisión personal es un proceso de autoconciencia sobre las propias creencias, en cuyo proceso tiene un papel fundamental la *actitud* (Cots 2006). Como afirman a este respecto López Ferrero y Martin Peris (2011), "La competencia crítica [...] es sobre todo una actitud -una forma de situarse- ante los discursos y su diversidad", que nada tiene que ver con los niveles de lengua.

En el caso específico de la perspectiva de género, se trata de un trabajo sobre estereotipos y prejuicios de tipo *transcultural*, es decir, no es exclusivo de un contexto cultural concreto, sino que podemos tratarlo como una cuestión transversal que interesa a todos en el aula, y en cuyo análisis insiste también a la teoría crítica feminista, en la misma línea que hemos citado antes:

> [...] cada novela, película o noticiario, cada imagen o enunciado, en tanto producto de una cultura determinada, es al mismo tiempo y necesariamente un constructo ideológico (...). Las posibilidades de elección, entonces, para quien se enfrenta con un producto

cultural son dos: aceptar acrítica y pasivamente su ideología o interactuar con ella, desmistificándola. (Colaizzi 2007: 58).

En Contreras (2012) ya se indicaban las barreras múltiples a las que se enfrentaba el trabajo sobre los estereotipos de género desde el punto de vista de la formación del profesorado, y hay que incidir en la relevancia que adquiere este aspecto en el ámbito audiovisual. En el estudio comparativo de materiales didácticos audiovisuales (Contreras 2017) presentado como póster- y fruto, a su vez, de una investigación llevada a cabo en forma de Trabajo Fin de Máster- se analizaba un corpus determinado de explotaciones didácticas audiovisuales a través de una serie de cuestiones relacionadas con la perspectiva de género. En ese cuestionario incluimos tres preguntas concretas sobre las descripciones y los estereotipos de género trabajados en los materiales, que desarrollaremos más ampliamente en este trabajo. Explicamos a continuación cuáles fueron las fuentes de donde extrajimos el corpus de materiales y los criterios según los cuales fueron elegidas:

a. *Didactired*, sección del Centro Virtual Cervantes (CVC, en adelante). El hecho incuestionable de que el CVC es uno de los portales oficiales e institucionales de referencia de la enseñanza del español en la red, con actividades de todo tipo, nos llevó a incluir en este trabajo las 10 explotaciones didácticas audiovisuales más recientes de la sección de dicho centro (hasta 2014, el año de realización del trabajo), cada una firmada por un autor/a diferente y una estructura propia. Seleccionamos las 10 últimas que explotaban didácticamente el texto fílmico también desde el punto de vista sociocultural.

b. En segundo lugar, consideramos relevante analizar la propuesta de Difusión *Clase de cine A2-C1* (2009), por su especificidad, la homogeneidad de su estructura, su variedad en lo que respecta a los niveles de lengua y por su fecha de publicación relativamente reciente. En el manual aparecen once guías didácticas y estimamos conveniente analizar el manual completo. Está firmado conjuntamente por cinco autoras: Aixalá E., Álvarez G., Anfruns M., Comes C., González C.

c. En tercer lugar, se analizaron 10 de las guías didácticas de FILTA (*Film in Language Teaching Association*[4]) asociación creada, en lo que respecta al ámbito ELE, por la Dra. Carmen Herrero (Manchester Metropolitan University) y Ana Valbuena (Instituto Cervantes, Manchester). Se trata de una asociación dedicada exclusivamente a la enseñanza de segundas lenguas a través del cine, muy sensible a la dimensión intercultural y a las cuestiones de género, por lo que su perspectiva especializada nos pareció relevante para nuestro trabajo. Cada una de las propuestas las firman diversos/as autores/as.

