

Alfabetización audiovisual en español como L2 a través del cine para alumnado adolescente en inmersión

NATALIA CONTRERAS-DE LA LLAVE

SUSANA PASTOR CESTEROS

Universidad de Alicante

Received: 20/02/2023 / Accepted: 13/03/2023

DOI: <https://doi.org/10.30827/portalin.viVI.28686>

ISSN paper edition: 1697-7467, ISSN digital edition: 2695-8244

RESUMEN: Este estudio se enmarca en la lingüística aplicada a la adquisición del español como lengua de acogida en contextos de inmigración (Llorente, 2018, 2022), en concreto por parte de adolescentes escolarizados en inmersión. Entre las muchas opciones para el aprendizaje del español como lengua vehicular y para la integración social y académica de este colectivo (Nikleva, 2014), proponemos introducir la alfabetización audiovisual a través del cine en estas aulas de español como L2 de secundaria (Herrero and Vanderschelden, 2019). Así pues, los objetivos de este artículo son: (1) ofrecer al profesorado una plantilla de análisis de recursos cinematográficos para reconocer los materiales que desarrollan la conciencia intercultural y la alfabetización audiovisual; (2) seleccionar un corpus de películas que puedan usarse en este contexto de inmersión y (3) aplicar la plantilla a dicho corpus para ver si las guías didácticas que las acompañan son apropiadas. Utilizamos para ello una metodología analítica, mediante un análisis cuantitativo del contenido, además de una valoración cualitativa de los matices relevantes no cuantificables (Martín Peris, 2022). El instrumento de investigación es una plantilla para el análisis crítico de material audiovisual (Contreras, 2023), aplicada a un corpus constituido por nueve películas y sus respectivas guías didácticas, procedentes de tres plataformas dedicadas a cine y educación. Los resultados muestran que el uso de estas guías resulta didácticamente eficaz para trabajar críticamente estas películas con adolescentes no nativos de español en inmersión y que el modelo de plantilla propuesto ofrece pautas de análisis aplicables a cualquier otro recurso audiovisual. **Palabras clave:** Alfabetización audiovisual, competencia intercultural crítica, cine y educación, español L2 para inmigrantes, enseñanza L2 para adolescentes.

Audiovisual literacy in Spanish as L2 through cinema for immersive adolescent students

ABSTRACT: The frame of this study is applied linguistics to Spanish Second Language acquisition in immigrational contexts (Llorente, 2018, 2022), specifically by adolescents enrolled in immersion school. Among the many options for learning Spanish as a vehicular language and for the social and academic integration of these students (Nikleva, 2014), we propose introducing audiovisual literacy through cinema in these Spanish L2 classrooms in secondary schools (Herrero and Vanderschelden, 2019). Thus, the objectives of this article are: (1) to offer teachers a template for the analysis of cinematographic resources to recognize the materials that develop intercultural awareness and audiovisual literacy; (2) select a corpus of films that can be used in this immersion context and (3) apply the template to that corpus

to see if the teaching guides are appropriate. For this, we use an analytical methodology, through a quantitative analysis of the content, in addition to a qualitative assessment of the relevant non-quantifiable nuances (Martín Peris, 2022). The research instrument is a template for the critical analysis of audiovisual material (Contreras, 2023), applied to a corpus of nine films and their respective didactic guides, from three platforms dedicated to cinema and education. The results show that the use of these guides is didactically effective for critical use of these films with non-native Spanish adolescents and that the proposed template model offers analysis guidelines applicable to any other audiovisual resource.

Key words: Audiovisual literacy, cinema and education, Intercultural critical competence, L2 teaching for adolescents, Spanish L2 for immigrants.

1. INTRODUCCIÓN

La relación entre segundas lenguas e inmigración es una de las ramas de la lingüística aplicada que está cobrando cada vez mayor auge con el incremento de los movimientos migratorios, así como por las consecuencias que de ello se derivan por lo que se refiere a la enseñanza de español como lengua de acogida, un tema sobre el que se viene investigando con profusión en el área del español desde hace más de 25 años (Llorente, 2018, 2022). A diferencia del aprendizaje de español como lengua adicional por parte de adultos (García Parejo, 2004, 2013), la situación con adolescentes escolarizados en contexto de inmersión tiene sus propias características (Villalba y Hernández, 2002, 2004; Fernández López y García López, 2017; Fritzler y Santana Negrín, 2022).

En ese sentido, con respecto a la enseñanza del español como lengua de acogida en el sistema educativo durante las etapas obligatorias, es decir, para primaria y secundaria, existen ya estudios que se refieren específicamente a los contenidos que debe tener el currículo (Villalba y Hernández, 2002), a la metodología de la investigación para estos contextos (Fernández López, 2018), así como a la evaluación de los distintos programas de inserción, con diferentes denominaciones según las comunidades (Aulas de enlace, Programa PASE, etc.) (Nikleva, 2018). Pero no tanto acerca del empleo en tales contextos de materiales didácticos audiovisuales que tengan un doble objetivo, lingüístico e intercultural.

También desde la perspectiva de los estudios sobre cine y educación, los trabajos que se han llevado a cabo hasta el momento giran en torno, sobre todo, al uso de textos audiovisuales con fines didácticos en español como L2 y L1, en las distintas etapas educativas (Herrero and Vanderschelden, 2019) y a la alfabetización audiovisual. No obstante, no abundan los que tienen como destinatarios un perfil de aprendices muy específico: los estudiantes no nativos adolescentes en contexto de inmersión, procedentes de familias de personas inmigrantes y refugiadas. Paralelamente, hay trabajos sobre análisis crítico de materiales didácticos, pero básicamente centrados en manuales (Morales-Vidal y Cassany, 2020), no en materiales audiovisuales.

En definitiva, en la enseñanza secundaria, son muchos los retos que se plantean con el aprendizaje del español como lengua vehicular y para la integración social y académica de este colectivo en los centros (Nikleva, 2014, 2017). Por lo que consideramos que una manera de abordarlos pasaría por introducir la alfabetización audiovisual a través del cine en estas aulas de español L2 (BFI and European Commission, 2013; Herrero and Vanderschelden, 2019; Moya-Jorge, 2019). Ello requeriría una conciencia de los docentes acerca de su utilidad, así como estrategias que faciliten su introducción en el aula.

