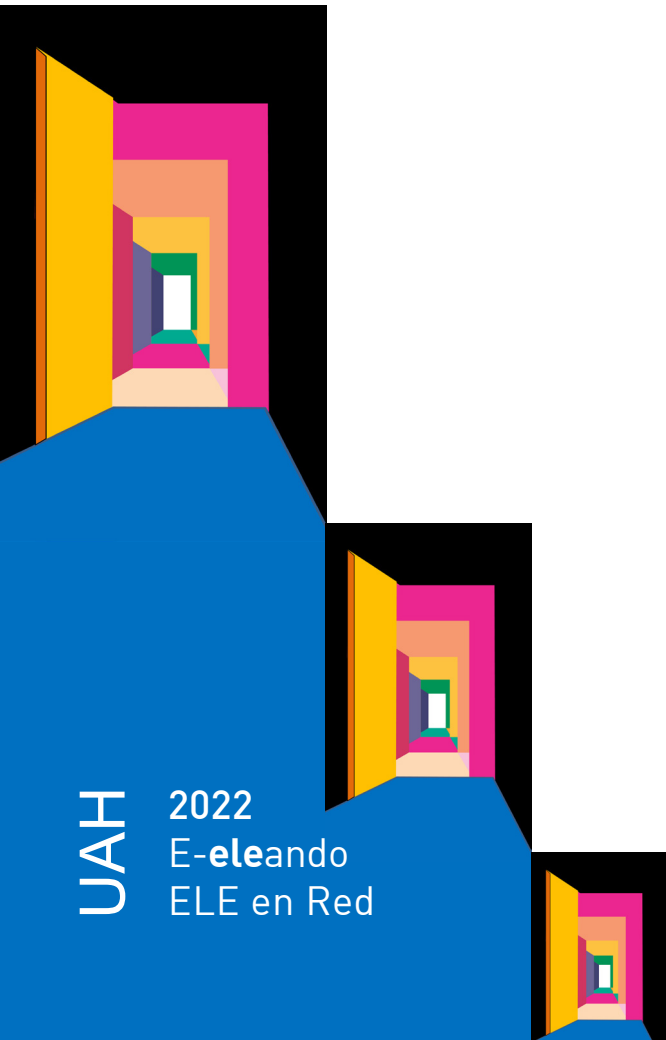


Luces, cultura, animación: la competencia intercultural en el aula de ELE a través del cine de animación

Irene Gallardo Romero



UAH

2022
E-eleando
ELE en Red

24

E-eleando

ELE en Red.

Serie de monografías y materiales para la enseñanza de ELE

Directora

Ana María CESTERO MANCERA (Universidad de Alcalá, España)

Secretaria

Arantxa GARCÍA DE SOLA RUBIO (Universidad de Alcalá, España)

Comité de Expertos

Marta ALBELDA MARCO (Universitat de València, España)

Fátima ÁLVAREZ LÓPEZ (Instituto Cervantes de Berlín
y Universidad Libre de Berlín, Alemania)

Elisa BORSARI (Universidad de Córdoba, España)

Laura CAMARGO FERNÁNDEZ (Universitat de les Illes Balears, España)

Sonia EUSEBIO HERMIRA (International House Madrid, España)

María del Carmen FERNÁNDEZ LÓPEZ (Universidad de Alcalá, España)

María Loreto FLORIÁN REYES (Escuela Oficial de Idiomas de Madrid, España)

Marta GARCÍA GARCÍA (Universitt Gttingen, Alemania)

María JOSÉ GELABERT (Editorial EDINUMEN, España)

María Luisa GÓMEZ SACRISTÁN (Instituto Cervantes de Budapest, Hungría)

José Ramón GÓMEZ MOLINA (Universitat de València, España)

María Jesús MADRIGAL LÓPEZ (Alcalingua, Universidad de Alcalá, España)

Manuel MARTÍ SÁNCHEZ (Universidad de Alcalá, España)

María del Mar MARTÍN DE NICOLÁS MORENO (Universidad de Heidelberg, Alemania)

Beatriz MÉNDEZ GUERRERO (Universidad Autónoma de Madrid, España)

Elizabeth MIRAS PÁEZ (UDIMA, España)

Francisco MORENO FERNÁNDEZ (Universidad de Alcalá, España
y Universidad de Heildeberg, Alemania)

Zaida NÚÑEZ BAYO (Universidad de Alcalá, España)

Florentino PAREDES GARCÍA (Universidad de Alcalá, España)

Inmaculada PENADÉS MARTÍNEZ (Universidad de Alcalá, España)

Ana M.ª RUIZ MARTÍNEZ (Universidad de Alcalá, España)

Begoña SANZ SÁNCHEZ (IES José Saramago, Comunidad de Madrid, España)

José SIMÓN GRANDA (Universidad de Alcalá, España)

Clara UREÑA TORMO (Universitat Politècnica de València)

Reservados todos los derechos. Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con la autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sigs., Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos (www.cedro.org) vela por el respeto de los citados derechos.

Esta publicación ha sido financiada por el Máster Universitario en Formación de Profesores de Español de la Universidad de Alcalá y por el Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, estudio propio de la Universidad de Alcalá.



**MÁSTER UNIVERSITARIO EN FORMACIÓN DE
PROFESORES DE ESPAÑOL**



**MÁSTER EN ENSEÑANZA
DE ESPAÑOL COMO
LENGUA EXTRANJERA**

© Irene Gallardo Romero

Editan: Máster Universitario en Formación de Profesores de Español de la Universidad de Alcalá y Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, estudio propio de la Universidad de Alcalá
Colegio San José de Caracciolos
C/ Trinidad, 5 • 28801 Alcalá de Henares (Madrid, España)
Web: <https://e-leando.web.uah.es>

Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones, 2022
Plaza de San Diego, s/n.º • 28801, Alcalá de Henares (España)
Web: uah.es

Difusión y redes: Arantxa García de Sola Rubio

El Máster Universitario en Formación de Profesores de Español de la Universidad de Alcalá y el Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, estudio propio de la Universidad de Alcalá, no se hacen responsables de las ideas vertidas en este texto, así como tampoco lo son de la originalidad del mismo, ni de que en él se cumplan los cánones establecidos por la ley en reprografía.

e-ISSN: 2530-7606
<https://e-leando.web.uah.es>

Luces, cultura, animación: la competencia intercultural en el aula de ELE a través del cine de animación

Irene Gallardo Romero

Índice

1. INTRODUCCIÓN	2
2. HACIA EL CONCEPTO DE INTERCULTURALIDAD	4
2.1. ¿Qué es cultura?	4
2.2. Cultura con C, cultura con c y cultura con k.	7
2.3. El componente cultural en el aula de ELE	9
2.3.1. La importancia del componente cultural en el aula	10
3. LA COMPETENCIA INTERCULTURAL	12
3.1. Competencia intercultural: definición.	14
3.2. Origen de la competencia intercultural	15
3.2.1. De la competencia comunicativa a la competencia intercultural.	16
3.3. El hablante intercultural.	18
3.4. Modelos de aprendizaje de la competencia intercultural.	21
4. EL CINE COMO RECURSO DIDÁCTICO	23
4.1. El uso del cine en el aula de ELE	25
4.2. Ventajas del uso del cine en el aula de ELE	27
4.3. Desventajas del uso del cine en el aula de ELE.	29
4.4. El cine de animación en el aula de ELE	30
4.4.1. El cine de animación: definición y origen	31
4.4.2. El cine de animación para aprender español.	32
4.5. El uso del cine para el desarrollo de la competencia intercultural.	36
5. CONCLUSIONES	39
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	42

1. Introducción

No es ningún secreto que, con el desarrollo del enfoque comunicativo, el aprendizaje de una lengua extranjera supone algo más que comprender y conocer sus palabras y estructuras, su código lingüístico. A fin de cuentas, dominar una lengua significa ser capaz de comunicar de una manera eficiente y de adecuarse a las diferentes situaciones o contextos en los que podemos encontrarnos. Para conseguir esto, se hace necesario considerar diferentes aspectos, en especial el contexto cultural en el que nos situamos. Esto, sumado al hecho de que vivimos en un mundo en el que hay un flujo migratorio constante y en el que podemos acceder a todo tipo de informaciones gracias a internet, nos expone, sin duda, a diferentes culturas.

Esta convivencia de distintas culturas explica la necesidad de aprender a identificar y respetar aquello que es diferente, estableciendo así un diálogo entre culturas. La competencia intercultural aparece, pues, en un contexto en el que, con el enfoque comunicativo, el foco de la enseñanza y aprendizaje de lenguas avanza y se aleja de métodos o enfoque más tradicionales. Esta competencia pretende establecer ese diálogo entre culturas, a la vez que promueve el respeto hacia el otro. De hecho, el desarrollo de la interculturalidad viene incluido como uno de los puntos más relevantes en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*.

Para lograr desarrollar esta competencia intercultural, el empleo de herramientas reales, adecuadas y que motiven a los alumnos se convierte en un elemento importante. En el aula de lenguas extranjeras y, en nuestro caso, en el ámbito del español como lengua extranjera, disponemos de un amplio abanico de recursos que pueden causar en nuestros aprendientes una gran aceptación a la vez que aumenta su motivación por aprender la lengua meta, como puede ser el uso de elementos audiovisuales en el aula.

Esta publicación pretende explorar el recurso del cine y, más concretamente, el cine de animación en el aula como herramienta para la transmisión y desarrollo de la competencia intercultural. El presente trabajo surge de la convicción de que el aprendizaje de una lengua no tiene que suponer una tarea tediosa para el aprendiente, sino que debería ser algo que lo anime a involucrarse en el proceso de aprendizaje y que le haga seguir queriendo profundizar en el idioma. Y es que cuando estudiamos algo de una forma entretenida, las probabilidades de un aprendizaje de verdad aumentan, de manera que estaremos evitando que estos conocimientos sean algo efímero.

Para su desarrollo, hemos estructurado el trabajo en tres grandes ejes o capítulos. En primer lugar, abordaremos el concepto de cultura, en un intento por acercarnos a la noción de interculturalidad, todo ello mediante una revisión de diferentes autores y expertos en la materia. En segundo lugar, avanzaremos hacia dicha noción, para poder comprender mejor qué es y cómo surge la competencia intercultural que tanto aparece en la actualidad al hablar de enseñanza y aprendizaje de lenguas. Por último, hablaremos del cine como recurso didáctico en el aula, sus ventajas, inconvenientes y cómo puede favorecer al desarrollo de la competencia intercultural. Asimismo, trataremos también el uso del cine de animación en el aula, herramienta poco explotada en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera.

2. Hacia el concepto de interculturalidad

El concepto de interculturalidad y de competencia intercultural es una cuestión que, hoy en día, está cada vez más presente en los debates sobre la enseñanza y aprendizaje de lenguas.

Para poder acercarnos al concepto de interculturalidad, parece oportuno primero tener una visión general sobre la cultura y su significado, pues, como veremos más adelante, la interculturalidad no es un concepto aislado, sino que está estrechamente ligado a la cultura y sociocultura. Estos tres elementos forman la dimensión cultural de los niveles de referencia para el español (Instituto Cervantes, 2006).

2.1. ¿Qué es cultura?

