¿Qué hago con esta película?: usos y valor del cine en el aula de ELE

Juan Luis Montoussé Vega
Instituto Cervantes

El cine de ficción es un medio accesible, atractivo y cercano para el alumno, que puede tener una alta rentabilidad pedagógica en el aula de ELE, tanto por la variedad de temas que ofrece para ilustrar contenidos como por el incuestionable valor de la información de entrada que proporciona la imagen en movimiento.

Por ello es habitual que el profesor utilice fragmentos de películas como *input* para la presentación de contenidos lingüísticos o socioculturales, para la práctica de comprensión o para la producción de textos orales y escritos. Sin embargo, cabe preguntarse si se hace realmente un uso eficaz del cine en el aula, si se aprovecha su especificidad, aquello que lo diferencia de otros textos que también utilizan el soporte audiovisual. Del mismo modo, habría que cuestionarse si los fragmentos de películas utilizados para usos didácticos ayudan verdaderamente a los objetivos de aprendizaje para los que fueron seleccionados o, si por el contrario, la comprensión del discurso fílmico supone un obstáculo añadido a la resolución de la tarea que se le encomienda al alumno. En las páginas que siguen se tratarán estas cuestiones.

LA ACTIVACIÓN DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS

Cada vez es más frecuente en los cursos generales de lengua el uso de escenas o secuencias de películas como *input* para contextualizar la presentación de nuevos contenidos lingüísticos, para recapitular o resumir los contenidos con los que se ha trabajado previamente en el aula, o para la práctica de actividades comunicativas de la lengua. Normalmente, las escenas se utilizan para presentar actos de habla, mientras que las secuencias se prefieren cuando se va a trabajar con una unidad narrativa completa[1].

La información que ofrece la imagen en movimiento es mucho más rica que la de otros textos no audiovisuales, pues está muy semantizada, es decir, asociada a todos los códigos que se dan cita en el discurso fílmico; no solo la imagen, también los diálogos, los sonidos, la música, los signos gráficos y el proceso mismo de construcción de sentido a través del montaje. Desde el punto de vista pedagógico, también parece más rentable, pues la semantización de la información facilita la identificación de los contenidos lingüísticos sin requerir una traducción —consciente o inconsciente— a la L1. Por otro lado, el hecho de que el significado se

[1] La escena está formada por una serie de planos que constituyen una acción única enmarcada dentro de un espacio y un tiempo concretos. La secuencia está constituida por dos o más escenas que forman parte de una misma unidad narrativa.

almacene en la memoria asociado a la imagen hace que aquel sea más fácil de recuperar con posterioridad, cuando se necesite.

Los beneficios del cine para el proceso de aprendizaje y su rentabilidad desde el punto de vista de la enseñanza se constatan en el hecho de que en los últimos años ha aumentado de manera notable la aparición de propuestas de explotación didáctica de escenas y secuencias de películas en distintas publicaciones y foros profesionales de ELE. Sin embargo, con independencia del aspecto de la lengua que se trabaje en el aula, de la perspectiva metodológica que se adopte o del objetivo pedagógico que se establezca, lo cierto es que en la mayoría de las ocasiones el texto fílmico funciona como un pretexto visual para hacer actividades y tareas en las que no se vuelve a utilizar ese texto que ha servido como información de entrada. En estos casos no suele importar tanto la comprensión de la película en sí misma como el desarrollo de la actividad que se proponga a partir de ella. De hecho, ni siquiera sería necesario que los diálogos estuvieran en español o que los referentes contextuales que los enmarcan fueran los propios de las culturas de los países hispanos.

Un buen ejemplo es la escena inicial de *La ventana indiscreta*[2] (Alfred Hitchcock, 1954), que tiene un extraordinario rendimiento metodológico. A partir de ella se pueden practicar actividades comunicativas de la lengua o se puede trabajar con contenidos léxicos (partes de la casa, descripción física, labores cotidianas, etc.), con estructuras gramaticales (uso perifrástico del gerundio, presente habitual, etc.), con funciones (dar y solicitar información, dar y pedir opinión, expresar acuerdo y desacuerdo, expresar posibilidad, etc.), con tipologías textuales (descripción de personas y objetos, narración de acciones presentes y pasadas, etc.). Y todo ello, a pesar de que se trata de una película norteamericana de mediados del siglo pasado y de que en la escena, de apenas dos minutos de duración, no hay ningún diálogo.