Así pues, los objetivos de este artículo son: (1) ofrecer al profesorado de este colectivo de estudiantes una plantilla de análisis de recursos cinematográficos como herramienta para reconocer los materiales que realmente pueden contribuir a desarrollar la conciencia intercultural y la alfabetización multimodal dentro del aula; (2) seleccionar un corpus de películas desde plataformas educativas, que puedan usarse en la enseñanza secundaria en contexto de inmersión y (3) aplicar la plantilla a este corpus. Utilizaremos para ello una metodología analítica, con criterios basados en un análisis cuantitativo del contenido, además de una valoración cualitativa de los matices relevantes no cuantificables (Martín Peris, 2022).

Para ello, tras esta introducción, planteamos la fundamentación teórica de nuestro estudio, desde las dos vertientes implicadas, la de la enseñanza de español como L2 en contexto de inmersión y de educación secundaria, por un lado; y la de la alfabetización audiovisual, la interculturalidad y la ciudadanía crítica. A continuación, presentamos la metodología que hemos empleado (cuál ha sido el método y el corpus, qué criterios de selección hemos aplicado y qué instrumento de análisis hemos utilizado). El cuarto apartado ofrece los resultados de la investigación y el quinto y último las conclusiones, con especial referencia a los aspectos que aún se pueden seguir investigando dentro de esta línea.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En la medida en que los temas abordados en este estudio atraviesan de manera transversal diversos aspectos de la lingüística aplicada y la didáctica de lenguas, la fundamentación teórica en la que nos basamos tiene dos focos: el relacionado con el perfil de los aprendices (esto es, la enseñanza de español L2 a inmigrantes, en concreto a adolescentes en el sistema educativo) y el que conecta con el enfoque adoptado para el aprendizaje (la alfabetización audiovisual, el uso didáctico del cine desde una perspectiva crítica e intercultural). Abordamos brevemente a continuación ambos.

2.1. Enseñanza de español como L2 para personas inmigrantes y refugiadas

Con el término de “Español como L2 para inmigrantes” se conoce de manera general el campo de la lingüística aplicada a la adquisición de segundas lenguas que se centra en el proceso de aprendizaje del colectivo de personas refugiadas e inmigrantes, de todas las edades. Contra el estereotipo que identifica esta especialidad como novedosa, lo cierto es que posee ya una amplia trayectoria desde los años 90, cuando comenzó el auge de la inmigración en España de la mano de la prosperidad económica. En estas tres décadas, han sido numerosas las iniciativas educativas llevadas a cabo, desde las instituciones, las universidades, las ONGs o el Ministerio de Educación: investigaciones, congresos y encuentros, manifiestos, plataformas y blogs, publicaciones científicas, proyectos, materiales didácticos en distintos soportes (Fernández Juncal y Herreros Marcilla, 2022). La Dra. Maje Llorente, desde la experiencia de su trabajo en ACCEM (organización sin ánimo de lucro especializada en atender a personas refugiadas y migrantes), realizó un exhaustivo estado de la cuestión (Llorente, 2018), cuya lectura resulta imprescindible para todo aquel que trabaje en este campo. En otra publicación posterior (Llorente, 2022) sintetiza los conceptos clave de esta área (persona inmigrante/refugiada; duelo migratorio; enfoque orientado a la acción; español

como lengua de instrucción), repasa la trayectoria recorrida y se centra en aspectos como el perfil del alumnado, el español como L2 en la escuela, los enfoques, métodos, materiales y recursos, así como el perfil docente con alumnado inmigrante; aporta también una propuesta didáctica, que puede servir de modelo, con un ejemplo basado en proyectos y otro basado en el enfoque de la experiencia lingüística.

La especificidad de este tipo de enseñanza es evidente (Pastor Cesteros, 2004). Sin embargo, los procesos de adquisición son exactamente los mismos que en cualquier otro colectivo, por lo que, en contra de lo que ha sucedido en muchas ocasiones, se han de usar igualmente materiales y enfoques de la lingüística aplicada al aprendizaje de lenguas. Ciertamente, la amplitud y complejidad de los aspectos relacionados con este tipo de enseñanza ha hecho que, desde los primeros documentos de referencia, como el *Manifiesto de Santander* y las *Propuestas de Alicante* (AA.VV., 2004, 2006), liderados por los expertos Félix Villalba y M^a Teresa Hernández, se distinguiera entre los siguientes seis ámbitos, para poder acometerlos mejor: (1) Enseñanza a personas adultas; (2) Atención educativa a niños y jóvenes; (3) Formación del profesorado; (4) El componente intercultural en la enseñanza de la L2; (5) Alfabetización en una L2 (para personas no alfabetizadas en su lengua materna) y (6) Enseñanza de la L2 para fines laborales. Pues bien, entre ellos, son precisamente los de la escolarización en el sistema educativo y el desarrollo de la interculturalidad los que nos atañen:

La presencia de alumnado inmigrante en las aulas de enseñanza obligatoria de la educación reglada y la necesidad de dar respuesta inmediata a esta situación motivó la investigación en este terreno, la experimentación metodológica y la creación de materiales. La enseñanza del español en la educación obligatoria es el campo que cuenta con mayor producción académica, tal vez debido a que el entorno reglado facilita la creación de grupos de trabajo e investigación auspiciados por las administraciones educativas. Resultaba frecuente encontrar la reflexión sobre la enseñanza de EL2 asociada a programas de educación compensatoria (Muñoz López, 2003). El carácter asistencial de las primeras experiencias pronto fue suplido por programas de inmersión o adaptación lingüística de índole más institucional y estable que se tradujo en la creación de programas y aulas de español dentro de los centros educativos: Aulas de Enlace, Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL, ATIL); Aulas de Adaptación Lingüística y Social (ALISO); Programa de Acogida al Sistema Educativo (PASE), etc. Las Consejerías de las diversas Comunidades Autónomas crearon espacios de recursos y formación del profesorado. [...] Varias administraciones autonómicas se esforzaron en la elaboración y publicación de materiales enfocados a la enseñanza de EL2, materiales aún disponibles en la Red, como, por ejemplo, *El español para ti* o *El español nos une*, de la Junta de Andalucía, *Udicom*, unidades didácticas a cargo de la Región de Murcia o *Vine-Ven* para la enseñanza de las dos lenguas oficiales en la Comunidad Valenciana. (Llorente, 2018: 46-47).