Muchas son las definiciones que existen del término «cultura». Esto se explica por varias razones: en primer lugar, se trata de un concepto amplio y complejo para definir y, en segundo lugar, se ha convertido en un término usado en diferentes ámbitos a lo largo de la historia, lo que significa que se ha estudiado desde puntos de vista diferentes (Rodríguez, 2004: 242).

Dada la amplia variedad de definiciones de cultura, no es difícil encontrar propuestas que se contradicen unas a otras o que se complementan entre sí y otras que suscriben lo que otros autores afirman. Así pues, en el presente trabajo, veremos algunas de las más influyentes para intentar de esta manera acercarnos a su significado de manera precisa.

Para algunos autores, la cultura se relaciona con todo aquello que sea producto del hombre. Así, Sapir (1966, citado en Rodríguez, 2004: 242) afirma que cultura es todo producto de la actividad humana. En la misma línea, Pfister (1992: 4) interpreta la cultura como todo aquello que la humanidad ha inventado y que varía de un lugar a otro, de un país a otro.

Por su parte, el *Diccionario de la lengua española* define cultura como el «conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.» (Real Academia Española, 2014, acepción 3).

Otra definición del término cultura que ha sido comúnmente aceptada es la propuesta por la UNESCO (2012: 10), en la que se la presenta como el «conjunto distintivo de una sociedad o grupo social en el plano espiritual, material, intelectual y emocional comprendiendo el arte y literatura, los estilos de vida, los modos de vida común, los sistemas de valores, las tradiciones y creencias».

De este modo, aunque la definición sigue más la línea de aquella propuesta por la Real Academia Española, va un paso más allá añadiendo al término un componente más personal, más emocional y que está estrechamente ligado a las creencias, a la manera de pensar de un grupo o sociedad.

Alarcón y Barros (2008: 64), por su parte, sostienen que conocer la cultura significa conocer la realidad de un país, centrándonos tanto en las características geográficas, políticas y económicas como en el patrimonio, que está reflejado en personajes y acontecimientos históricos, así como en las creaciones y productos culturales. De esta manera, vemos claramente como aluden además a los referentes culturales.

Sánchez (1999: 9) afirma que la cultura es algo que se aprende y se transmite y que comprende todo aquello que, como miembros de una sociedad, debemos saber para así poder desenvolvernos de manera efectiva en dicha sociedad. En su definición sobre qué es cultura, Harris (2001: 21-22) menciona, al igual que Sánchez, el carácter aprendido y adquirido de la cultura, definiéndolo como «el conjunto aprendido de tradiciones y estilos de vida, socialmente adquiridos de los miembros de una sociedad, incluyendo [...] su conducta».

Al ser la cultura algo que adquirimos, ya sea de manera consciente o inconsciente, parece necesario que, a la hora de aprender una lengua extranjera, lengua

y cultura vayan de la mano, pues una comunicación efectiva no depende únicamente de la lengua, sino del contexto en el que se produce para así poder descodificar de manera adecuada un mensaje (Díaz, 2006: 9).

Por otro lado, en palabras de Queralto (2008: 537), es probable que al preguntarnos qué es cultura y qué engloba este término pensemos en elementos como la música, el arte, la literatura, la danza, la gastronomía, los horarios..., entre otros. Y, aunque es un hecho indudable que dichos elementos conforman la cultura de un lugar, para adentrarnos en el significado de este término aplicado a la enseñanza de lenguas extranjeras, debemos ir un paso más allá. Para este propósito, Queralto (2008: 537) propone, pues, la definición del *Diccionario de enseñanza y aprendizaje de lenguas*, en la que se precisa que la cultura está formada por un conjunto de elementos, ya sean creencias, usos y costumbres, hábitos, conocimientos, etc., que comparten los miembros de una misma comunidad. Es, además, algo que puede ser transmitido de generación en generación y que adquirimos de manera consciente o inconsciente. Son estas normas socioculturales que aprendemos las que nos permiten actuar de manera adecuada en distintas situaciones. Por tanto, podemos ver que, al igual que algunos de los autores mencionados con anterioridad, Queralto subraya la idea de cultura como algo que se aprende y adquiere y que va más allá de algo compuesto casi en su totalidad por elementos que podríamos llamar «artísticos».

Tal y como Rodríguez (2004: 243) hace notar, tras analizar diferentes definiciones del término cultura, resulta imprescindible considerar tanto los aspectos intelectuales como las emociones o el componente sentimental de las diferentes culturas, pues de alguna manera se trata de un elemento que puede diferir entre unos grupos y otros e incluso ser único. Así pues, podemos comprobar que Rodríguez sigue un poco la línea propuesta por la UNESCO en cuanto a componente emocional, y quizás más personal, se refiere.

Podemos concluir diciendo que, si trasladamos la definición de dicho término al ámbito de las lenguas extranjeras y su enseñanza y aprendizaje, parece que, de manera indudable, aprender una lengua implica también aprender parte de la cultura en la que se dan las diferentes situaciones culturales, siendo lengua y cultura un binomio de gran importancia (Sánchez Lobato, 1999: 26, citado en Rodríguez, 2004: 243).

2.2. Cultura con C, cultura con c y cultura con k

Ahora que ya tenemos una visión general de qué aborda el concepto de cultura, veremos los diversos fenómenos que incluye y una posible clasificación de estos mismos.

Kramsch (1988: 64, citado en Liu, 2020: 18-19) exponía que conocer una cultura significa entender los signos mediante los cuales los hablantes nativos de un idioma entienden y dan sentido al mundo que les rodea. Esta idea de cultura abarca tanto la «c minúscula» (*the small c*, en inglés) compuesta por los eventos y situaciones de la vida cotidiana, como la «C mayúscula» (*the capital C*, en inglés), en la que se incluyen fenómenos artísticos, intelectuales y políticos. Así pues, Kramsch establece una división entre los diferentes fenómenos que se incluyen en el término cultura y, además, propone un nombre para cada categoría.

Años después, pero en la misma línea, Miquel y Sans proponen una categorización de dichos fenómenos culturales, en la que distinguen entre Cultura con mayúsculas y cultura a secas, categorización que hace referencia al carácter enciclopédico o popular de los contenidos culturales (Navarro, 2009: 84). Se trata de una traducción literal de los términos germanos *Kultur* y *kultur*, binomio que en el ámbito del aprendizaje y la enseñanza del francés como lengua extranjera se convirtió en *culture*, equivalente a la cultura a secas, y *civilisation*, equivalente a la Cultura con mayúsculas (Navarro, 2009: 84).

Aparece junto a la Cultura con mayúsculas y la cultura a secas otro término, la kultura con k. Estos tres elementos pueden verse en el siguiente esquema:

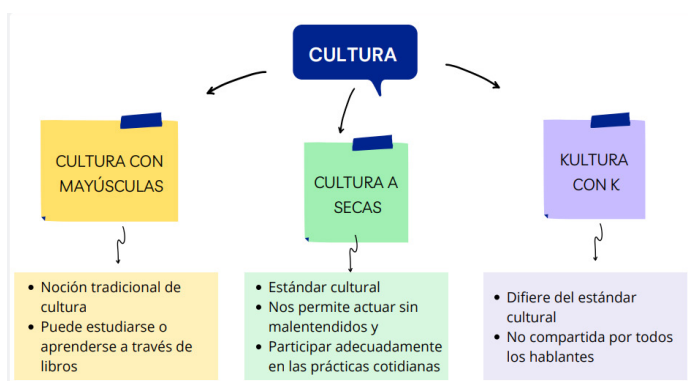


Ilustración 1. Esquema sobre Cultura con mayúsculas, cultura a secas y kultura con k

Tal y como podemos observar, el cuerpo central del esquema lo compone lo que Miquel y Sans (2004: 4) llaman coloquialmente *cultura a secas*. Esta cultura a secas engloba todo aquello compartido por los ciudadanos de una cultura. Así pues, podríamos decir que se trata de una especie de estándar cultural, que comprende todo el conocimiento operativo que los hablantes nativos poseen para poder orientarse en situaciones específicas, convertirse en actores en cualquier situación comunicativa y participar de manera adecuada en las prácticas cotidianas (Miquel y Sans, 2004: 4).

Por consiguiente, podemos incluir dentro de la cultura a secas elementos tales como formas de saludo, lenguaje corporal, normas y fórmulas de cortesía, horarios, etc. Todos estos son elementos que, como miembros de una sociedad, conocemos y que nos permiten actuar sin que se produzcan malentendidos culturales, cosa que, al aprender una lengua extranjera, puede ocurrir fácilmente si no se conocen estos códigos en la cultura meta (Queraltó, 2008: 537).

En palabras de Miquel y Sans, esta cultura comprende todo aquello que está pautado y que no está dicho, aquello que todos los miembros de una cultura y hablantes de una lengua comparten y dan por sobreentendido. Es este conocimiento el que permite que los individuos de una cultura puedan tener acceso a los llamados dialectos culturales, es decir, a la *Cultura* con mayúsculas y la *kultura* con k.

Por su parte, la *Cultura* con mayúsculas incluye todos aquellos elementos que forman parte de la cultura y que pueden estudiarse o aprenderse a través de libros o enciclopedias. Encontramos, pues, en esta categoría, componentes tales como el arte, la música, la literatura o la gastronomía, entre otros (Queraltó, 2008: 537). Dichos elementos conforman la noción tradicional de cultura (Vellegal, 2009: 2).

Por último, encontramos la *kultura* con k. Esta hace referencia a un conocimiento que se utiliza en contextos determinados, como puede ser el argot propio de ciertos sectores de la población. Es decir, está constituida por los usos y costumbres que difieren del estándar cultural y que, por lo tanto, no todos los hablantes comparten (Vellegal, 2009: 2).

Vacas y Benavente, por su parte, hacen también referencia a esta división del término cultura, simplificándola a dos categorías, como ya lo hizo Kramsch. De esta manera, hablan, por un lado, de *Cultura* con mayúscula, es decir, aquella

que entienden como «la erudición; las producciones legitimadas por una sociedad dada y cuyo conocimiento se transmite por las instituciones de poder» (Vacas y Benavente, 2002: 2). Por otro lado, encontramos la cultura con minúscula, una cultura más amplia definida como el «conjunto aprendido o adquirido socialmente de tradiciones, estilos de vida y modos pautados y repetidos de pensar, sentir y actuar» (Vacas y Benavente, 2002: 2).

Otros autores, tales como Areizaga, Gómez e Ibarra (2005: 38) coinciden con esta división, pero plantean otra denominación para referirse a las mismas realidades. De esta manera, proponen los términos cultura formal, para hablar de la Cultura con mayúsculas, y cultura no formal, como equivalente a la cultura con minúscula.

2.3. El componente cultural en el aula de ELE

Con el paso de los años y la aparición de diferentes métodos o enfoques de aprendizaje, el componente cultural ha ido adquiriendo mayor importancia. De hecho, en la actualidad, parece que no queda ninguna duda de que dicho componente es un elemento imprescindible en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras y, como tal, su presencia debería ser constante e ineludible en los programas de lenguas (Pozzo y Fernández, 2008: 99). Asimismo, aprender una lengua adquiere «pleno sentido en la medida que permite al hablante ampliar su propia visión del mundo y desarrollar su personalidad social mediante el acceso a una realidad nueva» (Instituto Cervantes, 2006: 39). Es decir, que el objetivo será ofrecer las herramientas para que los aprendientes puedan tener acceso a un mundo más amplio y no únicamente a lo que su lengua y trasfondo cultural le permitirían.

