TENDIENDO PUENTES DE CONOCIMIENTO: EL CINE EN EL AULA DE LENGUA EXTRANJERA

Juan Luis Montoussé Vega

Los primeros enfoques comunicativos en la enseñanza de lenguas extranjeras coincidieron en el tiempo con la aparición del reproductor de vídeo y su integración en la vida cotidiana. Su innegable alcance pedagógico y el sello de modernidad que este medio confería a cualquier contexto educativo favorecieron su traslado al aula de manera inmediata. Desde entonces han sido muchos los estudios que han reflexionado sobre sus aportaciones a la didáctica de la lengua; su uso en el aula es práctica común entre los profesores de español como lengua extranjera en la actualidad.

Sin embargo, las investigaciones en este campo se han centrado preferentemente en el análisis del medio y no tanto en la naturaleza de los textos de los que es soporte. Es lo que sucede con el cine de ficción. La bibliografía sobre sus implicaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje es prácticamente inexistente, y son todavía escasos los modelos de explotación de películas con uso didáctico (los materiales que se encuentran en el mercado editorial, por ejemplo, se pueden contar con los dedos de una mano).

No debe resultar, pues, extraño que exista entre los profesores de español como lengua extranjera una cierta reserva a la hora de utilizar el cine en sus clases. Se trata de un género familiar y cercano, pero, paradójicamente, le plantea al profesor no pocos interrogantes cuando se cuestiona cómo integrarlo en su práctica docente.

El cine como pretexto para la práctica de actividades comunicativas

No suele ser frecuente que se lleven películas enteras al aula de lengua. Cuando sucede, su visionado responde casi siempre a los objetivos de un programa de contenidos culturales, bien porque se trate de un curso de historia del cine en español, bien porque la película sirva para ilustrar los contenidos de un programa de cultura de los países hispanos. En cursos generales de lengua no suele ser habitual la utilización de películas completas, excepto cuando se presentan en el marco de una actividad extra curricular con la que se «obsequia» al alumno una vez cubiertos los contenidos del programa. Entonces suele ser también normal proponer una batería de actividades de previsionado y de comprensión general del texto, pues de otro modo la programación de la película sería considerada una falta de rigor pedagógico, habida cuenta de lo apretados que suelen ser siempre los programas de estudios. Estas actividades son básicamente idénticas a las que se utilizarían para evaluar la comprensión de otras tipologías textuales.

Lo más habitual en las programaciones de clase es que se utilicen fragmentos de películas con diferentes objetivos pedagógicos: como contexto para la presentación de contenidos, como pretexto para la práctica de estructuras gramaticales y actividades comunicativas, o como recapitulación de contenidos presentados en el aula. La experiencia demuestra que la información de entrada que proporciona la imagen es mucho más rentable desde el punto de vista didáctico que aquella que ofrece el texto escrito. Los medios audiovisuales tienen una alta rentabilidad pedagógica, por

ejemplo, en actividades de detección de léxico, pues el significado asociado a la imagen permite una rápida semantización y una más fácil recuperación una vez interiorizado.

Si bien es cierto que este uso del cine aprovecha para el aula los beneficios innegables de la imagen en movimiento, cabe preguntarse si rentabiliza verdaderamente la naturaleza específica del texto fílmico. En realidad, su explotación en el aula no difiere de la que podría hacerse con otros textos que también utilizan el soporte audiovisual (documentales, anuncios, informativos...). Por otro lado, actividades de detección, de práctica controlada, de comprensión o de producción, que resultan muy eficaces con el apoyo de fragmentos de películas, pueden llevarse a cabo con resultados similares cuando se utilizan otros tipos de textos auténticos, como el literario, por ejemplo.

Limitar el cine a este uso es conformarse con una mínima parte de las interesantes posibilidades que ofrece al proceso de enseñanza-aprendizaje. Si analizamos la especificidad del texto fílmico y reflexionamos sobre aquello que aporta a la enseñanza de español como lengua extranjera respecto de otras tipologías textuales, comprobaremos que el cine puede convertirse en una herramienta de gran utilidad para lograr suplir una carencia endémica en las aulas de lengua: ofrecer al alumno, para el análisis y la reflexión, los intercambios comunicativos que tienen lugar en el mundo real en toda su riqueza y complejidad.

El cine como actualizador de contextos en el aula

La publicación en 2001 por el Consejo de Europa del documento *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2002 en español) supuso un punto de inflexión para la didáctica de lenguas al poner de manifiesto con clarificadora rotundidad la necesidad de considerar en los diseños curriculares determinadas competencias a las que no se había prestado atención hasta ese momento, al menos no de forma sistemática ni integrada. Aspectos como los modelos culturales asociados a la lengua meta, las formas de vida, los valores, creencias y convenciones compartidos por una sociedad, o las acciones paralingüísticas (lenguaje corporal, sonidos extralingüísticos, cualidades prosódicas, etc.), adquieren en la comunicación la misma importancia que las competencias lingüísticas o las pragmáticas. El profesor tiene ahora el reto de reflexionar sobre la manera de facilitar al alumno la adquisición de estos conocimientos y éste, a su vez, debe ser capaz de activarlos cuando sea necesario si quiere que sus intercambios comunicativos en la lengua meta sean eficaces y satisfactorios.