Ejemplos como este confirman la rentabilidad del cine para la detección de léxico, la inducción de actos de habla, la presentación de estructuras gramaticales, la práctica de tipologías textuales, etc.; para trabajar, en definitiva, con el material lingüístico de la comunicación. Este tipo de explotación metodológica, centrada solo en el valor icónico de la imagen, no es exclusiva del cine. Hay otros textos audiovisuales, como los anuncios, los documentales, los vídeos musicales, etc., que podrían reportar los mismos resultados, pues todos ellos comparten con el cine la imagen en movimiento.

Precisamente por ello, limitarse a este uso del cine es no aprovechar lo verdaderamente específico de este medio, aquello que lo diferencia de otros soportes audiovisuales y también de otros textos artísticos: su facilidad para mostrar situa-

---

2 Esta escena, con la que comienza la película, presenta al protagonista dormido junto a una ventana, en una butaca, con una pierna escayolada. La cámara muestra una serie de edificios que comparten el mismo patio de vecinos, a través de cuyas ventanas se puede ver en la distancia a diferentes personas haciendo tareas propias de las primeras horas de la mañana. A continuación muestra varios elementos de la sala donde se encuentra el protagonista: fotografías colgadas en las paredes, una de las cuales muestra un accidente de coche en una carrera, una cámara de fotos rota, un negativo de una foto de una modelo y una revista en cuya portada aparece esa foto. Se puede concluir que el personaje es un reportero que ha tenido un accidente de trabajo y que colabora en una revista de modas.

ciones comunicativas reales plenamente contextualizadas. Utilizar el cine en el aula para observar los intercambios comunicativos que aparecen en la pantalla permite analizar ese otro material no lingüístico que también es parte de la comunicación y que es imprescindible para el desarrollo de la dimensión del alumno como hablante intercultural que define el *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Gracias a ella, el alumno podrá aproximarse a otras culturas desde una perspectiva intercultural, de modo que será capaz no ya solo de identificar los aspectos relevantes de otras culturas, sino de abordarlos con tolerancia y aceptación.

LA CONSTRUCCIÓN DEL TEXTO FÍLMICO

El lenguaje fílmico no es referencial, como la lengua natural, sino representacional. En la lengua hay una gran distancia entre contenido y expresión, mientras que en el cine, la imagen no es arbitraria, no significa, sino que representa, lleva directamente al referente, sin pasar por el contenido. Ello hace que se puedan mostrar de una sola vez y en un único encuadre aspectos de la realidad que en la lengua natural tendrían que ser descritos de forma sucesiva, uno tras otro.

La construcción del discurso en el cine de ficción parte de un concepto que se configuró ya en los primeros años del cine mudo, cuando se comenzó a utilizar el cine para contar historias. Se trata del llamado «modelo de representación institucional», que ha sido interiorizado desde entonces tanto por los cineastas como por los propios espectadores, y que es la base del lenguaje cinematográfico. El modelo se basa en un concepto de montaje que elimina la idea de corte entre planos y en un uso sistemático del *raccord*[3] para dar al espectador la impresión de que lo que está viendo no es una representación de la realidad, sino la realidad misma. Los movimientos de cámara buscan la ubicuidad, hasta el extremo incluso de adoptar perspectivas imposibles para lograr un único objetivo: adelantarse a los deseos del espectador, que se limita a observar la realidad que se presenta ante él con una mirada privilegiada.

Hay, evidentemente, directores, movimientos y estilos cinematográficos que no siguen este modelo y que buscan, por el contrario, dejar en el texto la marca de la enunciación. Es lo que sucedía en el cine de Eisenstein, que requería una intervención activa del espectador para interpretar el sentido ideológico de dos planos yuxtapuestos, sin relación de causalidad entre ellos; y lo que defiende el llamado «cine de autor», cuyo exponente más conocido sea quizás la *nouvelle vague* francesa. Recordemos cuando el protagonista de la película *Al final de la escapada* (Jean-Luc Goddard, 1960), mira directamente a cámara y se dirige al espectador, rompiendo con ostentación la ilusión de realidad observada y poniendo, de este modo, en evidencia la ficción de lo que se cuenta.