Sin embargo, en numerosas ocasiones, los contenidos culturales se encuentran en una situación de desventaja si los comparamos con los contenidos lingüísticos. Así lo muestra un estudio llevado a cabo por Sercu y Bandura (2005: 29-30), en el que se analiza el tiempo que los profesores de lenguas extranjeras de diferentes países dedican o estarían dispuestos a dedicar a la cultura. Es decir, que muestra la distribución del tiempo que se dedica a la enseñanza de la lengua y a la enseñanza de la cultura.

Los profesores que participaron en este estudio tuvieron que seleccionar una opción entre estas seis, dependiendo de cual se ajustaba más a su situación:

- Integración del binomio lengua y cultura en su enseñanza: 100 %
- 80 % enseñanza de la cultura y 20 % enseñanza de la lengua
- 60 % enseñanza de la cultura y 40 % enseñanza de la lengua
- 40 % enseñanza de la cultura y 60 % enseñanza de la lengua
- 20 % enseñanza de la cultura y 80 % enseñanza de la lengua
- 0 % enseñanza de la cultura y 100 % enseñanza de la lengua

Los resultados obtenidos en este estudio muestran que la mayoría de profesores dedica más tiempo a la enseñanza de la lengua que a la enseñanza de la cultura. De hecho, la mayor parte de los profesores seleccionaron la opción en la que se dedica un 20 % a la enseñanza de la cultura y un 80 % a la enseñanza de la lengua (Sercu y Bandura, 2005: 29-30). No obstante, a pesar de este resultado, la mayoría de profesores coincidían en que el tiempo dedicado a la cultura debería ser mayor.

Este hecho muestra cómo los docentes son plenamente conscientes del valor de la cultura y de su importancia en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras. Sin embargo, tal y como pone en evidencia el estudio, no siempre es posible aumentar las horas que se dedican al componente cultural, ya que la falta de tiempo es uno de los principales impedimentos. De hecho, esta carencia de tiempo para incluir más contenidos culturales fue el motivo más repetido por el cual no se dedican más horas a este componente (Sercu y Bandura, 2005: 29-30). De la misma manera, los docentes también comentaban la carga del propio currículo, que parece estar más enfocado a elementos lingüísticos que culturales. Por último, otra de las razones comentadas en el trabajo mencionado es la escasez de información y actividades culturales en los libros, información que, cuando aparece, se basa más en estereotipos que en una visión real de la cultura meta. De hecho, en palabras de Kramsch (1988, citado en Areizaga, Gómez e Ibarra, 2005: 38), los libros de texto destinados a la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras no muestran la cultura y la lengua de una manera realista, sino que son un conjunto culturalmente codificado que presenta la manera que tienen tanto el editor como el autor de dicho manual de concebir la lengua y cultura.

2.3.1. La importancia del componente cultural en el aula

Ahora que hemos visto la situación y distribución del componente cultural en el aula de lenguas extranjeras, parece interesante mencionar brevemente las

principales razones por las que debería incluirse el componente cultural en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas.

Es importante recordar que uno de los objetivos de la enseñanza de lenguas extranjeras consiste en aumentar la competencia comunicativa de los aprendientes. Este fin no se consigue únicamente al trabajar las cuatro destrezas lingüísticas: comprensión oral, expresión oral, comprensión escrita y expresión escrita, sino que se hace necesaria la incorporación de la competencia cultural, es decir, ofrecer al alumno un conocimiento de la lengua meta y de la cultura extranjera a la que accede. Como vimos con anterioridad, lengua y cultura van de la mano, por lo que, si no tenemos esto en cuenta, no conseguiremos una comunicación efectiva, una comunicación correcta, debido tanto a fallos en la comunicación como a la interpretación errónea (Ösp, 2014: 36). Y es que, dominar la gramática no es suficiente para una comunicación efectiva, debemos también saber cómo comportarnos a la hora de comunicarnos con hablantes nativos.

Asimismo, gracias al aprendizaje del componente cultural, conseguiremos romper con los estereotipos culturales que muchos estudiantes aprenden desde temprana edad y que surgen al entrar en contacto con identidades culturales distintas. Al acercarse a realidades diferentes y al aprender sobre la cultura meta, los estudiantes podrán llegar a comprender puntos de vista diferentes, ya que «la comunicación requiere comprensión y la comprensión requiere caminar en los zapatos del extranjero y utilizar su bagaje cultural, al mismo tiempo que se pone la cultura meta en relación con la de uno mismo» (Altamar, 2015: 4).

3. La competencia intercultural

En un mundo globalizado en el que las migraciones están a la orden del día, la confluencia de culturas se ha visto, en ocasiones, afectada por diferentes situaciones que pueden no resultar fáciles. Las diferencias existentes entre culturas y los prejuicios que en ocasiones tenemos hacia el otro pueden ser la causa de estos conflictos. De esta manera, si trasladamos esto al ámbito de la enseñanza de lenguas, el aprendizaje de una lengua extranjera, en el que hay diferentes culturas en contacto, puede verse afectado por estas situaciones. De ahí la importancia de transmitir en el aula el respeto hacia el otro, el respeto hacia lo desconocido, hacia lo diferente.

Cuando hablamos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, hoy en día, es fácil toparse con el concepto de interculturalidad, puesto que en los últimos años se ha convertido en uno de los aspectos más estudiados en el mundo de ELE.

Podríamos pensar que se trata de un aspecto que no se ha desarrollado con anterioridad, pero nada más lejos de la realidad. Es decir, se trata de un elemento que sí se ha estado desarrollando, pero al que no se le otorgaba el tratamiento de competencia (Alarcón y Barros, 2008: 63).

De hecho, en palabras de Alarcón y Barros (2008: 63), no sería erróneo afirmar que la interculturalidad concebida como fenómeno social o como hecho histórico existe desde que el hombre comenzó a viajar, estableciéndose así un flujo de experiencias y conocimiento cultural que se transmitía de un pueblo a otro.

Si bien es cierto que la interculturalidad ha existido desde tiempos inmemoriales, su integración en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas

no se ha visto hasta las últimas décadas (Alarcón y Barros, 2008: 63-64). De esta manera, nos enfrentamos a un nuevo concepto de competencia que está estrechamente ligado a la competencia comunicativa.

Como ya se mencionó con anterioridad, la competencia intercultural no es un concepto aislado, sino que compone una especie de alianza con otros dos conceptos, la cultura y la sociocultura (Instituto Cervantes, 2006).

A simple vista, parece obvio que existe una relación entre estos tres conceptos, pues podemos encontrar la palabra *cultura* en todos ellos. Ya vimos anteriormente con detalle qué es la cultura y todo lo que esta aborda, por lo que a continuación mencionaremos brevemente qué es la sociocultura para así poder, finalmente, acercarnos a la intercultura, elemento clave del presente trabajo.

El *Diccionario de términos clave de ELE* (Centro Virtual Cervantes, s.f.) define la competencia sociocultural como uno de los integrantes de la competencia comunicativa. Se refiere, pues, a «la capacidad de una persona para utilizar una determinada lengua relacionando la actividad lingüística comunicativa con unos determinados marcos de conocimiento propios de una comunidad de habla» (Centro Virtual Cervantes, s.f.). Añade también que dichos marcos pueden diferir de los de otras comunidades o sociedades y que engloban tres campos principales: el campo de las referencias culturales de diverso orden, aquel que se centra en las rutinas y usos convencionales de la lengua y, por último, el de las convenciones sociales y comportamientos no verbales ritualizados (Centro Virtual Cervantes, s.f.).

Así pues, cuando hablamos de sociocultura, de lo que estamos hablando es de un conocimiento que es propio de una determinada sociedad. Conocimiento que se basa en diferentes factores, como pueden ser la experiencia sobre el modo de vida, los aspectos cotidianos, los usos y costumbres y las relaciones personales, entre otros (Instituto Cervantes, 2006: 399).

Finalmente, llegamos al último componente de esta alianza, la intercultura, concepto sobre el que profundizaremos en los próximos apartados. De la misma manera, haremos un breve repaso sobre el origen de la competencia intercultural y abordaremos un concepto que está estrechamente ligado a este: la noción del hablante intercultural.

3.1. Competencia intercultural: definición

En las últimas décadas, la competencia intercultural se ha desarrollado en el ámbito de la enseñanza de lenguas, en un contexto en el que el foco de la enseñanza avanza y se aleja de enfoques más tradicionales.

En palabras de Trujillo (2001: 7), al hablar de competencia intercultural, nos encontramos con dos definiciones generales. En primer lugar, de acuerdo con Oliveras (2000: 35, citado en Trujillo, 2001: 7), la competencia intercultural se basa en la capacidad que tenemos de comportarnos de manera apropiada en un encuentro intercultural, es decir, haciéndolo según las normas y convenciones del lugar, como si fuésemos otro miembro más de esa sociedad. En segundo lugar, la competencia intercultural se concibe como «una cuestión de actitud hacia otras culturas en general y hacia culturas específicas en particular» (Trujillo, 2001: 7).

Por su parte, Santos (2004: 155) expone que el concepto de interculturalidad en la enseñanza consiste en el esfuerzo por buscar la integración, interacción y la cooperación entre los miembros de diferentes culturas. Es decir, que la interculturalidad es, pues, un diálogo de culturas.

En esta misma línea, Álvarez comenta que, a fin de cuentas, la interculturalidad es «una actitud ante la vida, [...] es apertura, diálogo y creatividad» (Álvarez, 2011: 2). Añade también que la interculturalidad traspasa fronteras y que supone no solo la interacción y convivencia de diferentes culturas, sino también el respeto al otro.

Byram, uno de los autores que más ha destacado la relevancia de la competencia intercultural, la definía como el arte de un individuo para interactuar y relacionarse de manera efectiva con miembros de otras sociedades y culturas. Así pues, asegura que el éxito de la comunicación radica en la capacidad que tengamos de establecer y mantener estas relaciones con otros, y no tanto en la eficacia del intercambio informativo (Vinagre, 2014: 2).

Por último, cabe destacar la definición propuesta por el *Diccionario de términos clave de ELE* (Centro Virtual Cervantes, s.f.), que va en la misma dirección que otras dadas por autores ya mencionados. De esta manera, describe la interculturalidad como «un tipo de relación que se establece intencionalmente entre culturas y que propugna el diálogo y el encuentro entre ellas a partir del

reconocimiento mutuo de sus respectivos valores y formas de vida» (Centro Virtual Cervantes, s.f.). Su objetivo es reforzar las identidades de las culturas involucradas y enriquecerlas, en lugar de fundirlas en una identidad única (Centro Virtual Cervantes, s.f.).

Así, podemos observar que el desarrollo de la interculturalidad en el aula de lenguas extranjeras no se basa únicamente en la enseñanza de elementos culturales, como podrían ser personajes históricos, gastronomía, arte, etc., sino que va un paso más allá promoviendo, entre otros, el respeto, la apertura hacia el otro, el entendimiento entre culturas y la habilidad de saber comportarse en un contexto en el que coexisten diferentes culturas.

3.2. Origen de la competencia intercultural

Con el paso de los años, el mundo de la enseñanza de lenguas extranjeras ha vivido numerosos cambios en la metodología, los contenidos y las estrategias de aprendizaje, en un intento por crear el «método ideal».