Algunas de las circunstancias que determinan el aprendizaje del español como L2 en contextos escolares (Villalba y Hernández, 2004) por parte de adolescentes (en secundaria o bachillerato) son: los factores que determinan el aprendizaje de L2 con adolescentes; el

distinto nivel de competencia comunicativa en la L1 y la L2 con que llegan (lo que provoca que en ocasiones estén en un mismo grupo aprendices con niveles dispares); las diferentes tradiciones educativas y culturales de origen (que pueden ser aprovechadas muy positivamente para un aprendizaje colaborativo); su incorporación al sistema en cualquier momento del curso, a menudo una vez ya comenzado; el distinto grado de preparación tanto del centro para acogerlos (si tiene o no programas como los mencionados, mediadores culturales, etc.) como del profesorado para atenderlos (si es o no especialista en español como L2); o, finalmente, la necesidad de aprender la lengua de acogida, el español, no solo como vehículo de comunicación, sino también como lengua académica o de instrucción (Pastor Cesteros, 2006; Villalba y Hernández, 2004), lo cual implica conocer la tipología textual en la ESO y las operaciones cognitivas que se deban realizar en esa etapa, aplicar la metodología del aprendizaje a través de contenidos y generar materiales didácticos para aprender la L2 junto con contenidos de las distintas áreas curriculares. En este sentido, un modo de potenciar ambas dimensiones del aprendizaje, generando al tiempo motivación e implicación emotiva, es mediante la explotación didáctica de películas en el aula. Ello nos introduce en el segundo ámbito teórico, que abordamos a continuación.

2.2. Alfabetización audiovisual, interculturalidad y ciudadanía crítica

Cuando hablamos de escuela e integración social del alumnado inmigrante, nos referimos al mismo tiempo a un necesario desarrollo de habilidades interculturales que no son exclusivas de los hablantes de lenguas extranjeras. Todos los participantes en actos comunicativos que deben interactuar en un entorno común deberían desarrollar dichas habilidades y, para ello, deben darse varios factores, entre los cuales hay dos que el propio MCER (en su apartado 5.1.3) define así: “la voluntad de relativizar la propia perspectiva cultural y el propio sistema de valores culturales”, así como “la voluntad y capacidad de distanciarse de las actitudes convencionales en cuanto a la diferencia cultural”, es decir, alejarnos de prejuicios y estereotipos culturales reduccionistas. Iglesias (2010:14) nos indica que para desarrollar la competencia intercultural “trabajar explícitamente en el aula el encuentro con el otro es, al mismo tiempo, trabajar en el descubrimiento de uno mismo, y, tomar conciencia del carácter socialmente construido de la propia identidad”. Esta idea ha sido posteriormente reivindicada, en relación también con la mediación lingüística (Iglesias y Ramos, 2020), que cumple una función esencial en el contexto del que hablamos. Se trata de desarrollar una tarea crítica en lucha contra los prejuicios y los estereotipos tanto del alumnado como del profesorado (Byram et al 2002), y debe tomarse como un impulso hacia la creencia en una ciudadanía democrática. Numerosos estudios sobre competencia audiovisual y alfabetización crítica indican que los estereotipos culturales a los que todos estamos sometidos están a menudo muy relacionados con la manera en la que estamos acostumbrados a vernos unos y otros representados. Afirmaba Dyer (1993) que el modo en el que los demás nos ven determina en parte cómo nos tratan, así como la forma en la que tratamos a los demás se basa en cómo los vemos; esas maneras de ver, afirmaba el autor, tienen su origen en la representación. Actualmente, la facilidad de acceso que cualquiera de nosotros (docentes y alumnado) puede tener a las representaciones audiovisuales cinematográficas a través de la tecnología, exige que seamos más conscientes que nunca de que, sin la formación adecuada para ello, es ingenuo pensar que podamos discriminar mensajes ideológicos y representaciones sesgadas

del mensaje audiovisual. Y es una misión docente clave proporcionar las herramientas de descodificación adecuadas para una pedagogía digital crítica (Román-Mendoza, 2022).

Con este propósito, entre otros, la Alfabetización Mediática es un concepto que fue reforzado por la UNESCO en su *Curriculum para Profesores sobre Alfabetización Mediática e Informativa* (2011), con la intención de cumplir los objetivos que han sido planteados a lo largo de los años por diferentes documentos: la Declaración Grünwald (1982), la Declaración de Alejandría (2005) y la Agenda de París de la UNESCO (2007) que incidían en objetivos comunes de desarrollo de programas educativos de alfabetización mediática.

En 2007, Ferrés avanzó una definición y, a su vez, la concreción de indicadores de la competencia audiovisual, poniendo de relevancia la falta de una definición consensuada hasta el momento que permitiera una evaluación precisa en el ámbito educativo. Posteriormente, Ferrés y Piscitelli (2012, 80), extendieron su propuesta, atendiendo de una manera más desarrollada a la dimensión ideológica del audiovisual. En el indicador 3.5 sobre “ideología y valores”, en el ámbito del análisis, recogen, entre otras capacidades, las siguientes:

- Capacidad de descubrir la manera en que las representaciones mediáticas estructuran nuestra percepción de la realidad, a menudo mediante comunicaciones inadvertidas.
- Capacidad de detectar las intenciones o intereses que subyacen tanto en las producciones corporativas como en las populares, así como su ideología y valores, explícitos o latentes, adoptando una actitud crítica ante ellos.
- Capacidad de analizar las identidades virtuales individuales y colectivas, y de detectar los estereotipos, sobre todo en cuanto a género, raza, etnia, clase social, religión, cultura, discapacidades, etc., analizando sus causas y consecuencias.
- Capacidad de analizar críticamente los efectos de creación de opinión y de homogeneización cultural que ejercen los medios.