---

[3] El *raccord* se define como un cambio de plano que el espectador no aprecia como tal. Busca asegurar la continuidad entre un plano y el siguiente. Por ejemplo, si en un plano un personaje abre una puerta desde la izquierda, el siguiente plano mostrará al personaje entrando por la derecha; si en un plano un personaje mira algo, en el plano siguiente se mostrará el objeto de esa mirada.

El cine de ficción que responde al modelo de representación institucional —básicamente, todo el cine comercial actual— permite llevar al aula, a través de las escenas o secuencias que se seleccionen, «trozos» de la realidad misma de los países hispanos. El alumno, en su calidad de espectador, asiste desde una posición cómoda y segura a situaciones comunicativas en toda su complejidad, y podrá analizar con detalle todos los elementos que se dan cita en la comunicación, no solo los lingüísticos. En ese afán de ofrecer al espectador lo que quiere ver en cada momento, los elementos que aparecen en pantalla casi nunca son gratuitos. La puesta en escena se convierte en una suerte de instancia narrativa que selecciona los elementos importantes, por lo que se reduce considerablemente el número de fenómenos que el alumno-espectador tendrá que observar, facilitándose, de este modo, su detección y su análisis.

EL INTERCAMBIO COMUNICATIVO

Una concepción integral —y necesaria en el proceso enseñanza-aprendizaje— de la lengua como comunicación deberá tener en cuenta todos los elementos —lingüísticos y no lingüísticos— que aseguran el éxito del intercambio comunicativo: el valor de los sistemas paralingüístico y suprasegmental (modulación de la voz, silencios, entonación, cualidades fónicas); la influencia de los aspectos kinésicos, proxémicos y cronémicos; las condiciones y restricciones impuestas por las relaciones de jerarquía social que se establecen entre los interlocutores o por el colectivo social al que pertenecen; las implicaciones de la activación de saberes y habilidades socioculturales, etc. Esta perspectiva de análisis requiere una visión mucho más amplia que la del esquema clásico jakobsoniano de intercambio comunicativo, que suele subyacer en las actividades que se configuran para el aula, y que concibe la lengua como un sistema lingüístico trinario (fonología, gramática y semántica). A los seis componentes del esquema hay que sumar unos cuantos más, muchos de ellos no lingüísticos, como se puede ver en la figura 1. En el acto comunicativo, la lengua es tan solo un elemento más.



Figura 1. Elementos que se dan cita en el intercambio comunicativo

La capacidad que tiene el cine de actualizar la realidad en el aula adquiere un gran valor si se tiene en cuenta que en la comunicación hay aspectos que son prácticamente inefables. Es el caso de las inflexiones de la voz, los gestos o las expresiones faciales que completan, subrayan o contradicen lo que se dice y que son muy difíciles de describir con palabras.

Por otro lado, muchas veces se asume —el profesor lo hace y el alumno también— la transferencia de determinados universales lingüísticos, paralingüísticos o socioculturales, que dan lugar a concepciones erróneas cuando el alumno aplica las conceptualizaciones propias de su L1 para interpretar la L2.

Pensemos, por ejemplo, en los usos sociales del beso en la cultura española. Los alumnos reciben detalladas explicaciones sobre a quién besar y cuándo hacerlo, según la situación comunicativa, y sin embargo, debido a la asunción errónea de la existencia de un conocimiento universal sobre el concepto mismo de beso, no suele explicarse que su uso social consiste tan solo un leve roce de mejillas y que la acción de besar no existe como tal.

Muchos de estos aspectos tienen muy difícil integración en el aula, hasta el extremo de que en ocasiones no aparecen nunca en los diseños de unidades didácticas. Parece complejo desde el punto de visa metodológico, por ejemplo, proveer al alumno de los recursos necesarios para que sea capaz de identificar las marcas que aparecen en el contexto (tipo de situación, personas involucradas, etc.) y que ayudan a la activación de esquemas de interpretación de las situaciones comunicativas que observa o en las que participa, o para que sea capaz de analizar la conducta de los interlocutores a la luz de las variables sociales (edad, sexo, clase social, relaciones jerárquicas, generacionales, etc.) que afectan a los comportamientos[4]. Y sin embargo, estas habilidades son, como muchas otras, fundamentales en la conformación del perfil del alumno como hablante intercultural.