Tradicionalmente, el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas estaba regido por métodos basados en el aprendizaje y la adquisición de competencias lingüísticas, como pueden ser la gramática, el léxico, la morfología, etc. (Chlopek, 2008: 10).

Sin embargo, a partir de los años 70, la enseñanza de lenguas y, por consiguiente, los libros y materiales pedagógicos comienzan poco a poco a cambiar el foco de la enseñanza avanzando hacia un enfoque comunicativo, que surge como respuesta interdisciplinaria para intentar cubrir las limitaciones de otros métodos. Este enfoque adquirió gran relevancia en un panorama en el que numerosos países sufrían importantes cambios políticos y sociales (Vázquez y Lacorte, 2019: 11-12).

Podría decirse que el origen de este enfoque surge a raíz de la idea de que conocer la sintaxis, la morfología, el léxico o la fonología de una lengua no es suficiente para poder interactuar en las diferentes situaciones y contextos comunicativos que podemos encontrarnos. Es decir, que necesitamos ir más allá, no solo dominar el código lingüístico, sino saber adecuarnos a la situación. Este cambio de mentalidad hace que nos planteemos cómo integrar y abordar el componente cultural en la enseñanza de lenguas extranjeras, de manera que se

produce un cambio y la relación entre lo lingüístico y lo cultural gana importancia (Illescas, 2016: 72). Pues, en palabras de Galindo (2005: 432), «la lengua está integrada en la realidad social y cultural de las comunidades, con lo cual no solo basta conocer la gramática, sino el uso».

Muchos son los autores que coincidían en la idea de que era necesario algo más que un conocimiento lingüístico para conseguir dominar una lengua en cualquier situación real (Rico, 2005: 80). Fue posiblemente Van Ek uno de los autores que presenta con más detalle otras de las competencias que deben adquirirse para una comunicación efectiva, estableciendo seis componentes: las competencias lingüística, sociolingüística, discursiva, estratégica, sociocultural y social (Rico, 2005: 80). Este autor subraya la importancia del aspecto sociocultural en el marco de la competencia comunicativa.

Algunos autores, entre los que destaca Byram, intentaron en este momento dar respuesta a las carencias existentes y las necesidades interculturales que se empezaban a tantear, de manera que fuese más sencillo para el alumno encontrarse con otras culturas y comprender las situaciones en las que puede llegar a encontrarse (Moreno y Atienza, 2016: 4).

3.2.1. De la competencia comunicativa a la competencia intercultural

En el contexto actual de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, son varios los autores que defienden desde un primer momento la convergencia de la competencia comunicativa y la competencia intercultural.

En palabras de Kramsch (2013: 69), en el ámbito de enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, el concepto de competencia intercultural surge en Europa de la mano del concepto de competencia comunicativa.

Si bien es cierto que existen diferentes intentos de acercarse al concepto de competencia intercultural, podríamos considerar a Michael Byram como el padre de dicha competencia, pues el modelo más aceptado en la actualidad es el suyo (Castro, 2002: 221).

Byram propone dejar la idea del hablante ideal o nativo a un lado para avanzar hasta el concepto de estudiante como participante activo y real de un proceso comunicativo, es decir, que el aprendiente se convierte en un comunicador

efectivo (Moreno y Atienza, 2016: 4). Es en este momento cuando surge el término «hablante intercultural», que trataremos en el siguiente apartado.

Para su modelo de competencia intercultural, Byram parte del modelo de competencia comunicativa propuesto por Van Ek e intenta dar un giro a la competencia comunicativa, cubriendo las necesidades y carencias (Moreno y Atienza, 2016: 4-5). De esta manera incluye los términos análisis, reflexión y comprensión aplicados a las otras culturas, para dejar de ser una competencia puramente descriptiva.

Además de esto, Byram, siguiendo la propuesta de Delors (1996: 1) en la que se establecían los cuatro pilares de la educación, presenta un paradigma compuesto por cinco componentes o *savoirs*, es decir, «un conjunto de conocimiento, actitudes y destrezas que ha de poseer el ciudadano intercultural» (Méndez, 2015: 21).

- *Savoir être*, también conocido como saber ser o actitudes. Hace referencia a la curiosidad y apertura de mente que un individuo tiene y la relativización de nuestros propios valores, creencias y comportamientos.
- *Savoirs*, también conocido como saberes o conocimiento. Se refiere al conocimiento tanto de la cultura propia y de la del interlocutor como al conocimiento que tenemos de los procesos de interacción.
- *Savoir apprendre/faire* o saber aprender o hacer. Alude a la capacidad de los individuos de adquirir conocimientos nuevos sobre una cultura y de aplicar los conocimientos y actitudes que poseemos a la hora de comunicarnos e interactuar.
- *Savoir comprendre* o habilidades de interpretación y de relación. Hacen referencia a la capacidad de interpretar y relacionar aspectos de una cultura con los de la suya propia.
- *Savoir s'engager*, también conocido como conciencia cultural crítica. Se relaciona con la facultad de evaluar de una manera crítica las prácticas, perspectivas y productos tanto de la cultura propia como de otras.

Estos cinco componentes desempeñan un papel de gran importancia en la competencia intercultural, llegando a convertirse en el primer paso para alcanzarla (Méndez, 2015: 21-22).

3.3. El hablante intercultural

Cuando hablábamos de por qué Byram hacía una crítica a la competencia comunicativa, aparecía el término «hablante intercultural». Pero, ¿qué significa exactamente ser un hablante intercultural?

En oposición a la idea de hablante nativo o ideal, Byram (1997, citado en Valls, 2011: 4) definía al hablante intercultural como aquel que

es capaz de explicar a un interlocutor perteneciente a otra cultura sus propias creencias, conductas y significados culturales, a la vez que es capaz de comprender los de su interlocutor y negociar una forma de interacción que resulte satisfactoria para ambos.

Cayuela (2018: 41), por su parte, añade que se trata de un agente social y que el concepto de hablante intercultural puede aplicarse tanto al aprendiente de una lengua extranjera como al interlocutor que hace uso de su lengua materna.

Esta noción del hablante intercultural es, de hecho, uno de los objetivos generales de los niveles de referencia para el español, dotando al alumno de tres dimensiones que debería alcanzar (Instituto Cervantes, 2006: 74):

- El alumno como *agente social*. Este deberá conocer los elementos que conforman la lengua y ser capaz de desenvolverse en las situaciones comunicativas que ocurren en una interacción.
- El alumno como *aprendiente autónomo*. De manera gradual, el alumno deberá responsabilizarse de su propio proceso de aprendizaje, contando con la autonomía suficiente para seguir aprendiendo y ampliando su conocimiento de español más allá del propio currículo.
- El alumno como *aprendiente intercultural*. Este deberá ser capaz de reconocer aquellos elementos significativos de la cultura meta a la que

accede gracias al aprendizaje del español y establecer puentes entre su propia cultura y la cultura hispanoamericana.

Esta dimensión del alumno como hablante intercultural se ve representada en el currículo como un componente cultural, materializado en tres ámbitos diferentes: los referentes culturales, los saberes y comportamientos socioculturales y, por último, las actitudes interculturales (Instituto Cervantes, 2006: 399). Por consiguiente, la competencia intercultural se hace presente a través de estas últimas (Fernández y Pozzo, 2014: 29).

Al consultar la dimensión del objeto de estudio de este apartado en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, aquella del alumno como aprendiente intercultural, podremos observar que dicha dimensión está compuesta por seis apartados. Al mismo tiempo, cada apartado se divide en tres fases de desarrollo: fase de aproximación, fase de profundización y fase de consolidación, en lugar de estructurarse siguiendo los niveles de gradación establecidos en la dimensión lingüística (Instituto Cervantes, 2006: 41-42).

A continuación, presentamos los apartados u objetivos del alumno como hablante intercultural (Instituto Cervantes, 2006: 83-89):

Visión de la diversidad cultural		
<i>Fase de aproximación</i> Tomar conciencia de la diversidad cultural y de la influencia que puede tener la propia identidad cultural en la percepción e interpretación de otras culturas en general y de las culturas de los países hispanos en particular.	<i>Fase de profundización</i> Aceptar la diversidad cultural y acercarse a las culturas de los países hispanos desde una visión más amplia y menos condicionada por la propia identidad cultural.	<i>Fase de consolidación</i> Aprovechar la diversidad cultural como una fuente de enriquecimiento de la propia competencia intercultural.
Papel de las actitudes y los factores afectivos		
<i>Fase de aproximación</i> Identificar las motivaciones, las actitudes y los factores afectivos personales en relación con otras culturas en general y con las culturas de los países hispanos en particular.	<i>Fase de profundización</i> Fortalecer las motivaciones, la sensibilidad y la apertura hacia otras culturas, en particular hacia las de los países hispanos.	<i>Fase de consolidación</i> Desarrollar un control consciente de las actitudes y factores afectivos personales en relación con otras culturas en general y con las culturas de los países hispanos en particular.

Referentes culturales		
<i>Fase de aproximación</i> Familiarizarse con los referentes culturales más conocidos y de mayor proyección universal de España e Hispanoamérica.	<i>Fase de profundización</i> Alcanzar una visión matizada de los referentes culturales de España e Hispanoamérica.	<i>Fase de consolidación</i> Incorporar al propio acervo cultural una visión amplia y crítica de los referentes culturales de España e Hispanoamérica.
Normas y convenciones sociales		
<i>Fase de aproximación</i> Identificar y valorar, a partir de la propia experiencia en la sociedad y en la cultura de origen, las características distintivas, las normas y las convenciones más básicas de la vida social de los países hispanos.	<i>Fase de profundización</i> Analizar y ponderar, de forma matizada, diferentes aspectos de las características distintivas, las normas y las convenciones de la vida social de los países hispanos.	<i>Fase de consolidación</i> Adoptar una perspectiva intercultural, crítica y comprensiva de los valores, las actitudes y los comportamientos que se dan en la vida social de los países hispanos.
Participación en situaciones interculturales		
<i>Fase de aproximación</i> Desenvolverse en situaciones interculturales muy básicas.	<i>Fase de profundización</i> Desenvolverse en situaciones interculturales no excesivamente complejas.	<i>Fase de consolidación</i> Desenvolverse con fluidez en situaciones interculturales complejas y delicadas.
Papel de intermediario cultural		
<i>Fase de aproximación</i> Tomar conciencia de la propia capacidad para actuar como intermediario cultural entre la cultura propia y las de España y los países hispanos.	<i>Fase de profundización</i> Incorporar estrategias encaminadas a desarrollar el papel de intermediario cultural entre la propia cultura y las de España y los países hispanos.	<i>Fase de consolidación</i> Asumir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y las de España y los países hispanos.

Ilustración 3. Reproducción del esquema *El alumno como hablante intercultural* del Instituto Cervantes (2006: 83-89)

Vemos pues, como estas tres fases dividen sus objetivos en función del grado de universalidad y accesibilidad. De esta manera, en la fase de aproximación se incluyen aquellos aspectos de mayor universalidad y, en la última fase, la fase de consolidación, se recogen los aspectos de menor universalidad. Lo mismo ocurre con el criterio de accesibilidad, según el cual, en la fase de aproximación, encontraremos aquellos aspectos más accesibles, y los menos accesibles los encontraremos en la fase de consolidación. Esta accesibilidad no se refiere

únicamente a la capacidad de los aprendientes de acceder a determinadas realidades con mayor o menor facilidad, sino que también hace referencia a la frecuencia de aparición en España, Hispanoamérica y en los países de origen de los alumnos (Instituto Cervantes, 2006: 367-368).