Las tres preguntas de la investigación referidas al planteamiento de tareas específicas sobre descripción de personajes y tratamientos de los estereotipos de género en los materiales, fueron las siguientes:

4. http://www.filta.org.uk/

(1) *¿Se solicita descripción de los personajes?*
(2) *¿Se diferencia en el análisis entre personajes masculinos y femeninos?*
(3) *¿Hay actividades sobre los roles/estereotipos de género presentes en la película?*

A continuación, el diagrama de la Fig 3 nos muestra los resultados obtenidos:



En el diagrama de la Fig. 3 se observan los resultados (en porcentajes) que responden afirmativamente a las preguntas planteadas. Observamos que pedir una descripción de los personajes, como ya habíamos apuntado antes, es una actividad bastante generalizada, mientras que no es tan común analizar los roles y estereotipos, o simplemente trabajar desde las diferencias que pueden encontrarse en función del género de los personajes. En el material analizado en *Didactired,* la diferenciación por géneros es casi inexistente en la descripción de personajes, mientras que en *Clase de cine* sí se da (muchas veces va implícita en el tipo de actividad, como hemos explicado previamente). En las guías de FILTA encontramos una atención especial a esta diferenciación en la inmensa mayoría de sus propuestas. Como ejemplo, tenemos *Un franco, 14 pesetas* (HERRERO y VALBUENA: 2012). El planteamiento de la tarea aparece de manera más inclusiva, como observamos en las Fig. 4:

UN FRANCO, 14 PESETAS
GCSE STUDY GUIDE

viva CORNERHOUSE

trabajador/a inocente emprendedor/a acogedor/a valiente
decidido/a amigo/a joven adaptable luchador/a

	Martin	Pilar	Marcos	Hanna	Pablito
Cómo es (gustos, ideas, etc...)					
Relación con los demás personajes					
A qué se dedica					
Qué hace en un día normal					
Más datos					
Otros datos					

Además, la actividad anterior se refuerza con otra donde se pretende que se propone una reflexión al alumnado desde el punto de vista de género obre la situación de la mujer en Suiza y España durante los años 60:

Fig. 5



2. El sometimiento de la mujer en la época franquista

In the film the character of Pilar is very important. She's the one who encourages Martín to go to Switzerland and improve. But the situation of women in that era was not the same as today. Many things were forbidden for them. In the film some of these forbidden things are mentioned. In pairs, discuss what happens when:

- Pilar wants to buy the flat
- She wants to work in Switzerland
- Are there any differences between the situation of women in Switzerland and in Spain? Which scenes show these differences?

En la película el personaje de Pilar es muy importante, ya que ella es la que anima a Martín a marcharse a Suiza y a superarse. Pero la situación de la mujer en la época de Franco no era la misma que ahora. Muchas cosas no les estaban permitidas. En la película aparecen algunas. Comenta con tus compañeros que ocurre cuando:

- Pilar quiere comprar el piso

-Quiere trabajar en Suiza

-¿Hay diferencias entre la situación de la mujer en Suiza? ¿En qué escenas se notan?
Para saber más:

http://www.uclm.es/ab/humanidades/profesores/descarga/manuel_ortiz/mujer_franquismo.pdf

http://www.mayores.uji.es/proyectos/proyectos/lamujerbajofranquismo.pdf

La caracterización que se solicita en la Fig. 4 ayuda a analizar la interactuación entre todos los personajes, añadiendo una serie de adjetivos presentados en ambos géneros (más abierta y menos condicionante para el docente o el alumnado que el tratado en las "Claves para el profesor" visto en la Fig. 1). Las tareas didácticas específicas de la Fig. 5 sobre los personajes femeninos ponen un foco crítico sobre la realidad social y el papel de las mujeres, añadiendo una visión transcultural del género a partir de una comparación entre dos países, añadiendo enlaces para que el alumnado realice una búsqueda ulterior de información si lo desea.

En *Didactired,* observamos una atención mínima a este aspecto. Por comparar con la misma película, en la propuesta "El duelo de la emigración" (Pérez Serrano 2013[5]) sobre *Un franco, 14 pesetas*, observamos que el tratamiento para el desarrollo de la competencia intercultural se centra en dos aspectos: a) la emigración y b) el autoritarismo franquista. Mientras que la guía de FILTA, como hemos visto, introduce el subtema de la situación de la mujer bajo el franquismo, en la propuesta de Pérez Serrano se aborda la situación política de una manera global, haciendo alusión (entre otras cuestiones como la reflexión sobre el choque cultural, el aprendizaje de idiomas, la emigración...) a las dificultades para mostrar expresiones de afecto públicas sin distingos entre géneros:

EL CHOQUE DE LOS BESOS
1. *¿Qué sucede?*
2. *¿Cómo crees que tenían que comportarse las parejas en público en los años 60 en España? ¿Crees que era normal que las parejas se besasen en público? ¿Había alguna ley al respecto?*
3. *¿Por qué crees que se produce el choque?*