Si el alumno pudiera asistir a situaciones reales de comunicación y «detener» el tiempo cuando fuera necesario para identificar señales del contexto, hacer inferencias a partir de lo que observa y analizar el comportamiento de los interlocutores, entonces la adquisición de habilidades interculturales sería tarea relativamente sencilla. Es cierto que la *impredecibilidad* de la comunicación hace que cada intercambio sea único e irrepetible, pero la observación sistemática de diferentes situaciones, de distintos modelos, permitirá al alumno realizar un proceso gradual de familiarización, análisis y consolidación de estrategias para la activación de esquemas de interpretación; esquemas que podrá aplicar cuando se enfrente como hablante intercultural a situaciones reales de comunicación en la cultura de la lengua meta.

---

4 Estas son dos de las habilidades interculturales que se incluyen en el inventario de «Habilidades y actitudes interculturales» del *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (2006), Madrid. Biblioteca Nueva e Instituto Cervantes.

EL TEXTO FÍLMICO COMO MODELO DE ANÁLISIS

El cine, por esa facilidad que tiene para representar el mundo y mostrarlo como si fuera la realidad misma es, quizás, el único recurso de que dispone el alumno en el aula para analizar con tiempo y detalle ese otro material no lingüístico que se da cita en la comunicación. El cine puede convertirse, en este sentido, en proveedor de modelos para el análisis de intercambios comunicativos. Las actividades que se diseñen para trabajar con esos modelos deberán entonces provocar una reflexión explícita sobre el funcionamiento de las situaciones comunicativas a las que el alumno asiste como espectador. Además, integrando este tipo de actividad de reflexión explícita de forma sistemática en las programaciones de curso, se estará proporcionando al alumno un instrumento de gran alcance para el aprendizaje autónomo, pues llegará a ser capaz de desarrollar los mismos procesos de análisis en su observación del español más allá del aula, al ver otras películas y al enfrentarse a otros intercambios comunicativos en la vida real.

Pero para lograr estos objetivos es de vital importancia hacer una selección correcta de la secuencia o escena que se va a utilizar —y no solo para la activación de competencias generales, también para la práctica de actividades comunicativas—.

El primer criterio de selección debería atender a la calidad de la película, tanto de la copia que se muestra en el aula, como desde el punto de vista de su naturaleza como texto artístico. Una buena dirección, una ambientación cuidada y unas actuaciones correctas hacen posible que el espectador «se crea» lo que ve. Si la película no es buena, se descubrirá el artificio y la marca de la ficción prevalecerá sobre la ilusión de realidad.

Otro criterio importante es la adecuación de los contenidos al perfil del alumno y al contexto en que tiene lugar el aprendizaje. Habrá que tener en cuenta que el tema que se aborde o el tratamiento que se haga de él en la película podrían entrar en conflicto con las creencias y los valores de la sociedad a la que pertenece el alumno.

Pero, por encima de todo, en la selección de una película habrá que considerar cómo incide el lenguaje cinematográfico en el proceso de interpretación del texto fílmico en su conjunto y de comprensión de la escena o la secuencia que se ve.

El fílmico es un discurso complejo, que tiene sus propios códigos y su propio lenguaje. La planificación, los movimientos de cámara, el tratamiento del tiempo y del espacio, el tipo de montaje, la forma de narrar o la historia misma que se cuenta, requieren en ocasiones un especial esfuerzo de decodificación por parte del espectador. La elección equivocada de una película puede convertir las ventajas del medio en obstáculos para lograr los objetivos pedagógicos si el alumno –que es también espectador, no hay que olvidarlo– se ve obligado a centrar su atención en la forma en que el cine construye su discurso y no en el contenido lingüístico o en la muestra de comunicación que se introduce en el aula a través de la imagen.