3.4. Modelos de aprendizaje de la competencia intercultural

De acuerdo con el *Diccionario de términos clave de ELE* (Centro Virtual Cervantes, s.f.), hoy en día, hay varios enfoques que contemplan el desarrollo de la competencia intercultural. Destacan dos entre ellos: el enfoque de las destrezas sociales y el enfoque holístico.

El enfoque de las destrezas sociales está basado en la competencia pragmática, haciendo un especial hincapié en la comunicación no verbal y la importancia del desarrollo de las destrezas sociales por parte del aprendiente que lo acerquen a la competencia comunicativa de los hablantes nativos. Este enfoque concibe la lengua como un impedimento para la comunicación entre personas de culturas diferentes. Su objetivo principal es que el comportamiento de los aprendientes se adecue a las normas y convenciones de la comunidad de habla en cuestión, de manera que pueda pasar como un miembro más de esta.

Por otro lado, el enfoque holístico tiene como objetivo que el aprendiente desarrolle una sensibilidad y empatía hacia las diferentes culturas, así como reducir el impacto que provocan los choques culturales, para que el estudiante pueda convertirse en mediador de las culturas en contacto (Centro Virtual Cervantes, s.f.). Esto se debe, principalmente, al hecho de que el enfoque parte de la idea de que «la competencia intercultural es ante todo una cuestión de actitud hacia otras culturas en general y hacia culturas específicas en particular» (Oliveras, 2000: 36). El enfoque entiende la lengua como un elemento integrante de la cultura. Al seguirlo, el profesor deberá enseñar la cultura tal y como se manifiesta a través de la lengua, en lugar de enseñar la cultura como un elemento que puede separarse de la lengua. El énfasis, en este caso, se traslada de la cultura meta a las dos culturas en contacto, tanto la propia como la extranjera (Centro Virtual Cervantes, s.f.).

Oliveras (2000: 37) señala tres aspectos importantes relacionados con este enfoque:

- El papel de la personalidad y la identidad. Uno de los objetivos de este enfoque es que el alumno sea capaz de seguir siendo él mismo al producirse un encuentro intercultural.
- El desarrollo de la empatía. Un aspecto muy importante es la capacidad de «ponerse en el lugar del otro», es decir, ser capaz de entender la situación o sentimientos que vive otra persona.
- El actor intercultural. Así es como se conoce a la persona que adquiere una competencia intercultural. El objetivo es que el aprendiente se convierta en mediador entre las culturas en contacto.

Se trata del enfoque que ha contado con más partidarios hasta ahora, de ahí que sea el que más se ha desarrollado y experimentado. Además, cabe subrayar que este enfoque no solo intenta ofrecer herramientas en relación con la cultura meta, sino que va un paso más allá al intentar ofrecer formas de comprensión general de las culturas (Oliveras, 2000: 36).

Por último, veremos las distintas etapas que, según Meyer (1991, citado en Oliveras, 2000: 38), conforman el proceso de adquisición de la competencia intercultural:

1. Nivel monocultural: en este nivel el aprendiente deberá observar la cultura meta o cultura extranjera desde los límites interpretativos de su propia cultura.
2. Nivel intercultural: en esta fase, gracias a que el aprendiente adquiere una posición intermedia entre la cultura propia y la cultura extranjera, consigue establecer comparaciones entre ambas.
3. Nivel transcultural: por último, el aprendiente conseguirá alcanzar la distancia adecuada respecto a las culturas en contacto con el fin de convertirse en mediador entre ambas.

Una vez vistos estos dos enfoques, parece oportuno destacar que la orientación intercultural en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras no puede considerarse como un nuevo enfoque o método, sino que podríamos decir que se trata más bien de una profundización del concepto de competencia comunicativa (Centro Virtual Cervantes, s.f.).

4. El cine como recurso didáctico

«El cine es, sin duda, uno de los pilares básicos de la sociedad mediática y tecnológica que nos ha tocado vivir» (Aguaded, 1998: 10). Es, además, considerado como uno de los medios de comunicación más influyentes que existen, puesto que la mayor parte de la población lo consume habitualmente. Así pues, como pilar básico de nuestra sociedad, ¿por qué no usarlo como recurso didáctico en el aula?

Hay autores, como García (2007: 1), que consideran que, desde su aparición, el cine ha tenido una función didáctica y moralizante, en lugar de un objetivo lúdico. Sostiene, también, el hecho de que el cine establece marcos de referencia de sociedades, épocas y teorías, de manera que nos ofrece información que sería difícil recrear desde otros parámetros. En la misma línea, Tort (1996, citado en Amenós, 1999: 11) destaca el cine como un elemento interesante en el aula debido a su «dimensión formativa inherente».

Otros autores, como Suh-Ching Li (2009: 297), afirman que las películas no están realizadas con un fin educativo, es decir, que esta idea choca con la de García (2007) y Tort (1996). Sin embargo, Suh-Ching Li (2009: 297-298) añade que el cine puede ser usado como un material didáctico que podría favorecer el desarrollo del enfoque comunicativo, facilitando el uso de la lengua y el descubrimiento de elementos socioculturales. De esta manera, resulta interesante aprovecharse de la magia de las imágenes, buscar su utilidad en el aula y, así, llevar esta magia al aula.

En palabras de Martínez-Salanova (2017: 123),

el cine compendia y se basa en todas las artes. Más que ninguna otra las utiliza, trasvasa y recrea, necesita de ellas, las mejora y las difunde. Sin la literatura y los escritores [...] el cine no tendría argumentos. Sin la fotografía, la pintura, la escultura y la arquitectura, no tendrían soporte estético ni justificación teórica. Sin la música y la danza, la luz o el color no podría expresarse en su plenitud. Sin las ciencias, la física y la química, la tecnología o la informática, el cine no tendría base material en que sustentarse. El cine, además, [...] genera la fantasía, la ficción y la realidad.

Por consiguiente, podemos observar como para este autor el cine se nutre de diferentes artes y disciplinas, convirtiéndose en un elemento de aprendizaje que incentiva la creatividad, la imaginación. De la misma manera, se trata de un arte que no solo nos ofrece un estímulo visual, sino también estímulo auditivo que puede ser interesante en el ámbito educativo.

Por su parte, De la Torre (1996, citado en Serra, 2011: 264) sostiene que «el carácter formativo del cine está más en el espectador que en el contenido que relata, en la reflexión para descifrar sus significados y mensajes que en el argumento. En suma, está en cómo se utilice el cine». Es decir, que no basta solo con poner una película en el aula, sino que hay que saber explotarla. Así lo concibe Sánchez (2018: 209) cuando afirma que el uso del cine en clase no debería ser únicamente una manera de pasar el tiempo, sino una forma de aprendizaje. Es decir, que debemos sacarle partido a su uso en clase.

Desde el punto de vista de Morin (2003, citado en Velho, 2013: 4), el cine es educativo, puesto que nos proporciona una especie de bombardeo de mensajes, pero será tarea del docente seleccionar qué es lo mejor y lo más adecuado en cada situación y momento. En este sentido, Singh y Mathur (2010: 7) sostienen que, si bien hay muchas ventajas al utilizar el cine en el aula, el papel del profesor será decidir cuál será el objetivo de enseñar dicho vídeo y, una vez lo tenga, deberá seleccionar y adaptar el material a los aprendientes, según su nivel, edad, gustos o necesidades.

Pereira (2006: 66) no duda en afirmar que, aunque el cine pueda ser utilizado en clase y servir como un material de reflexión y debate, es necesario también enseñar a los aprendientes a leer imágenes, pues, como sostiene la autora, si no existe una reflexión, estaríamos perdiendo el placer del cine. Siguiendo una línea similar en cuanto a la necesidad de enseñar a leer imágenes, Gómez (2000: 127) plantea que, si queremos que el cine se convierta en una herramienta educativa poderosa, primero tenemos que enseñar al alumno a ver el cine y

a criticarlo de manera constructiva. Es decir, que el primer paso necesario será la alfabetización audiovisual, o educar sobre los medios, para así conseguir su integración en las estrategias de aprendizaje, es decir, educar con los medios.

Finalmente, podemos concluir subrayando el carácter seductor y fascinante del cine y el hecho de que no son pocos los docentes e instituciones que se sirven de él como recurso habitual en la enseñanza (Sevillano, de la Torre y Carreras, 2015: 89). Y es que, en palabras de Ingmar Bergman (1987: 38), «*film as dream, film as music. No art passes our conscience in the way film does, and goes directly to our feelings, deep down into the dark rooms of our souls*». Es decir, el cine consigue emocionarnos, consigue que nos riamos, que soñemos, que viajemos.

4.1. El uso del cine en el aula de ELE

Como hemos podido comprobar en el apartado anterior, el cine es otro de los recursos de los que disponen los profesores para trabajar en el aula. En el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas y, en nuestro caso, en el ámbito de ELE, el cine aparece como un recurso bastante interesante, pues ayuda a relacionar los temas curriculares con los transversales (Pereira, 2006: 67). Además, puede ser de gran utilidad para el profesor a modo de elemento ilustrativo o motivador. Así mismo, es un vehículo que nos permite acercarnos a la realidad de un pueblo, a su lengua, cultura, historia, costumbres, etc., por lo que resulta un elemento de gran valía en el aula de lenguas extranjeras (Pereira, 2006: 67).

De hecho, según estudios realizados por Harlow y Muyskens (1994) en relación a los elementos que caracterizan una clase de lenguas extranjeras exitosas, el cine y los documentos audiovisuales son los elementos más citados por los aprendientes. Así pues, podemos comprobar que el cine es un recurso didáctico seductor y que motiva a los estudiantes.

Durante el *IX Congreso de Profesores de Español*, Rojas (2002) estableció diferentes usos que se le pueden dar al cine en el aula:

- El cine como actividad cultural, que nos permite acercar al alumno a todo tipo de manifestaciones culturales y situaciones en las que se desenvuelven los hablantes nativos. De la misma manera, facilita la inserción de elementos pragmáticos o sociolingüísticos como pueden ser las variantes lingüísticas, los gestos, diferentes registros, entre otros.

- El cine como material de estudio, llevado a cabo mediante proyectos o cursos sobre cultura gracias a los cuales poder investigar acerca de las relaciones que se establecen entre diferentes artes, como podrían ser cine y literatura, cine e historia, etc.
- El cine como apoyo a los contenidos lingüísticos y culturales. Actualmente, en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2006: 67-70) se recogen, además de los contenidos gramaticales, no-ciofuncionales o comunicativos, contenidos socioculturales. Así pues, el séptimo arte puede ser una opción interesante para integrar en el aula las destrezas comunicativas y el componente cultural, de manera que se trabaje simultáneamente lo lingüístico, lo social y lo cultural.