La actividad completa resulta variada e interesante en sus objetivos de desarrollo de la competencia intercultural, sin embargo, es sorprendente que no haya planteado ninguna reflexión explícita sobre la perspectiva de género en su propuesta, sobre todo porque en el momento de citar la bibliografía, nos da la siguiente referencia que vemos en la Fig. 6


Caballero Mesonero, Beatriz (2009): «Nosotras, las decentes. La salvaguarda de la moralidad femenina en una ciudad de provincias». En *Revista interatlántica de estudios de género*. Disponible en línea aqui. En este artículo se describen las costumbres amorosas en el Franquismo. Se centra en el adoctrinamiento que recibían las mujeres de provincias para la salvaguarda de la moralidad y la decencia tal y como las entendía la Iglesia Católica.

Didactiteca Buzón

| DidactiRed |

5. https://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/junio_13/24062013.htm

Cabe preguntarse la razón por la que un/a autor/a de materiales de ELE, que se documenta sobre cuestiones de género en el franquismo y muestra interés en desarrollar una actividad que tenga en cuenta la dimensión intercultural, neutraliza posteriormente su propuesta didáctica y hace mención de ello únicamente en la bibliografía. No incluirla de manera explícita podría guardar relación, en nuestra opinión, con las barreras a menudo inconscientes (antes citadas)[6] que la perspectiva de género levanta a menudo en el profesorado.

También en *Didactired,* encontramos "Nuevas formas de conocerse (I)" (Rives y Murillo, 2010)[7], una propuesta didáctica centrada en la película *Flores de otro mundo* de Icíar Bollaín. Tras diversas actividades donde se practican diferentes destrezas, la actividad aborda una serie de cuestiones de orden sociocultural:

Fig. 7

8. Por último, en pequeños grupos o en el grupo de la clase, según el número de alumnos que tengas, promueve un debate a partir de todas las consideraciones que se han extraído del visionado de las dos escenas de la película. Guía a tus alumnos con preguntas tales como:

¿En tu país también existen problemas de despoblación en las zonas rurales?
¿Crees que tendría éxito una iniciativa como la que se propone desde la película?
¿Sería posible esa caravana de mujeres en otros contextos culturales? ¿En cuáles? ¿Por qué?
¿Te ha llamado la atención algún asunto sobre el tema del cortejo en España?
¿Crees que existe un equilibrio en los roles que desempeñan los personajes femeninos frente al papel que juegan sus interlocutores masculinos?
¿Encuentras alguna diferencia en relación con tu país?

Deja tiempo a tus alumnos para el intercambio de opiniones y, mientras se produce su interacción toma nota de posibles errores para corregirlos, en el grupo de clase, al final de la misma o en una sesión posterior.

La propuesta va más allá de la anterior, proponiendo una reflexión sobre los roles femeninos frente a los masculinos en la película, cuestionando implícitamente tanto la decisión de la caravana de mujeres que se presenta en la película cuanto la dinámica del cortejo. Es decir, hay una intención más específica de reflexionar en la clase sobre roles y estereotipos, como sugerencia para el profesorado. Aun así, en el total del material analizado en *Didactired, se observó una reiterada ausencia de tareas relacionadas con la perspectiva de género o reflexiones sobre la misma en el desarrollo de sus explotaciones didácticas audiovisuales.*

6. Ver CONTRERAS (2012)
7. https://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/febrero_12/022012_serie.htm

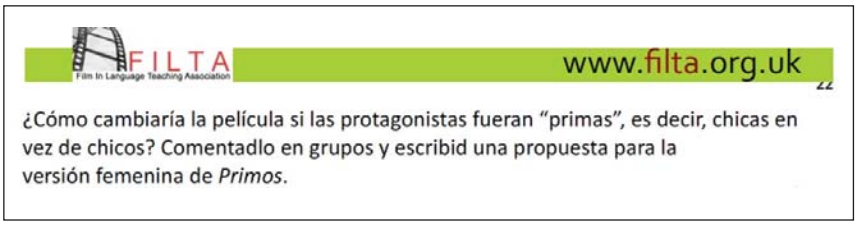
En lo que respecta a *Clase de cine,* los resultados obtenidos nos podrían llevar a interpretar que es más común entrar en la diferenciación de los personajes que cuestionar los papeles de los mismos en clave de género, como veremos a continuación. En la ficha de trabajo sobre *El hijo de la novia* del manual *Clase de cine* nos encontramos dos actividades sobre los personajes (2009:37):

1. "Describir con detalle la relación del protagonista masculino, Rafael, con cada uno de los miembros de su familia."