Por otro lado, la presencia de las imágenes no ha hecho más que crecer y consolidar un ecosistema mediático que, como afirman García-Ruiz et. al. (2015), justifica cada vez con más fuerza la necesidad de integrar la alfabetización mediática (en la cual está incluida la audiovisual) en el currículum educativo. Las tendencias etnocentristas de alumnado y profesorado (Iglesias, 2010) nos deben impulsar a diseñar tareas de análisis audiovisual (y también de producción audiovisual) que fomenten la conciencia intercultural y sirvan de contrapeso a dichas tendencias y generen una reflexión abierta (Contreras-de la Llave, 2019 y 2022), especialmente en aulas de secundaria en las que se integra alumnado inmigrante.

Ya ha habido iniciativas, aunque escasas, sobre alfabetización cinematográfica en centros educativos en España. En el informe del *British Film Institute* publicado en 2013 y promovido por la Comisión Europea sobre la *Film Literacy* en Europa (en la que participaron 30 países), la situación en España se situaba a la cola europea, dejando en manos de instituciones y centros independientes la formación cinematográfica. Por su parte, Moya- Jorge (2019) realizó un estudio para conocer el canon cinematográfico del alumnado preuniversitario impulsado por entidades educativas, en el que una de sus conclusiones era que “Si existe la necesidad de recontextualizar el canon eurocéntrico de cara a las próximas generaciones de estudiantes, también lo es el de la revisión de la historia (también del cine) desde un enfoque feminista, teniendo en cuenta que tan solo 16 (11 %) de los 142 nombres aportados

por las entidades dedicadas a educar la mirada de os niños y jóvenes españoles pertenecen a mujeres cineastas” Moya-Jorge (2019, 247).

Actualmente, contamos con el primer documento marco, titulado *Cine y educación* (Lara *et al.*, 2019) y promovido por pedagogos en colaboración con la Academia de las Artes y las Ciencias Cinematográficas. Este proyecto no tiene otro objetivo que recoger las recomendaciones de la UNESCO antes citadas sobre conocimiento del lenguaje audiovisual, así como dar a conocer en las escuelas nuestro patrimonio artístico cinematográfico, incidiendo en la necesidad de integrar el conocimiento del cine en la enseñanza obligatoria, “con sesiones frecuentes de visionado dentro del programa curricular y con una amplia selección de películas adaptadas por edades y temáticas según las capacidades de comprensión del alumnado” (2019, 21). El documento plantea tres propuestas principales: a) que las autoridades educativas determinen un marco general de actuación de manera que cada comunidad autónoma concrete su propia dinámica; b) la elaboración de un “Libro Blanco sobre la Educación Audiovisual en España” y c) generar las condiciones para un “pacto de estado” con las autoridades educativas a fin de que se incorpore definitivamente la educación audiovisual en la enseñanza reglada. Todo este movimiento ha dado lugar desde hace un tiempo a la aparición de plataformas dedicadas exclusivamente a la educación cinematográfica en España: por ejemplo, *Aulafilm*, un proyecto colaborativo impulsado por la agencia de gestión cultural *Las Espigadoras* y con ayuda del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Y en una línea similar, *Platino Educa*, una plataforma promovida por EGEDA (entidad de gestión de propiedad intelectual) que colabora ampliamente con numerosas entidades, enmarcada en la Agenda 2030 (como se informa en su página). Ambas, en colaboración con la Filmoteca Española, organizan visionados para centros escolares y ofrecen una amplia oferta de guías didácticas de las películas.

En definitiva, es patente el crecimiento del interés sobre el cine por parte de la comunidad educativa, y desde el mundo del español L2 no podemos ser ajenos a él, también por lo que se refiere a la integración del alumnado inmigrante en las aulas, por su amplio potencial comunicativo, crítico e intercultural. Con este propósito, fue diseñada la plantilla de análisis crítico de materiales audiovisuales (Contreras-de la Llave, 2023) que se va a aplicar en este trabajo. Si, tal y como defiende la UNESCO (2011), “A fin de fortalecer la AMI [Alfabetización Mediática e Informativa] entre los estudiantes, primero se requiere que los profesores se alfabeticen en medios e información”, debemos ofrecer al profesorado las herramientas necesarias para analizar conscientemente las películas. De ahí que uno de los objetivos de esta investigación sea proporcionar una herramienta a tal efecto. Pasamos a continuación a describir, en el apartado de metodología, tanto esta plantilla de análisis como el corpus que hemos seleccionado para realizar esta investigación.

3. METODOLOGÍA

Dadas las características de este estudio, que se aplica a materiales didácticos, hemos considerado que el método analítico comparativo sería el más apropiado, con criterios basados en un análisis cuantitativo del contenido, además de una valoración cualitativa de los matices relevantes no cuantificables (Martín Peris, 2022). Para ello, nos hemos servido de un corpus constituido por nueve películas de ficción y sus correspondientes nueve guías didácticas,

que hemos seleccionado tras acceder a tres plataformas especializadas en cine y educación, es decir, tres filmes por cada una de ellas. El instrumento de investigación utilizado ha sido la plantilla para el análisis crítico de material audiovisual (Contreras-de la Llave, 2023).