Berk (2009: 2) ofrece una lista de veinte resultados que han de ser considerados porque muestran el valor del uso de elementos audiovisuales en el aula. Entre ellos destacamos:

- Captar la atención de los alumnos
- Focalizar la concentración del alumno
- Generar ideas en la clase
- Generar interés por lo que se trabaja
- Fomentar la creatividad
- Hacer que el aprendizaje sea más atractivo y divertido para los alumnos
- Mejorar la actitud de los alumnos hacia los contenidos y aprendizaje
- Ofrecer la oportunidad de expresarse libremente
- Inspirar y motivar a los alumnos
- Oportunidad de establecer vínculos con otros estudiantes

García (2007: 1) no duda en destacar el valor del cine como recurso didáctico, convirtiéndose en un elemento que puede servir al profesor para motivar y ejemplificar, e, incluso, a modo de conclusión, entre otros usos.

Por su parte, Baddock (1996, citado en Singh y Mathur, 2010: 8) destaca los principales usos del cine en el aula de ELE:

- Introducción de temas de conversación
- Elemento motivador para los aprendientes
- Desarrollo de la comprensión auditiva
- Introducción, ilustración o refuerzo de elementos lingüísticos

- Puesta en marcha de tareas derivadas, como tareas de expresión escrita, juego de roles, etc.
- Ofrecer muestras o ejemplos de cuestiones culturales
- Combinar varios de los aspectos anteriores en una misma actividad o secuencia didáctica

Podemos finalizar destacando que la incorporación del cine en la enseñanza tiene un sentido educativo, cultural y didáctico, ya que nos permite ilustrar y aclarar conceptos a la vez que abrimos un debate sobre ellos (Sevillano, de la Torre y Carreras, 2015: 89).

4.2. Ventajas del uso del cine en el aula de ELE

Como hemos visto en el apartado anterior, el cine es una herramienta que puede ser interesante en el aula. Pero, ¿cuáles son las ventajas que derivan de su uso y qué valor aporta al ámbito educativo?

Pereira (2006: 67) propone el siguiente cuadro resumen en el que se muestran las ventajas que este recurso puede tener:

Ventajas
• Proporciona muestras reales de lengua • Comunicación en contexto e información sociocultural • Ofrece una rica tipología textual • Activa estrategias de comprensión audiovisual • Motiva a los estudiantes: activa su faceta de espectadores audiovisuales expertos • Aporta variedad a la dinámica de la clase • Localización espaciotemporal • Escena psicosocial • Participantes (estatus, distancia social) • Comunicación extralingüística (la proxémica y la cronémica) • Texto escrito (literario)

Ilustración 4. Reproducción del esquema *Ventajas del uso del vídeo en el aula* de Pereira (2006: 67).

Azuar (2010: 46-53) considera que el cine es un material inigualable para la transmisión de los fenómenos del lenguaje coloquial y también una herramienta capaz de estimular todos los sentidos y de transmitir cualquier conocimiento. Así pues, el cine es un elemento clave que facilita la práctica en países no hispanohablantes, ya que ofrece a los aprendientes una oportunidad de inmersión

en la que se enfrenten a la lengua en uso, tanto lengua verbal como no verbal propia de la cultura española.

Siguiendo una línea similar, Amenós subraya el hecho de que «una película es sin duda un documento real, fruto de la labor creativa de un equipo, y fruto a la vez de la sociedad en la que nace y que la consume como producto cultural y/o espectáculo de entretenimiento» (Amenós, 1999: 18). Es decir, que el cine acerca a los aprendientes a la cultura de la lengua meta.

El uso de películas en el aula es un método innovador y que resulta atractivo y divertido para los alumnos. Así lo ve Ruusunen (2011: 13-14) al afirmar «*using movies can be an enterntaining and motivating tool also for learners with different skill level*». Este autor, al igual que Amenós (1999), considera que las películas ofrecen a los aprendientes un *input* compuesto por lenguaje real, que podría ser difícil de conseguir si no existe inmersión. Añade también que algunas de las razones por las que considerar el uso del cine en el aula de lenguas extranjeras son la autenticidad y la cantidad de *input* que proporciona, así como la incorporación de distintos estilos de aprendizajes.

Con una perspectiva similar, Khan (2015: 47) sostiene que el uso del cine en el aula de inglés como lengua extranjera provee a los alumnos con escenarios auténticos y diversos para el aprendizaje. De igual manera, ofrece variedad y flexibilidad en el aula. Estas ideas podrían extrapolarse perfectamente a nuestra situación de estudio, el ámbito de la enseñanza de español a extranjeros.

Teniendo en cuenta a Corpas (2000: 2), muchas son las ventajas que ofrece el uso del vídeo en el aula. Entre ellas encontramos:

- Introduce variedad en el aula y ayuda a acabar con la monotonía del uso exclusivo del libro de texto a lo largo del curso. Si se presenta como recurso ocasional, hace que los alumnos se muestren más motivados y presten más atención.
- Nos permite trabajar no solo elementos verbales, sino también los no verbales, de manera que los alumnos puedan observar los gestos que usan los hablantes nativos, los comportamientos, actitudes, la distancia entre los interlocutores, etc.

- Ayuda a practicar y desarrollar la comprensión, ofreciéndonos la opción de llevar a cabo actividades de comprensión más cercanas a la realidad que cuando trabajamos únicamente con audios.
- Se trata de una herramienta muy cercana al aprendiente, gracias a esto la predisposición que tienen los alumnos es muy positiva, siendo, en ocasiones, un elemento más motivador que la lectura.
- Posibilita la práctica de aspectos lingüísticos en sus contextos, evitando el aprendizaje de la lengua de forma aislada al estar esta contextualizada.
- Permite llevar la vida real al aula, mediante el uso de documentos reales o aquellos de ficción que representen escenas propias de la vida cotidiana, como sucede en las películas.

4.3. Desventajas del uso del cine en el aula de ELE

Como ya se mencionó en el apartado anterior, el uso de herramientas audiovisuales ofrece una serie de beneficios en el aula, pero, a su vez, existe una serie de inconvenientes o desventajas que derivan de su uso en las aulas.

Pereira (2006: 67) propone el siguiente cuadro resumen en el que se muestran las desventajas que este recurso puede tener:

Inconvenientes
• Complejidad lingüística • Presupuestos culturales desconocidos para los aprendientes • Duración de los programas de TV • Falta de control de los aprendientes sobre la comunicación • Bloqueo, desmotivación por incomprensión • Problemas técnicos y logísticos • Elementos lingüísticos • Elementos paralingüísticos (volumen, tono, entonación, gestos...) • Diferencias texto literario / vídeo • Películas (factor tiempo, se puede trabajar con fragmentos y cortos)

Ilustración 5. Reproducción del esquema *Inconvenientes del uso del vídeo en el aula* de Pereira (2006: 67).

Corpas (2000: 2-3), por su parte, enumera una serie de desventajas, aunque mínimas, de la utilización del vídeo en el aula. Entre ellas destacamos:

- La complejidad lingüística, que puede exceder el nivel de comprensión del aprendiente. Esto ocurre cuando la actividad que proponemos tiene un nivel de exigencia que supera al nivel de competencia de los alumnos. En este sentido, el autor destaca que no existe un documento difícil como tal si adaptamos la actividad al nivel de nuestros alumnos.
- Trabajo de preparación. Trabajar con elementos audiovisuales supone mucho trabajo para el profesor en cuanto a preparación se refiere. Esto se debe a que el profesor no solo deberá crear unas actividades que se adapten tanto al nivel de los alumnos como al tiempo disponible, sino que también deberá visionar el documento más de una vez y transcribirlo. Para subsanar esa desventaja, el autor propone el uso de materiales creados por editoriales especializadas que se acompañan de guías didácticas.
- Actitud de los alumnos. Si no se elaboran actividades motivadoras y que llamen la atención y despierten el interés de los aprendientes, los alumnos pueden acabar teniendo una actitud pasiva ante la clase.

4.4. El cine de animación en el aula de ELE

Tal y como hemos podido ver en el capítulo anterior, vivir en la civilización de la imagen ha desafiado los diferentes métodos empleados en la enseñanza y el aprendizaje tradicionalmente, de manera que los recursos audiovisuales, y más concretamente el cine, objeto de nuestro estudio, gozan ahora de un reconocimiento en el ámbito educativo.

No obstante, si bien es cierto que existe un consenso sobre la idoneidad de aplicar el cine en las aulas de español como lengua extranjera, son solo algunos formatos y géneros los que gozan de mayor aceptación entre los docentes. Este es el caso, por ejemplo, de los cortometrajes, ampliamente usados, en parte debido a su duración, que lo convierten en una atractiva herramienta en las aulas. Los tráileres son otras de las opciones favoritas de los profesores, que ven en ellos un interesante recurso dada su corta duración y la motivación y expectativa que suelen generar entre los aprendientes (Ortí y García, 2014: 2).

En la otra cara de la moneda encontramos el cine de animación, que, aun ocupando un lugar privilegiado entre las preferencias del público actual, no ha llegado a ganarse el espacio que la didáctica de ELE puede ofrecerle (Ortí y García, 2014: 2).

4.4.1. El cine de animación: definición y origen

El cine de animación es un género cinematográfico caracterizado por recurrir a técnicas de animación en lugar de utilizar técnicas de rodaje de imágenes reales. En palabras del ilustrador, animador y director Gene Deitch, autor de Tom y Jerry, la animación cinemática es

el registro de fases de una acción imaginaria creadas individualmente, de tal forma que se produzca ilusión de movimiento cuando son proyectadas a una tasa constante y predeterminada, superior a la persistencia de la visión en la persona (Deitch, citado en García, 2020: 7).

Desde la antigüedad, la especie humana siempre ha tratado de representar la ilusión del movimiento, intentos que pueden observarse tanto en pinturas rupestres como en el arte griego y egipcio, entre otros. Sin embargo, si queremos conocer los orígenes de la animación, deberemos remontarnos a 1640, año en el que Anthonasious Kircher inventó la linterna mágica, un aparato óptico con el que «se proyectaba diversas fases de un movimiento mediante grabados en cristales, que cambiaba de forma mecánica» (Martínez-Salanova, s.f.). Este año marcará el primer intento de animación gracias a la proyección de imágenes.

No se produce ningún otro avance en relación con la animación hasta el año 1824, con el descubrimiento del principio de persistencia de la visión por parte de Peter Mark Roget. Este descubrimiento, base de todas las imágenes proyectadas que conocemos en la actualidad, mostraba que el ojo humano es capaz de retener una imagen durante un tiempo suficiente para ser sustituida por otras hasta realizar un movimiento completo, de manera que diferentes imágenes que se suceden una tras otra se conciben como una secuencia y no como algo individual.

Más tarde nació la fotografía, elemento clave para la aparición del cine, pues sin ella no existiría. Y, en 1852, los dibujos comenzaron a ser sustituidos por fotografías en los artilugios para ver imágenes animadas (Martínez-Salanova, s.f.).

En 1877, Émile Reynaud, inventor francés y pionero del cine, consiguió dar mayor flexibilidad de movimiento de las figuras gracias al praxinoscopio, una especie de tambor giratorio a partir del cual los dibujos parecían cobrar vida. Así, logró proyectar películas animadas en una pantalla para un público. Estas películas iban acompañadas de música y efectos sonoros.