2. "Nati, la novia de Rafa, es psicóloga. Imagina que eres ella y analiza a los tres personajes masculinos que rodean su vida. Con tus conclusiones, piensa: ¿qué consejos les darías?" Aixalà *et. al* (2009: 38).

Consideramos relevante la manera en que se solicita ponerse en el lugar del personaje femenino. En la primera actividad, el personaje masculino se definirá en relación a todos los demás personajes de la película y es importante resaltar su interacción. En la segunda, el rol femenino cobra importancia en función de los personajes masculinos a modo de *consejera* (a pesar de tener sus propios conflictos).

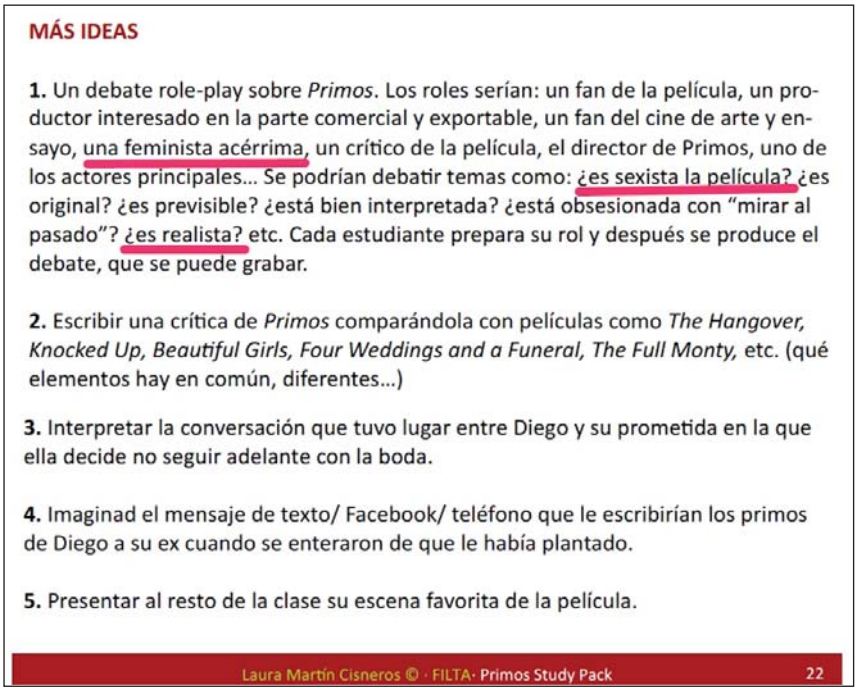
Uno de los ejemplos que contribuye a subvertir estereotipos y mostrar la falta de verosimilitud en los personajes y las acciones que representan es este que aparece en la guía didáctica de *Primos* que aparece en la web de FILTA, Martín Cisneros (2012). La actividad sigue la regla de inversión de géneros, que es una tarea habitual en prácticas de análisis fílmicos de género (y en otras disciplinas y campos[8]). Lo observamos en la Fig. 8:



En esta guía de *Primos* encontramos, además, una actividad interesante desde el punto de vista del léxico, la perspectiva de género y la multiplicidad de puntos de vista. Con el título "Más ideas" plantea un debate en forma de *role-play* sobre la película con la siguiente premisa:

8. En la *Guía de lenguaje no sexista de la UNED* (http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/LAUNIVERSIDAD/VICERRECTORADOS/GERENCIA/OFICINA_IGUALDAD/GUIA_LENGUAJE.PDF) afirma "Una manera de advertir este sexismo estriba en aplicar la denominada "regla de inversión", que consiste en probar si el texto es correcto al sustituir los términos femeninos por los correspondientes masculinos, y viceversa."