3.1. El corpus de material didáctico analizado

El corpus está compuesto por las guías didácticas de las nueve películas escogidas, cuyos datos se recogen en la Tabla 1. Los criterios de selección del corpus son los siguientes. Por lo que respecta a las plataformas: debían estar dedicadas no ya al cine, en general, sino al cine en la educación, en particular, lo cual aseguraba un filtro de calidad; debían estar avaladas por instituciones de prestigio; focalizadas en la enseñanza de contenidos curriculares y/o de segundas lenguas; y habían de aportar material didáctico, en forma de guías o similar, elaboradas por especialistas en el tema. Así pues, las plataformas escogidas fueron:

- FILTA (*Film in Language Teaching Association*) (<https://www.filta.org.uk/>): Esta asociación de profesores de lenguas tiene como objetivo proporcionar un espacio de intercambio e información para usar el cine en la enseñanza de L2. En su web se ofrecen materiales en ocho lenguas, entre las que se encuentra la española, para la que existen más de 30 guías de estudio para películas españolas e hispanoamericanas.
- *Platino Educa* (<https://www.platinoeduca.com/>): Es una plataforma subvencionada por el Ministerio de Cultura y Deporte del Gobierno de España, que promueve el audiovisual y el cine como herramientas para la educación, desde colegios hasta universidades. Aporta guías para el profesorado y etiqueta las películas según diversos criterios para facilitar la búsqueda.
- *ProfedeELE* (<https://www.profedeele.es/>): Se trata de un blog para profesorado de español, que obtuvo el Premio al “Mejor Blog de Enseñanza del español” en el III Concurso de Blogs para la promoción del español y la cultura hispánica de manos de la Universidad de Alcalá de Henares, el Instituto Cervantes, Google, Madrid Network y la Fundación Gabriel García Márquez para el Nuevo Periodismo Iberoamericano. Ofrece, entre otros muchos contenidos, materiales didácticos clasificados por temas, niveles y técnicas, entre ellos, explotaciones didácticas de películas.

Respecto a la selección de las películas, tuvimos en cuenta los siguientes criterios: que fueran adecuadas al perfil del alumnado (por edad e intereses, pero también por el hecho de que fueran no nativos); que representaran diversos géneros y temas (animación, fantástico, social...); que tuvieran una distinta tipología (cortos-largos / habladas-mudas / conocidas-desconocidas); y que sus directores/as fueran prioritariamente españoles e hispanoamericanos, pero sin excluir otras nacionalidades. Así pues, las obras finalmente analizadas fueron:

Tabla 1. Plataformas y películas del corpus

FILTA	<i>Un franco, 14 pesetas</i> (Dir. Carlos Iglesias. España, 2006)
	<i>El olivo</i> (Dir. Iciar Bollain. España, 2016)
	<i>El laberinto del fauno</i> (Dir. Guillermo del Toro. España, 2006)
PLATINO EDUCA	<i>Arrugas</i> (Animación. Dir. Ignacio Ferreras. España, 2011)
	<i>El sueño de la Malinche</i> (Dir. Gonzalo Suárez. Ilustraciones Pablo Auladell. España, 2019)
	<i>Las 13 rosas</i> (Dir. Emilio Martínez-Lázaro. España, 2007)
PROFEDEELE	<i>Migrants</i> (Cortometraje animación. Dir. Hugo Caby, Zoé Devise, Antoine Dupriez, Aubin Kubiak, Lucas Lermytte. Francia, 2020)
	<i>Coco</i> (Animación. Dir. Adrián Molina y Lee Unkrich. Estados Unidos, 2017)
	<i>Encanto</i> (Animación. Dir. Jared Bush, Byron Howard, Charise Castro Smith. Estados Unidos, 2021).

3.2. El instrumento de análisis

El instrumento utilizado ha sido una plantilla para el análisis crítico de material audiovisual, una adaptación de la versión presentada en Contreras-de la Llave (2023), que fue concebida para analizar los materiales desde una perspectiva de género. Ello ha sido posible porque presenta versatilidad para emplearla con respecto a cualquier aspecto social que sea necesario examinar en el material didáctico, en relación con el desarrollo de la conciencia intercultural en su conjunto y el abatimiento de estereotipos culturales. Así, la plantilla propone un examen crítico y socialmente comprometido con los valores de igualdad y justicia social incluidos en la pedagogía crítica e íntimamente conectados con los descriptores de la competencia audiovisual contemplados por Ferrés y Piscitelli (2012) o Herrero (2019), concernientes a la relación entre alfabetización cinematográfica, ciudadanía crítica e ideología.

La herramienta que proponemos para la evaluación crítica del material didáctico audiovisual consta de trece preguntas distribuidas en dos partes: una *macroevaluación*, según la terminología de De Pablos-Ortega (2019), con cuatro preguntas que analizan los contenidos y objetivos generales de los materiales; y una *microevaluación*, con nueve preguntas que interrogan sobre los contenidos específicos de cada guía didáctica y que se ha subdividido a su vez en dos: *microevaluación sobre competencia intercultural y competencia crítica* (seis ítems) y *microevaluación sobre alfabetización crítica audiovisual* (tres ítems). La plantilla puede consultarse en el Anexo.

4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

A partir de la plantilla que acabamos de describir, y tal y como hemos explicado en la metodología, hemos realizado el análisis de las nueve guías didácticas de las películas seleccionadas en dos sentidos: (1) Una macroevaluación, que constituye un análisis externo (qué objetivos y contenidos propone explícitamente el material); y (2) una microevaluación, para un análisis interno (cómo los integra en la práctica en la guía didáctica).

4.1. Macroevaluación

En este apartado, los resultados nos permiten afirmar que la manera en la que se presentan los objetivos y los contenidos en las guías analizadas es muy desigual. Partimos de la base de que conocer la finalidad de cualquier explotación didáctica no solo permite identificar si se adecúa o no a nuestros intereses, sino que además permite que el alumnado sea consciente de qué va a aprender y por qué. En ese sentido, la web FILTA presenta esta información en dos de las tres guías analizadas. La web *Profedeele* solo en una de ellas, *Coco*, mientras que en otra solo aparecen etiquetas que indican algunos de los aspectos a tratar (“preposiciones”, por ejemplo) sin extenderse en nada más. El caso de la plataforma *Platino Educa*, al no ser una plataforma específicamente dedicada al alumnado ELE, sino a centros educativos (universidades o centros escolares), proporciona información sobre objetivos y contenidos únicamente en la película *Arrugas*, que es precisamente la que tiene una explotación didáctica para alumnado que estudia español como lengua extranjera.