Estos descubrimientos permitieron el nacimiento del cine en el año 1895, aunque aún tendrían que pasar diez años más para que apareciese el cine de animación, en 1905 (Martínez-Salanova, s.f.). En 1917, se creó el primer largometraje de animación. Se trata de *El apóstol*, una película muda realizada en Argentina por Quirino Cristiani, largometraje que se ha perdido en la actualidad (Núñez y Loscertales, 2007: 758).

4.4.2. El cine de animación para aprender español

Tal y como mencionamos anteriormente, el cine de animación, si bien está en auge en la actualidad, no ha ganado gran aceptación aún y, como consecuencia, no ha sido explotado en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de español como lengua extranjera. Pero, ¿y si aplicásemos este género cinematográfico al ámbito de ELE? ¿Qué beneficios podría tener para nuestros aprendientes?

En primer lugar, podríamos señalar el valor pedagógico que podemos extraer del uso del cine de animación en el aula, pues tiene la capacidad de ayudar a los aprendientes a desarrollar no solo la comprensión oral, sino también las otras tres destrezas lingüísticas: la expresión oral, la comprensión escrita y la expresión escrita (Sakor, 2008, citado en Egounleti, Hindeme y Kodjo, 2018: 176). Así pues, al igual que el cine en general, se presenta como una herramienta que puede ayudar a mejorar las destrezas escritas y la competencia oral, siempre y cuando se acompañe de unas actividades que posibiliten dicho desarrollo.

Otro punto de gran relevancia es el hecho de que el cine de animación se concibe como un recurso lúdico que permite mayor concentración, interacción y entusiasmo por parte de los aprendientes (Pereira, 2012: 33). El cine de animación es, pues, una herramienta divertida, un material agradable que ofrece a todos una experiencia memorable (Egounleti, Hindeme y Kodjo, 2018: 158). Es un buen recurso para que los alumnos aprendan sin darse cuenta, para que aprendan mientras lo pasan bien.

Es justamente este carácter lúdico lo que puede ayudar a cambiar la actitud de los estudiantes, pasando de una postura negativa a una positiva. Así, Clark (2000, citado en Egounleti, Hindeme y Kodjo, 2018: 160) sostiene que el cine de animación puede tener un impacto positivo en el aula debido a la innovación en la dinámica de clase.

El cine de animación ayuda también a despertar y activar los sentidos, suscitando diferentes emociones de manera elocuente y duradera, incluso sorprendente (Pereira, 2012: 34). Este carácter emocional lo subrayan también Egounleti, Hindeme y Kodjo (2018: 174) al afirmar que el aprendizaje es un proceso emocional en el que influyen diferentes factores. Tanto docente como discente se involucran en diversas actividades emocionales que resultan en diferentes emociones. Subrayan también que la motivación es uno de los factores más determinantes en una adquisición exitosa del lenguaje.

El uso del cine de animación en el ámbito educativo está respaldado por la teoría cognitiva del aprendizaje multimedia, en la que se sostiene que un aprendizaje significativo se consigue cuando los aprendientes están en contacto con elementos tanto visuales como auditivos, en lugar de recibir únicamente estímulos auditivos (Mayer y Moreno, 2003, citado en Mongar y Chalermnirundorn, 2020: 250). Desde el punto de vista de Mongar y Chalermnirundorn (2020: 250), el cine de animación está estrechamente ligado con la teoría de las inteligencias múltiples, pues este tipo de películas incorporan diferentes tipos de inteligencia, como puede ser la inteligencia visual, espacial, lingüística, lógica o musical, ofreciendo diversas opciones que se adapten a las necesidades de los alumnos.

En palabras de Najah (2013: 19-20), algunas de las ventajas de usar el cine de animación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera son:

- Facilita la comprensión de diversos temas o conceptos. El uso de la animación al presentar nuevos temas o contenidos facilita la comprensión de dicho tema, puesto que los elementos visuales complementan al texto, haciéndolo más sencillo de entender (Lin, Chen y Dawyer, 2006, citado en Najah, 2013).
- Mejora la comprensión auditiva. Los estudiantes que reciben *input* de videos auténticos, entre los que podríamos incluir las películas de animación mejoran la comprensión oral según un estudio en 2004 de Wilberschied y Berman.

Por su parte, Egounleti, Hindeme y Kodjo (2018: 159) proponen también otros beneficios del cine de animación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera:

- Aprendizaje más rápido. El uso de la animación en el aula puede ayudar a los alumnos a aprender de una manera más fácil y rápida. Es también una excelente herramienta para el profesor a la hora de tratar temas de mayor dificultad.
- Impacto en la actitud de los aprendientes. El uso del cine de animación puede llegar a transformar actitudes negativas hacia el aprendizaje en actitudes positivas, gracias a la novedad que aporta al aula.
- Herramienta de aprendizaje más divertida y atractiva. El cine de animación se presenta como un recurso interesante puesto que no solo es un material real, sino también una herramienta más cautivadora para los aprendientes. Su uso va más allá de la simple práctica de la comprensión oral, sirviendo como elemento para introducir nuevo vocabulario y comportamientos sociales, así como mostrar el lenguaje no verbal entre otros usos.
- Aumento de la motivación del discente. Siendo la motivación el factor más relevante al hablar de un aprendizaje significativo, resulta de gran importancia tratar de motivar a los alumnos en el aula.

Las ventajas propuestas por estos dos autores, si bien fueron planteadas para la enseñanza del inglés como lengua extranjera, podrían perfectamente trasladarse al ámbito de ELE, ámbito en el que centramos nuestro estudio.

Otro punto muy interesante a favor del uso del cine de animación en el aula de lenguas extranjeras tiene que ver con la narración que se da en este género cinematográfico. El cine de animación suele seguir un esquema simple en su narración, «basado en la continuidad lógica de situaciones fáciles de comprender» (Ortí y García, 2014: 3). Esta característica puede ser de gran utilidad para que los aprendientes mejoren y pongan en práctica sus habilidades en la lengua extranjera con materiales reales, pero que sean más sencillos.

Además de todo esto, tal y como afirma Yébenes (2007: 142), hay un componente común para la mayoría de películas de animación: el elemento musical. Un

noventa por ciento de estas películas contiene un elemento sonoro y musical que resulta un atractivo sensorial para los niños. La presencia de canciones en el cine de animación puede ser interesante para la enseñanza de lenguas extranjeras, pues ayudan a recordar de manera más fácil que un texto escrito. Así, pueden facilitar el aprendizaje de determinadas estructuras, expresiones o frases hechas, entre otros aspectos léxicos y gramaticales. Las canciones no solo son una herramienta interesante para ayudar a recordar, sino que también relajan el ambiente de la clase, rompen con la monotonía y permiten poner en práctica ejercicios de repetición sin que los alumnos lo perciban como tal (Rodríguez, 2005: 807). Asimismo, permiten cubrir distintas necesidades de nuestros alumnos y estilos de aprendizaje, ya que

al trabajar con canciones se motiva y estimula a los alumnos con inteligencia verbal, musical, interpersonal e intrapersonal. [...] Por lo tanto, casi todos los tipos de inteligencia están de alguna forma reflejados al trabajar con canciones en el aula (Rodríguez, 2005: 806).

Algo que debemos considerar al usar el cine de animación en el aula es la importancia de elegir un vídeo adecuado para nuestros alumnos. De esta manera, se deben tener en cuenta las características y necesidades de los alumnos para adaptarnos a ellos y a su nivel. Seleccionar un vídeo con un vocabulario difícil y un nivel elevado puede ser frustrante para los aprendientes, puesto que no llegarían a comprender la historia. Así pues, no solo hay que tener en cuenta el tema del vídeo empleado en la clase, sino también el nivel de dificultad y el nivel de nuestros alumnos para evitar una desmotivación por su parte (Boushah, 2019: 10).

Ramírez (2012: 22) señala que la mejor manera de usar elementos audiovisuales en el aula es integrarlos completamente en la clase, en lugar de usarlos como una actividad extra o un descanso. Afirma, además, que la mayoría de los profesores parecen usar elementos audiovisuales como un premio o como una manera de controlar a los alumnos. Por eso, Vélez (2013: 184) propone tres etapas diferentes a la hora de trabajar con películas de animación en el aula para que pueda convertirse en un recurso útil: una preactividad, realizada antes del visionado, con el objetivo de ayudar a los alumnos a entender el tema principal de la animación, una actividad durante el visionado que permita mantener el interés de los alumnos y una postactividad, tras el visionado, para poder evaluar la comprensión de los aprendientes.

4.5. El uso del cine para el desarrollo de la competencia intercultural

En palabras de Oliveira (2010: 3), a la hora de trabajar en el aula, se hace necesario tener en cuenta ciertos criterios que acerquen a los aprendientes al mundo actual en el que vivimos, de manera que el docente deberá enfocar las clases teniendo en consideración las necesidades de cada curso, la región y el área en el que se encuentran. Y uno de los enfoques que permite este acercamiento es el enfoque intercultural, definido como aquel

que promueve la convivencia entre las distintas culturas, con respeto a las diferencias de cada una. De esta manera se pretende que las personas culturalmente diversas se conozcan y se relacionen y que, entre todas, busquen lo común y se enriquezcan con lo diverso (Casanova, 2005, citado en Oliveira, 2010: 4).

Así pues, al abordar en el aula diferentes aspectos, como pueden ser hábitos o normas, maneras de actuar o comunicar, etc., entramos en contacto con la cultura meta, siendo el objetivo desarrollar la capacidad de aceptar al otro y, a raíz de eso, repensar nuestra propia cultura y verla de una manera diferente.

En este sentido, el cine constituye una valiosa herramienta en el aula. De hecho, Poole y Andújar (2019: 9) sostienen que, desde la década de los 90, han ido apareciendo diversas publicaciones sobre el uso del soporte visual en el aula de ELE, pudiendo observar cómo ha surgido un interés en su uso en el aula. Almécija (2012: 22) plantea igualmente el valor del cine en el aula al destacar que este permite a los aprendientes entrar en contacto con una nueva cultura y sus formas de vida, así como diferentes registros lingüísticos o expresiones que se dan en situaciones comunicativas reales pero que difícilmente se encuentran en los libros de texto.

El cine, además, nos permite llevar a cabo una enseñanza-aprendizaje completamente contextualizada, puesto que los personajes que aparecen en él se encuentran inmersos en unas circunstancias y tienen unas identidades, relaciones, actitudes e intenciones concretas que llevan a actuaciones muy determinadas (Losada, 2009, citado en Poole y Andújar, 2019: 10).

Si bien es cierto que se presenta como una herramienta interesante, no todos los docentes apoyan su uso en el aula, pues, como todas las herramientas, presenta ciertos inconvenientes, como los que ya se mencionaron en apartados

anteriores. Una de las cuestiones que más habitualmente se plantean a la hora de utilizar películas en el aula es el factor tiempo, pues proyectar una película completa podría suponer tener que disponer de varias sesiones para realizar las actividades programadas. En relación con esto, Rojas (2002) afirma que al utilizar el cine en el aula podemos proyectar una película completa o hacer una proyección parcial, de escenas de 10 o 15 minutos, si el tiempo de ejecución de la actividad es un problema para su desarrollo.

Por su parte, Losada (2009, citado en Poole y Andújar, 2019: 10) no duda en afirmar que hay numerosas posibilidades para trabajar la interculturalidad mediante el uso del cine en el aula. Sin embargo, añade también que, posiblemente, uno de los mayores desafíos en un aula multicultural está en saber seleccionar cuáles son las diferencias culturales relevantes que merecen trabajarse y cuáles pueden llegar a causar malentendidos desagradables o perjudiciales.