Estas consideraciones nos invitan a contemplar la lengua —y, en consecuencia, su enseñanza y su aprendizaje— desde la perspectiva más compleja, más lógica y productiva de la comunicación. De este modo, al esquema clásico de la comunicación de Jakobson, articulado en torno a seis elementos básicos, habrá que añadir otros a los que no se suele prestar toda la atención que merecen en el aula: las pausas, las interrupciones, los silencios, los ruidos, las relaciones jerárquicas que condicionan la forma de relacionarse de los interlocutores, la concepción del tiempo y el espacio, el sistema paralingüístico, la intención del emisor, la predisposición del receptor, lo implícito, lo presupuesto... Todos estos elementos conforman el marco situacional en el que se encuadra todo intercambio comunicativo, y la red de relaciones que se establece entre ellos guía a los interlocutores en la realización de las inferencias necesarias para decodificar los mensajes y adoptar, al mismo tiempo, un papel determinado en el juego comunicativo (hablamos en serio, en broma, con ironía, con doble sentido, con ambigüedad...). Todos ellos deberán ser tratados en el aula de lengua si se pretende que el alumno sea capaz de comunicarse con éxito cuando salga de ella y se enfrente al mundo real.

Ahora bien, la cuestión que se plantea es cómo trasladar al aula todos estos elementos, o, más precisamente, cómo acceder al proceso hermenéutico del que forman parte. Una de las opciones es describir situaciones comunicativas concretas y los procesos de interpretación que tienen lugar en ellas; aunque esta práctica comporta muchas limitaciones, pues no podemos olvidar que hay ciertos aspectos de la comunicación que son inefables. Otra posibilidad, también frecuente en las clases de lengua, es simular intercambios comunicativos mediante juegos de rol; pero en este caso, si bien su eficacia es innegable en la práctica controlada de actividades comunicativas de la lengua, resulta poco rentable en cuanto que las condiciones ideales

—seguras— del aula no preparan al alumno para afrontar la inevitable impredecibilidad de la comunicación.

La única forma de analizar la complejidad de un intercambio comunicativo sería que el alumno asistiera en directo a su desarrollo tal como tendría lugar en el mundo real y analizase comportamientos, estrategias y procesos hermenéuticos a medida que se fueran sucediendo; sin embargo, esta opción parece impracticable. Pues bien, el cine ofrece a profesores y alumnos esta posibilidad, ya que su naturaleza representacional le permite construir una realidad que tiene sentido en sí misma y mostrar, al mismo tiempo, a través de lo inmediato de la imagen, todos los aspectos de esa realidad de forma simultánea. Bien es cierto que siempre habrá una entidad narrataria superior que decidirá qué aspectos le interesa presentar y desde qué perspectiva; este hecho, no obstante, también tiene ventajas para el aprendizaje: la selección de determinados elementos en una secuencia de la película, a través de la planificación y de los movimientos de cámara, reduce considerablemente el número de fenómenos que el alumno tendrá que observar y facilita, de este modo, su detección y análisis, ya que todos ellos son significativos en el discurso fílmico. Piénsese, por ejemplo, en los elementos gestuales, que casi nunca son gratuitos en el cine y cuya relevancia para el desarrollo de la historia suele subrayarse a través del inserto de un plano detalle.

El cine se convierte, de este modo, en un actualizador de contextos comunicativos susceptibles de ser analizados por el alumno, y suple así la imposibilidad de acercarse al mundo real desde el aula de lengua.

Si damos un paso más y nos centramos en el proceso de construcción de sentido de una película veremos que es posible establecer un paralelismo entre este proceso y el que tiene lugar en la interpretación de los enunciados en un intercambio comunicativo. Este análisis comparado puede dar resultados de gran alcance en el proceso de adquisición de la lengua meta.

El cine como fuente de reflexión sobre la comunicación

El cine presenta un alto grado de heterogeneidad códica que ha sido objeto de numerosos estudios. En sus influyentes análisis del hecho fílmico, de principios de los años setenta, Christian Metz definió cinco grandes niveles de codificación, que funcionan como una suerte de articulación en términos lingüísticos. Cada nivel está formado por una serie de códigos, unos específicamente cinematográficos —los que se configuran en torno a la imagen fotográfica en movimiento presentada de forma secuencial— y otros no específicos, que aparecen también en otras manifestaciones culturales —la banda sonora, por ejemplo—. Metz concluyó que, si bien era factible aislar una serie de reglas de uso que podrían funcionar a modo de gramática fílmica, lo cierto es que la instancia que regula la articulación de todos los códigos que confluyen en una película no es una entidad abstracta que pueda ser sistematizada. El cine no tiene reglas predeterminadas y fijas; éstas se construyen ad hoc en cada película.