Por lo que se refiere a objetivos y contenidos concretos, o bien sobre competencia crítica o intercultural, o bien sobre alfabetización audiovisual, solo una de las nueve guías analizadas, *El olivo* (FILTA) se refiere al “análisis filmico” como parte de sus contenidos curriculares, mientras que tales aspectos, que podrían enriquecer la explotación didáctica desde la perspectiva que en este estudio defendemos, están ausentes en el resto del corpus analizado.

4.2. Microevaluación

4.2.1. Competencia cultural y competencia crítica

Muchas actividades didácticas en ELE incorporan la descripción de personajes (de un vídeo, de un texto literario, de una fotografía, etc.). Sin embargo, describir a los personajes significa poner de manifiesto su representación audiovisual y, por ese motivo, es imprescindible preguntarse críticamente sobre dicha representación. En ese sentido, seis de las nueve guías analizadas solicitan descripción de personajes (ítem 5), algo que resultaba esperable en función de lo que decíamos al inicio. En concreto, el 100% de las guías de FILTA lo hacen, incluso lo piden de una manera diferenciada entre personajes femeninos y masculinos, lo cual permite contrastar esta información. De las tres guías de *Profedeele*, dos trabajan sobre las descripciones (físicas y de carácter). Por último, solo en una de las tres guías de *Platino Educa*, la de *El Sueño de la Malinche*, se trabaja sobre el personaje principal, que es histórico, y se solicita investigación por parte del alumnado de las diferentes representaciones que ha tenido a lo largo de la historia. En ninguna de las guías analizadas, no obstante, se

pide detectar estereotipos culturales en los films (ítem 6), de manera que no se propone la reflexión crítica a este respecto. En lo que se refiere a descubrir el punto de vista del film (ítem 7), es decir, averiguar cuál es la perspectiva adoptada, que es uno de los elementos clave de una lectura crítica de cualquier texto audiovisual, solo en un tercio de los materiales aparecen actividades centradas en ese punto (una sola guía en cada una de las fuentes analizadas). Son escasas también las actividades destinadas a buscar información sobre el contexto de producción y la dirección del film (ítem 8), cuando en realidad saber quién lo ha dirigido o en qué momento sociohistórico se ha producido influye sobre la interpretación del contenido. En ese sentido, solo la web FILTA, en el 100% de sus guías, aborda esa cuestión: en *Un franco, 14 pesetas*, por ejemplo, propone comparar la situación de la emigración en el contexto de la película y en el actual; hay también información y actividades sobre la directora en la guía de la película *El Olivo* e información destacada del director de *El laberinto del fauno*, animando al alumnado a buscar elementos en común con sus otras películas. Todas estas tareas conducen a que el alumnado sea consciente del concepto de autoría y perspectiva personal sobre los argumentos cinematográficos, y no se limite a seguir la trama sin considerar estas cuestiones. Finalmente, la guía de *Arrugas*, de *Platino Educa*, es la única de esta plataforma donde se trabaja sobre el proceso de documentación del autor y se anima a contrastar la novela gráfica de Paco Roca original con la película, una actividad sobre el contraste de géneros muy atractiva y estimulante, porque conecta con un fenómeno muy presente en la cultura actual: la ficción (personajes o tramas) que atraviesa géneros diversos: videojuegos, series, novelas, películas, cómics, etc.).

A la pregunta sobre si hay actividades destinadas a analizar el papel de los personajes en la película en función del género, raza u orientación sexual (ítem 8), en dos de las guías de FILTA se solicita, por un lado, centrar la atención en las mujeres y buscar información sobre su contexto histórico y social a partir del film *Un franco, 14 pesetas*; y, por otro, observar el “machismo descarnado”(sic) del protagonista principal de *El laberinto del fauno* hacia las mujeres y búsqueda ulterior sobre la situación de las mujeres durante el franquismo. En *Profedelee*, solo el corto *Migrants*, precisamente por tratar en su argumento de la emigración, trata de manera escueta la metáfora racial que aparece en el corto animado. En la plataforma *Platino Educa*, en una de sus guías, *Las 13 rosas*, se solicita investigar la participación de las mujeres durante la guerra civil. Es decir, en 4 de las 9 guías analizadas se aborda de alguna manera la cuestión planteada.

Finalmente, sobre el ítem 8, que cuestiona si hay actividades destinadas a contrastar los aspectos culturales/históricos/sociales de la película mediante la búsqueda de información ulterior por parte del alumnado, dos de cada tres guías de cada fuente consultada sí proponen tareas en esta dirección.

4.2.2. Alfabetización audiovisual crítica

Este apartado de la plantilla está centrado en averiguar si, tal y como indican los documentos de la UNESCO y otros ya mencionados en el marco teórico, las guías didácticas tienen en cuenta para trabajar con el alumnado el conocimiento del lenguaje cinematográfico y audiovisual, así como la ideología y los valores que de él se desprenden.

En la pregunta 11, destinada a descubrir si hay actividades que propongan analizar el lenguaje cinematográfico, averiguamos que 6 de las 9 guías analizadas contienen, en mayor

o menor medida, actividades relacionadas. Se encuentran con más profundidad y en el 100% de las guías en FILTA y en menor medida Profedeele, solicitando una reseña de la película *Coco* que incluya elementos audiovisuales, aunque sin ningún tratamiento teórico previo. En la plataforma Platino Educa, la guía de *Las 13 rosas* propone un análisis narrativo de una escena clave y se formulan preguntas (también sobre la puesta en escena) y en *El sueño de Malinche* pregunta sobre los aspectos formales, las ilustraciones, los movimientos de cámara, etc.

Ninguna de las guías analizadas ha resultado tener actividades destinadas a identificar mensajes visuales u otros elementos de la gramática cinematográfica que otorguen protagonismo a unos personajes y perjudiquen a otros en función del género, raza, orientación sexual (ítem 12) y solo 2 de las 9 analizadas, solicitaban en alguna actividad, reflexiones sobre las representaciones culturales del film (ítem 13): solo en FILTA y en Platino Educa. Resulta sorprendente que las películas trabajadas en Profedeele, como *Coco* o *Encanto*, siendo historias con multitud de elementos culturales mexicanos y colombianos respectivamente, no traten de reflexionar sobre los posibles estereotipos culturales que pueden ser susceptibles de aparecer en este tipo de films.