Los siguientes son algunos aspectos que habrían de considerarse en la selección de una película para el aula:

- El tipo de montaje

  Un montaje analítico, de planos cortos (primeros planos, planos medios) y de corta duración, crea un ritmo rápido y dinámico, con gran valor expresivo. Permite al espectador «meterse» con facilidad en la acción (es el tipo de montaje que suele usarse en las escenas de persecuciones o de batallas, por ejemplo). Sin embargo, desde el punto de vista didáctico, este montaje puede crear una ansiedad añadida a la tarea propuesta a partir de la imagen o al análisis de la situación comunicativa que se presenta, pues el alumno no dispondrá de tiempo suficiente para ver todo lo que aparece en la imagen. El montaje sintético, por el contrario, con planos largos (planos de conjunto y generales) y de larga duración, tiene un valor más descriptivo, al presentar la realidad en su totalidad y, por tanto, parece, en principio más adecuado a los fines pedagógicos que se persiguen. Este montaje, no obstante, suele ir acompañado de profundidad de campo (es decir, lo que se ve en primer término de la imagen tiene la misma nitidez que lo que se ve en último término, al fondo de la imagen) y, cuando esto sucede se corre el peligro de que el alumno se sienta incapaz de abarcar todos los aspectos de la realidad que muestra un campo de visión tan amplio. Del mismo modo, un montaje continuo, típico del cine comercial, en el que la unión de los planos da lugar a la narración de los hechos, es más reconocible para el alumno —y por lo tanto, puede facilitar el análisis de la imagen— que un montaje de tipo discontinuo, donde la yuxtaposición de los planos requiere una intervención más activa —interpretativa— del espectador.

- La planificación

  Una planificación basada en el esquema clásico de cortes de plano (de plano general se pasa a plano de conjunto y de este a primer plano, por ejemplo), requerirá menor atención a la forma y ayudará a concentrarse más en el contenido que un esquema más expresivo, que suele conllevar saltos bruscos en la gradación escalar (de un primer plano se pasa a un plano general, por ejemplo).

- La puntuación

  La unión entre planos a través de un corte limpio es típica del discurso en el que el narrador no se manifiesta, y por ello, no distrae la atención del espectador con rasgos de estilo, como, por ejemplo, cuando se pasa de una escena a la siguiente mediante un barrido[5].

---

5 El barrido es una panorámica muy rápida, normalmente de izquierda a derecha, que borra la nitidez de la imagen y da paso a la siguiente.

- El uso del *raccord*

  Las rupturas de *raccord* son muestras de estilo y constituyen una llamada explícita al espectador para recordarle que está ante un texto de ficción. Lo normal es que rompan las convenciones esperadas en la construcción del discurso y en la presentación de escenarios, de personajes o de acciones de la trama. Por ello, la situación comunicativa que presenten una escena o una secuencia que contengan fuertes rupturas de *raccord* no serviría a los objetivos de presentar un modelo de situación comunicativa, pues no se mostraría tal como la observaríamos en el mundo real.

- El tratamiento del tiempo y del espacio

  La alteración del tiempo lineal (continuos *flash-backs*, por ejemplo) o una gran condensación temporal (la presentación de muchas acciones en muy poco espacio de tiempo) pueden requerir un esfuerzo añadido por parte del alumno para construir la historia a partir de lo que le muestra el discurso.
  En cuanto al espacio, una película con abundantes fueras de campo (es decir, lo que tiene lugar fuera del campo de visión que cubre el objetivo de la cámara) puede resultar difícil de seguir, pues serán frecuentes los diálogos «en *off*».

CONCLUSIONES

El cine de ficción tiene evidentes ventajas sobre otros recursos para la introducción, la revisión o la práctica de contenidos lingüísticos y para el desarrollo de actividades comunicativas de la lengua. Pero su verdadero valor como recurso didáctico es su potencial para hacer que el alumno-espectador sienta que lo que se le está mostrando no es una imitación de la realidad, sino la realidad misma. La reflexión y el análisis explícitos sobre los modelos de situaciones comunicativas que introduce en el aula el cine de ficción permitirán al alumno hacerse dueño de forma progresiva de las habilidades necesarias para realizar inferencias sobre los comportamientos o los hechos observados en las interacciones sociales y para construir esquemas de interpretación que podrá recuperar cuando se participe en intercambios comunicativos en la lengua meta en la vida real.

El cine de ficción debería estar mucho más presente en el aula de ELE, habida cuenta de que su rentabilidad pedagógica parece incuestionable. Sin embargo, también es cierto que para que su uso sea verdaderamente rentable será necesario poner un especial cuidado en la selección de la secuencia o de la escena que se vaya a utilizar como modelo para el análisis, a fin de evitar que no sean los propios códigos cinematográficos los que imposibiliten la reflexión sobre lo que muestra la imagen.