Fig. 9



A pesar de que la tarea contempla la perspectiva de género en el rol de la "feminista"- y, por lo tanto, pone sobre la mesa un debate en este plano- consideramos que muy probablemente de manera no consciente adolece, por un lado, de un lenguaje poco inclusivo, ya que *la feminista* es el único adjetivo en femenino y los demás son todos masculinos (*director, productor, actores, un fan*, etc.) y por otro lado, al unir el adjetivo "acérrima" a la palabra "feminista", parece que el término solo pudiera verse desde una posición cerrada o extremista, ya que los demás roles propuestos no contienen ninguna calificación. Todo ello hace que por un lado fomente el debate sobre el sexismo en la película, pero por otro refuerce una imagen estereotipada (en su vertiente más negativa) del feminismo.

4. Conclusiones

Afirma Kellner (1995:358) que necesitamos desarrollar una "pedagogía mediática crítica y enseñar, a nosotros y a los demás, cómo descodificar críticamente los mensajes mediáticos y trazar su complejo espectro de efectos". Este "espectro de efectos" del que habla Kellner engloba, en nuestra opinión, numerosos aspectos relacionados con la igualdad/desigualdad de género, en su mayoría invisibles, en los que es necesario profundizar en el ámbito educativo y específicamente en el de la enseñanza de L2/LE. Byram (2002) hablaba de una "conciencia cultural crítica" que promueva, desde la enseñanza de una lengua extranjera, valores que tienen relación con la igualdad de derechos y la dignidad humana. A este propósito, y poniendo el foco sobre la perspectiva

de género, la Oficina del Alto Comisionado de Naciones Unidas[9] afirma: "El derecho internacional de los derechos humanos asigna a los Estados la obligación de eliminar la discriminación contra hombres y mujeres en todos los ámbitos de la vida. Esta obligación exige que los Estados adopten medidas para abordar los estereotipos de género, tanto en la esfera pública como en la privada, así como para evitar la utilización de dichos estereotipos". Tenemos el convencimiento firme de que, tanto desde el punto de vista social y educativo en general como desde el punto de vista del ámbito específico de la enseñanza de una lengua extranjera- en el marco del desarrollo de su competencia intercultural- necesitamos propuestas didácticas que tengan en cuenta el sesgo sexista/ patriarcal de las películas que utilicemos en el aula. Trabajar los mapas semánticos de cualidades de los personajes de los textos fílmicos sin cuestionar los estereotipos y roles de género presentes en ellos nos conduce a una lectura **acrítica** que consolidará dichos estereotipos. Para evitarlo, deberíamos trabajar asimismo el desarrollo de métodos de alfabetización audiovisual que contribuyan a una descodificación eficaz de los mensajes ideológicos de género. Este análisis sobre la alfabetización audiovisual y la perspectiva de género en la clase ELE merece un ensayo propio que nos gustaría desarrollar más adelante. En definitiva, deberíamos plantearnos como profesorado la necesidad de crear materiales didácticos que fomenten la reflexión sobre la definición de los personajes y generen intercambio de puntos de vista que nos conducirán a una visión más plural, abierta y crítica del documento audiovisual.

Referencias Bibliográficas

AGUILAR, P. (2009): "¿Somos las mujeres de cine? Prácticas de análisis fílmico" [en línea]. Consejería de la Presidencia Instituto Asturiano de la Mujer. http://www.educarenigualdad.org/media/pdf/uploaded/old/Mat_99_IAM-U_68927.pdf

AIXALÁ E., ÁLVAREZ G., ANFRUNS M., COMES C., GONZÁLEZ C., *Clase de cine (A2-C1)*.2009. Barcelona: Difusión.

ARRANZ, F. (2010): *Cine y género en España*, Madrid: Cátedra.

BENGOECHEA, M. (2003): "Guía para la revisión del lenguaje desde la perspectiva de género". http://www.inmujeres.gub.uy/innovaportal/file/21487/1/4guia_para_la_revision_con_perspectiva_de_genero.pdf

BYRAM, M. (1997): *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multicultural Matters Ltd.

BYRAM, M. GRIBKOVA, B. y STARKEY, H. (2002): *Developper la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues. Une introduction a l'usage des enseignants*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

CABEZA PEREIRO, M. & RODRÍGUEZ BARCIA, S. (2013): "Aspectos ideológicos, gramaticales y léxicos del sexismo lingüístico", *Estudios filológicos*, (52), 7-27. https://dx.doi.org/10.4067/S0071-17132013000200001

CASSANY, D. y CASTELLA (2005): "Aproximación a la literacidad crítica", Comunicación presentada en las *IV Jornadas de Desarrollo Humano y Educación.* Fundación Infancia y Aprendizaje, Universidad de Alcalá. Alcalá de Henares.