5. CONCLUSIONES

Hemos realizado el análisis de las nueve guías didácticas seleccionadas en este estudio, de cara a su utilización para el visionado de las películas propuestas en el aula de español como L2 y lengua de acogida para adolescentes inmigrantes. El fin último era contribuir a una alfabetización audiovisual crítica que permita al profesorado discriminar materiales óptimos para fomentar la interculturalidad, y al alumnado aprender e integrarse a través de un vehículo tan atrayente como el cine, pero no como meros espectadores, sino siendo conscientes de qué valores se transmiten. En ese sentido, la primera pregunta a la que podemos intentar responder es si el uso de estas películas resulta didácticamente eficaz con estos estudiantes no nativos de español y la segunda si el modelo de plantilla empleado ofrece criterios aplicables a cualquier otro recurso audiovisual. Pues bien, a partir de los datos obtenidos, podemos afirmar que esta plantilla es muy útil para el análisis de aspectos relacionados con la competencia intercultural y la alfabetización audiovisual. La competencia crítica e intercultural, sin embargo, aún se muestran poco desarrolladas en las guías analizadas, sin apenas actividades para averiguar el punto de vista de la película o la detección de estereotipos culturales. Por otro lado, se está integrando poco a poco, aunque de manera desigual, la alfabetización audiovisual crítica a través del análisis de los códigos cinematográficos, tal vez porque es un tipo de contenido que no se suele asociar al aprendizaje lingüístico, a pesar de su enorme potencial social y educativo. Finalmente, para la integración y desarrollo de la conciencia intercultural de adolescentes nativos y no nativos en espacios de convivencia educativa se recomiendan las guías que se han mostrado más sensibles a la reflexión social y, por lo tanto, al desarrollo de la ciudadanía crítica que promueve la UNESCO. Una futura línea de investigación en tal dirección podría ser implementar nuevas explotaciones didácticas de películas susceptibles de ser aprovechadas lingüística e interculturalmente en este contexto, para después poder proponer nuevas guías ya pilotadas que sirvan al colectivo docente.

6. REFERENCIAS

- AA.VV. (2004). *Manifiesto de Santander. La enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes y refugiados*. CVC. La enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes. Documentos. Manifiesto de Santander. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/documentos/manifiesto.htm
- AA.VV. (2006). *Propuestas de Alicante. II Encuentro de especialistas en enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes*. <https://www.redalyc.org/pdf/921/92152374003.pdf>
- Agenda de París. (2007). *L'Éducation aux Médias. Avancées, obstacles, orientations nouvelles depuis Grünwald: Vers un changement d'échelle?*. http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/AgendaParisFinal_fr.pdf
- BFI and European Commission (2013). *Screening Literacy. Executive Summary*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/cbc5f0fb-3a04-4b44-898b-8b61b0b1c520>
- Byram, M., Gribkova, B. y Starkey, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues. Une introduction à l'usage des enseignants*. Conseil de l'Europe.
- Contreras-de la Llave, N. (2019). En defensa del cine en el aula. Por una pedagogía mediática y crítica enmarcada en el currículo educativo. *Cuadernos de pedagogía*, 498, 150-153.
- Contreras-de la Llave, N. (2022). Creatividad y alfabetización crítica: un paso más en el uso del cine en ELE. En Herrera, F. y Sans, N., *Innovación y creatividad en el aula de español*, Difusión, 143-153.
- Contreras-de la Llave, N. (2023) [En prensa]. Towards feminist audiovisual literacy in the teaching of Spanish as a second and foreign language: a critical analysis template for teaching materials. En Bobkina, J., Domínguez, E. y Herrero, C. *Rethinking Multimodality*. Peter Lang.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment - Companion Volume*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
- Dyer, R. (1993). *The Matter of Images: Essays on Representation*. Routledge.
- Fernández Juncal, C. y Herreros Marcilla, M. (coord.) (2022). *Guía para la inclusión lingüística de migrantes*. Universidad de Salamanca.
- Fernández López, M. C. y García López, P. (2017). La enseñanza del español como lengua extranjera en contextos escolares: instrumentos para su análisis. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la enseñanza de lenguas*, 11(23), 73 - 91. <https://doi.org/10.26378/mlael112331>
- Fernández López, M. C. (2018). Investigación multidisciplinar para la integración del alumno inmigrante en contextos escolares. *Doblele: revista de lengua y literatura*, 4, 140-158. <https://raco.cat/index.php/doblele/article/view/346968>.
- Ferrés, J. (2007). La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 15(29), 100-107.
- Ferrés, J. y Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 38(19), 75-82.
- Fritzler, M. y Santana Negrín, L. (2022). La enseñanza del español a adolescentes. En Santana Negrín, L. (ed.) *La enseñanza de Español para Fines Específicos*, Enclave-ELE, 239-278.
- García-Ruiz, R., Aguaded Gómez, J. I., and Caldeiro Pedreira, M. C. (2015). Alfabetización y responsabilidad social como base para el empoderamiento de los prosumidores en el entorno digital. *Media and Journalism*. <https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/10356>