Se puede decir que existe un principio relacional que regula la organización de todos los códigos que se dan cita en cada película. Permite asegurar la continuidad del sentido mediante una lógica basada en la yuxtaposición de sentidos parciales (tal como sucede en la narración del cine norteamericano clásico) o, por el contrario, construir el sentido mediante la unión de imágenes —planos— independientes sin una relación causal entre ellos (como ocurre en el montaje dialéctico desarrollado por Eisenstein). En ambos casos el proceso hermenéutico que tiene lugar es el mismo: un elemento redundante, que pertenece a uno de los niveles códicos definidos por Metz, guía la construcción de nuevos sentidos producidos por el montaje de sentidos parciales. Así pues, no es suficiente con entender las imágenes —cada imagen— a medida que se suceden en una película, pues la significación no se desprende de esas imágenes sino de las relaciones que se establecen entre ellas. Son estas relaciones las que guiarán los pasos que el espectador necesita seguir para completar y entender la historia.

Si se compara este proceso de construcción de sentido del texto fílmico con lo que ocurre en un intercambio comunicativo de lengua, veremos que hay evidentes paralelismos. También en la comunicación lingüística cada intercambio es diferente, y no hay otra manera posible de sistematizar el proceso que tiene lugar en cada caso que a través de un inventario ilimitado de actos de habla, que resultaría a todas luces ineficiente.

Aun siendo conscientes de la excesiva simplificación, podríamos definir el proceso hermenéutico que un oyente debe realizar para entender lo que otros le comunican como una suerte de diálogo intertextual que ese oyente establece con el conjunto de conocimientos —sobre la lengua y sobre el mundo—, actitudes, estrategias y habilidades almacenados en su memoria en forma de estructuras cognitivas y esquemas de interpretación. Cualquier violación del principio de cooperación que se presupone en la comunicación o cualquier alejamiento del esquema de interpretación que tengamos asociado a una situación comunicativa concreta, será visto como una «agramaticalidad» que impide aprehender el sentido del mensaje. Para corregirla se acude a alguno de los elementos —lingüísticos y no lingüísticos— del esquema amplio de la comunicación, que controla el comportamiento de los otros elementos presentes en el intercambio comunicativo. En este proceso, al igual que sucede en el cine, se hacen inferencias y se verifican hipótesis que son continuamente modificadas para llegar al sentido final y completo del mensaje.

Si conseguimos que el alumno tenga una conciencia explícita de la naturaleza interdisciplinar del cine será más fácil que comprenda que la lengua, sin dejar de ser el elemento nuclear, no es el único objeto de análisis en su proceso de aprendizaje. Aprender a comunicarse en español implica aprehender un sistema complejo y múltiple que no finaliza con la adquisición de conocimientos y habilidades lingüísticas, sino que requiere manejar con destreza y precisión todos los otros componentes que intervienen en un intercambio comunicativo.

Thomas Edison escribió en 1922: «Creo que el cine está destinado a revolucionar nuestro sistema educativo y que en unos pocos años sustituirá en gran parte, si no enteramente, el uso de libros de texto [...]. La educación del futuro, tal como la veo, será llevada a cabo a través del medio del cine [...], donde sería posible obtener una eficacia del cien por cien».[1] Edison, como muchos otros en esos primeros años, se dejó deslumbrar por las posibilidades de un medio que estaba destinado a ser objeto de arte y no descubrimiento científico. Lo esencial de sus palabras, sin embargo, sigue siendo, casi un siglo después, de notable actualidad.

El cine es quizá la mejor herramienta de que dispone el profesor para tender al alumno puentes de conocimiento por los que acceder a un aprendizaje más eficaz y autónomo, pues cada vez que el alumno vea una película en español estará aprendiendo a comunicarse en esta lengua.

Los profesionales de la didáctica de lenguas debemos seguir reflexionando sobre el uso del cine en el aula y aportando modelos de explotación de películas. Si unimos a su componente lúdico su enorme potencial pedagógico, conseguiremos realmente revolucionar la enseñanza de español como lengua extranjera. ■

NOTA

1. Citado en L. Cuban, *Teachers and machines. The classroom use of technology since 1920*, Columbia University Press, Nueva York, 1986, p. 9. La traducción es nuestra.

Juan Luis Montoussé Vega es técnico del Departamento de Ordenación Académica del Área Académica del Instituto Cervantes. Fue profesor ayudante de español en la Universidad de Massachusetts (Amherst, EE. UU.) y profesor de ELE y coordinador docente en el Instituto Cervantes de Londres.