9. http://www.ohchr.org/SP/Issues/Women/WRGS/Pages/GenderStereotypes.aspx

CASSANY, D. (2006): "Literacidad crítica: leer y escribir la ideología", Presentado en el *IX Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura.* Universidad Pompeu Fabra, Barcelona. https://www.researchgate.net/publication/251839730_Literacidad_critica_leer_y_escribir_la_ideologia

COLAIZZI, G. (2007): *la pasión del significante. Teoría de género y cultura visual,* Madrid, Biblioteca Nueva.

COLAIZZI, G. (1995): *Feminismo y teoría fílmica,* Valencia, Episteme.

CONTRERAS DE LA LLAVE, N. (2012): "Cine, género y multiculturalidad en la clase multilingüe*", Actas del XXIII Congreso internacional de ASELE* (Girona). En https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/23/23_0030.pdf

CONTRERAS DE LA LLAVE, N. (2017): *Cine y perspectiva de género en los materiales didácticos audiovisuales. Un análisis comparativo.* Póster presentado en XIX Curso Internacional de Estudios de Lingüística Adquisición del Lenguaje: Lengua materna y segundas lenguas, Universidad de Alicante. En https://dfelg.ua.es/acqua/secciones/publicaciones_natalia_contreras.html

COTS, J. M. (2006): "Teaching 'with an attitude': Critical Discourse Analysis in EFL teaching". *ELT Journal*, 60 (4), 336-345.

CRYADO, M. (2009): "El cine de mujeres como recurso didáctico en la enseñanza de la cultura española contemporánea en el aula de ELE" en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2009_16/2009_redELE_16_02Criado.pdf?documentId=0901e72b80dd738a

DONAPETRY CAMACHO, M. (2001): *Toda ojos.* Oviedo: KRK.

FUENTES–GUERRA, M. (2001): "La coeducación en la formación del profesorado. Informe de investigación", en N. Blanco (coord.), *Educar en femenino y en masculino*, Madrid: Akal, 41-57.

HERRERO, C. y VALBUENA, A. (2009): "Nuevos alfabetismos en la clase de ELE a través del cine" en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/manchester_2009/10_herrero-valbuena.pdf

HERRERO, C. y VALBUENA, A. (2007): Guía Didáctica de *1 franco, 14 pesetas. http://filtacommunity.ning.com/page/spanish-study-guides*

HIGUERAS, M. (2009): "Aprender y enseñar léxico" en *MarcoeELE*, Revista Didáctica nº 9. http://www.marcoele.com/descargas/expolingua1996-higueras.pdf

KELLNER, D. (2011): *Cultura mediática. Estudios culturales, identidad política entre lo moderno y lo posmoderno.* Madrid: Akal.

LÓPEZ FERRERO C, MARTÍN PERIS E. (2011): "La competencia crítica en el aula de español L2/LE: textos y contextos", en de Santiago Guervós J, Bongaerts H, Sánchez Iglesias JJ (ed.): *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*. XXI Congreso Internacional de la ASELE; 29 sep - 2 oct 2010; Universidad de Salamanca, España. Salamanca: Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera, 507-516.

CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco Comun Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* [en línea]. Madrid: Instituto Cervantes, Anaya, Secretaría General Técnica del MECD. (Versión original, 2001, en inglés y francés). Disponible en la web: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/indice.htm

MARTÍN CISNEROS, L. (2012): Guía didáctica de *PRIMOS* Nivel B1. http://filtacommunity.ning.com/page/spanish-study-guides?page=2

MORENO MORENO, R. y ATIENZA, E.(2016): "Abordar la interculturalidad en el aula desde el desarrollo de la competencia intercultural del profesorado", *MarcoeELE*, Revista Didáctica nº 22. http://marcoele.com/competencia-intercultural-del-profesorado/

SAN MATEO VALDEHITA, A. (2005): "Aprendizaje del léxico de español como lengua extranjera. Investigación sobre tres métodos" https://www.mecd.gob.es/educacion/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2005/memoriamaster/1-semestre/san-mateo-uned.html