- Herrero, C. and Vanderschelden, I. (eds.). (2019). *Using Film and Media in the Language Classroom: Reflections on Research-led Teaching* (Vol. 73). Multilingual Matters.
- IFLA/UNESCO (2005). *Declaración de Alejandría sobre alfabetización informacional y el aprendizaje a lo largo de la vida*. Alejandría. En <https://www.ifla.org/es/publications/faros-para-la-sociedad-de-la-informacion-declaracion-de-alejandria-sobre-la-alfabetizacion-informacional-y-el-aprendizaje-a-lo-largo-de-la-vida/>
- Iglesias Casal, I. (2010). El reto de la interculturalidad en el aula de lenguas extranjeras: encuentros, desencuentros y aprendizajes. En Villalba y Villatoro (coord.), *Aportaciones a la educación intercultural, Edición digital Letra* 25, 175-189.
- Iglesias Casal, I. y Ramos Méndez, C. (2020). Mediación y competencia comunicativa intercultural en la enseñanza del español LE/L2. *Journal of Spanish Language Teaching*, 7(2), 89-98.
- Kelly, M., Grenfell, M., Allan, R., Kriza, C. y McEvoy, W. (2004). *Perfil Europeo para la Formación de Profesores de Idiomas. Un marco de referencia*. Consejo de Europa.
- Lara, F., Ruiz, M. y Tarín, M. (eds.) (2019). *Cine y educación*. Academia de las Ciencias y las Artes Cinematográficas de España.
- Llorente Puerta, M^a J. (2018). 25 años del español (L2/LE) para inmigrantes. *Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, 58, 43-65. <https://cutt.ly/Jyh174G>
- Llorente Puerta, M^a J. (2022). La enseñanza del español para personas inmigrantes y refugiadas. En Santana Negrín, L. (ed.) *La enseñanza de Español para Fines Específicos, Enclave-ELE*, 141-172.
- Martín Peris, E. (2022). El análisis de materiales didácticos desde la investigación. En Santos Gargallo, I. y Pastor Cesteros, S., *Metodología de la investigación en la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* Arco/Libros, 229-244.
- Morales-Vidal, E. y Cassany, D. (2020). El mundo según los libros de texto: Análisis Crítico del Discurso aplicado a materiales de español LE/L2. *Journal of Spanish Language Teaching*, 7(1), 1-19.
- Moya-Jorge, T. (2019). Towards a film literacy canon: identification and multicultural analysis of the contents used in film education with pre-university students in Spain. *Communication and Society*, 235-248.
- Nikleva, D. G. (ed.) (2014). *El reto de atender a alumnos inmigrantes en la sociedad española*. Síntesis.
- Nikleva, D. G. (ed.) (2017). *La formación de los docentes de español para inmigrantes en distintos contextos educativos*. Peter Lang.
- Nikleva, D. G. (2018). Enseñanza de español como segunda lengua a alumnos escolarizados en aulas de apoyo lingüístico. *Doblele: revista de lengua y literatura*, 4, 159-175, <https://raco.cat/index.php/doblele/article/view/346952>.
- Pastor Cesteros, S. (2004). La especificidad de la enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes. En Cano López, P. (Coord.). *Actas del VI Congreso de Lingüística General*, Universidad de Santiago, 519- 530 .
- Pastor Cesteros, S. (2006). La enseñanza del español como lengua vehicular en contextos académicos. *MarcoELE*, 2, http://www.marcoele.com/num/2/0218f597f41043f02/contextos_academicos_Susana_Pastor.pdf
- Román-Mendoza, E. (2018). *Aprender a aprender en la era digital: tecnopedagogía crítica para la enseñanza del español LE/L2*. Routledge.
- Román-Mendoza, E. (2022). Sí, la pedagogía digital crítica debe contribuir a la enseñanza de lenguas segundas y de herencia. En Trujillo et al. *Tecnología versus/para el aprendizaje de lenguas*. Difusión.

- UNESCO (1982). *Declaración de Grunwald sobre la enseñanza de los medios*. <https://milunesco.unaoc.org/mil-resources/declaracion-de-grunwald-sobre-la-educacion-en-medios/>
- UNESCO (2011). *Alfabetización mediática e informacional: Curriculum para Profesores*. En <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216099>
- Villalba, F. y Hernández, M^a T. (2002). *Diseño curricular para la enseñanza del español como L2 en contextos escolares*. Consejería de Educación y Universidades de Murcia.
- Villalba, F.y Hernández, M^a T. (2004). Español como segunda lengua en contextos escolares. En Sánchez Lobato y Santos Gargallo (dir.), *Enseñar español como segunda lengua y lengua extranjera. Vademécum para la formación de profesores*, SGEL, 1225-1258).

ANEXO

Plantilla para la evaluación crítica de materiales audiovisuales (Contreras, 2023)

MACROEVALUACIÓN (ANÁLISIS EXTERNO)	Sí	No	Otros
1. ¿El material establece objetivos y contenidos?			
2. ¿El material presenta objetivos y contenidos relacionados con la alfabetización audiovisual?			
3. ¿El material presenta objetivos y contenidos relacionados con la alfabetización crítica?			
4. ¿El material presenta objetivos y contenidos relacionados con la competencia intercultural?			

MICROEVALUACIÓN (ANÁLISIS INTERNO) Competencia intercultural y competencia crítica	Sí	No	Otros
5. ¿Hay actividades destinadas a la descripción de los personajes?			
6. ¿Hay actividades destinadas a detectar estereotipos culturales en los personajes del film?			
7. ¿Hay actividades destinadas a identificar el punto de vista del film sobre el tema tratado?			
8. ¿Hay actividades destinadas a buscar información sobre el contexto de producción del film (quién y cuándo se produce, quién lo dirige)?			
9. ¿Hay actividades destinadas a analizar el papel de los personajes en la película en función del género, raza u orientación sexual?			
10. ¿Hay actividades destinadas a contrastar los aspectos culturales/históricos/sociales de la película con búsqueda de información ulterior por parte del alumnado?			

MICROEVALUACIÓN (ANÁLISIS INTERNO) Alfabetización audiovisual crítica	Sí	No	Otros
11. ¿Hay actividades destinadas a analizar el lenguaje cinematográfico y el significado que aportan a la trama del film (uso de planos, escenas, banda sonora, montaje, etc.)?			
12. ¿Hay actividades destinadas a identificar mensajes visuales u otros elementos de la gramática cinematográfica que otorguen protagonismo a unos personajes y perjudiquen a otros en función del género, raza, orientación sexual, etc.?			
13. ¿Hay actividades destinadas a reflexionar sobre las representaciones sociales y culturales en el film?			