Entonces, ¿cómo trabajar la competencia intercultural en el aula a través del cine y qué papel tiene el profesor en su desarrollo?

A este respecto, Corbett (2003: 20) sostiene que los docentes deben saber cómo trabajar el desarrollo de la competencia intercultural, y añade también que un enfoque intercultural no puede limitarse únicamente a informar a los aprendientes sobre la cultura meta, sino que deberá facilitarles las herramientas necesarias para que así puedan llevar a cabo un análisis crítico tanto de su propia cultura como de la cultura meta.

Por su parte, Almécija (2012: 23) destaca que el docente tiene un papel de gran importancia en el proceso de transmisión de una cultura, pues deberá guiar a sus estudiantes con las adversidades que puedan surgir en este proceso. Para ello, propone algunas medidas que puede seguir el profesor para un proceso de transmisión efectivo:

- Usar interpretaciones contradictorias para comenzar con el debate, pidiéndole a los estudiantes una justificación junto a sus interpretaciones acerca de lo que han visto, de manera que se apoyen en los conceptos, palabras o imágenes vistos para fundamentar sus teorías.
- Captar la atención de los aprendientes mediante el uso de diferentes elementos, como pueden ser la ironía, el humor y el sarcasmo. Esto aportará

a los estudiantes la confianza necesaria para expresar sus ideas y opiniones en público.

- Animar a los estudiantes a profundizar o intentar profundizar en los conceptos más abstractos en lugar de quedarse únicamente en lo superfluo.

Por otro lado, Poole y Andújar (2019: 8) señalan que el profesor de ELE tiene hoy en día un rol diferente y que debería desempeñar el papel de intermediario cultural cuando se produzcan situaciones de conflicto, de manera que se fomente la empatía, la investigación y el conocimiento. Así estaremos favoreciendo situaciones en las que poder comparar una cultura con la otra e interpretar la propia. Añaden los autores mencionados que los docentes deberían promover igualmente actitudes positivas y de tolerancia hacia el otro, así como desarrollar la observación y el análisis de las diferentes culturas.

Y esto, desde luego, supondrá un aprendizaje tanto para el discente como para el docente, puesto que este último se encontrará con situaciones en las que no cuente con todas las respuestas.

5. Conclusiones

Este trabajo ha pretendido poner de manifiesto la importancia que tiene el componente cultural en el aula de lenguas extranjeras, así como acercarnos a diferentes maneras o recursos de abordar la competencia intercultural, de manera que se fomente el entendimiento y diálogo entre culturas a la vez que se trabaja el idioma.

En primer lugar, nos gustaría destacar el lugar de desventaja que siguen ocupando los contenidos culturales en el aula en comparación con los contenidos lingüísticos, a pesar de la importancia que distintos documentos de referencia, como el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, confieren a este componente cultural.

Dada la importancia que tanto dicho componente como el desarrollo de la competencia intercultural tienen a la hora de aprender una nueva lengua, hemos querido buscar diferentes recursos con los que trabajarlos. En el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, disponemos de un gran abanico de posibilidades con las que trabajar, por ejemplo, los recursos audiovisuales, como puede ser el cine de animación.

Este género cinematográfico nos permite acercar a los aprendientes a contextos culturales diferentes y que son muestra de la realidad. No obstante, se trata de un recurso didáctico poco utilizado en general en el aula de lenguas extranjeras y, más concretamente, en el ámbito de ELE, en el que su explotación resulta casi inexistente.

Otro dato importante que hemos podido advertir es que la mayor parte de los documentos existentes que hablan sobre el uso del cine de animación en el aula

de lenguas extranjeras, por no decir todos, se centra en un público infantil. Si bien es cierto que, obviamente, se trata de un género cinematográfico consumido por todos los niños, no son estos los únicos espectadores que tiene.

Como afirma Martínez (s.f., citado en Vázquez, 2018), estamos, en la actualidad, viviendo el principio de una época de esplendor en cuanto a cine de animación se refiere. Y es que la animación ya no es solo una cosa de niños, sino que su público se ha ampliado en parte gracias a los temas que se tratan. De esta manera, tanto niños como mayores pueden disfrutar de una misma película desde perspectivas diferentes. Mientras los niños disfrutan con unas imágenes coloridas y personajes divertidos, los mayores podrán descubrir la película de una manera diferente, por ejemplo, mediante la ironía, temas más complejos o críticas que aparecen y que pasan desapercibidos para el público infantil.

Por todo ello, este trabajo pretende llamar la atención sobre un recurso didáctico poco explotado en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje del español y que podría ser interesante para un público de todas las edades. El cine en general, y el cine de animación en particular, tienen mucho que ofrecer como herramienta en el aula, por lo que sería interesante ahondar más en su uso y aplicación en la enseñanza de español. A fin de cuentas, se trata de un recurso que nos ofrece numerosas posibilidades, pudiendo usarlo no solo como instrumento para el desarrollo de la competencia intercultural, objeto de estudio del presente trabajo, sino también como elemento para integrar el aprendizaje de elementos lingüísticos, todo ello incluyendo diferentes estilos de aprendizaje, por lo que estaremos ofreciendo un recurso que permita dar mayor cabida a las diferentes necesidades de nuestros aprendientes.

Puesto que la mayoría de artículos existentes están orientados a un público infantil, el estudio e incorporación del cine de animación en el aula de ELE orientado a un público tanto juvenil como adulto podría ser un punto de partida para futuras investigaciones, de manera que puedan verse y estudiarse los beneficios que este género cinematográfico podría aportar a esta audiencia en concreto y las implicaciones o modificaciones que serían necesarias para su uso con un público adulto.

En relación a estos cambios que habría que realizar, nos gustaría destacar la importancia, en este caso más que nunca, de seleccionar una película que sea adecuada a las características del público. Así, evitaremos caer en el uso de recursos

demasiado infantiles, pues esto podría tener consecuencias negativas tanto en la participación como en la motivación y, en última instancia, en el aprendizaje.

En definitiva, en este trabajo hemos podido demostrar la relevancia de la competencia intercultural y el cine como recurso didáctico, al igual que los beneficios que este último ofrece en el aula de lenguas extranjeras. Se decidió escoger este tema ya que el cine es un elemento muy cercano a todos los aprendientes por lo que su inclusión en el aula puede aumentar la motivación de los aprendientes y ahondar en el cine de animación puesto que es un género en auge en la actualidad. A pesar de la escasez de estudios y artículos dedicados a su uso en las aulas, consideramos que, por todas las razones expuestas a lo largo del presente trabajo, podría ser una herramienta interesante para el aprendizaje en el aula.

6. Referencias bibliográficas

- AGUADED, José Ignacio (1998): «El cine en las aulas». *Comunicar, Revista de educación en medios de comunicación*, n.º 11, pp. 10-11. Recuperado de: <https://www.revistacomunicar.com/pdf/comunicar11.pdf>
- ALARCÓN, Luisa & BARROS, Esther (2008): *La interculturalidad en la enseñanza de ELE. Actas del Programa de Formación de Profesores del Instituto Cervantes de Berlín*. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/berlin_2008/07_alarcón-barros.pdf
- ÁLMÉCJA, Inmaculada (2012): *El cine en el aula de inglés como transmisor de cultura*. Trabajo de fin de máster. Universidad de Almería. Recuperado de: <http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/2082/El%20cine%20en%20el%20aulaInmaculada%20Almecija%20Plaza.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- ALTAMAR, Wajibe (2015): *La cultura como herramienta para la enseñanza del español como lengua extranjera*. 4º Encuentro internacional de español como lengua extranjera. Recuperado de: <https://spanishincolombia.caroycuervo.gov.co/encuentro-lengua-extranjera/ponencias/Altamar%20Rond%C3%B3n%20Wajibe%20y%20Nelson%20Hern%C3%A1n%20Giraldo%20Sanguino.pdf>
- ÁLVAREZ, Severina (2011): «La relevancia del enfoque intercultural en el aula de lengua extranjera». *Revista Nebrija de lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas*, 9, pp. 40-56. Recuperado de: <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/155/127>
- AMENÓS, Josep (1999): *Cine y enseñanza de español. Estudio de un caso*. Memoria de fin de máster. Universidad de Barcelona. Recuperado de: https://www.academia.edu/14552859/Cine_y_ense%C3%B1anza_de_espa%C3%B1ol_estudio_de_un_caso
- AREIZAGA, Elisabet; GÓMEZ, Inés e IBARRA, Ernesto (2005): «El componente cultural en la enseñanza de lenguas como línea de investigación». *Revista de Psicodidáctica*, volumen 10, n.º 2, pp. 27-46. Recuperado de: https://ojs.ehu.eus/index.php/p_sicodidactica/article/view/188/184
- AZUAR, María del Carmen (2010): *El cine como herramienta didáctica en el aula de E/LE para la adquisición del español coloquial conversacional*. Tesis doctoral. Universidad de Alicante.

- BERGMAN, Ingmar (1989): *The Magic Lantern: An Autobiography*. New York: Penguin Books. [versión e-book].
- BERK, Ronald A. (2009): «Multimedia Teaching with Video Clips: Tv, Movies, YouTube, and mtvU in the College Classroom». *International Journal of Technology in Teaching and learning*, 5 (1), pp. 1-21. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/228349436_Multimedia_Teaching_with_Video_Clips_TV_Movies_YouTube_and_mtvU_in_the_College_Classroom
- BOUSHAH, Asmae (2019): *Animation as an Educational Tool to Learn English Vocabulary in a Catalan Primary School*. Trabajo de fin de grado. Universitat Central de Catalunya.
- CASTRO, Francisca (2002): *Enseñanza y aprendizaje de la competencia intercultural en el aula de grupos multilingües*. ASELE. Actas XIII, pp. 217-227. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0217.pdf
- CAYUELA, Laura (2018): «Abordando la comunicación intercultural en la enseñanza en línea de lenguas extranjeras: desafíos y buenas prácticas». *Azulejo para el aula de español*, n.º 9, pp. 37-47. Consejería de Educación en Portugal. Recuperado de: <https://www.educacionyfp.gob.es/portal/dam/jcr:8229a13a-84b6-4f46-a2ec-937f720aad01/cayuela.pdf>
- Centro Virtual Cervantes (2008): *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/
- CHLOPEK, Zofia (2008): «The Intercultural Approach to EFL Teaching and Learning». *English Teaching Forum*, n.º 4, pp. 10-27. Recuperado de: https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/08-46-4-c.pdf
- CORBETT, John (2003): *An Intercultural Approach to English Language Teaching*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CORPAS, Jaime (2004): «La utilización del vídeo en el aula de ELE: el componente cultural». *RED ELE, Revista electrónica de didáctica español lengua extranjera*, n.º 1. Recuperado de: https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_01/2004_redELE_1_03Corpas.pdf?documentId=0901e72b80e0680f
- DELORS, Jaques (1996): «Los cuatro pilares de la educación». En *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. Recuperado de: https://uom.uib.cat/digitalAssets/221/221918_9.pdf
- DÍAZ, Heike (2006): «El componente cultural en la enseñanza de una lengua extranjera como aplicación didáctica». *Aldadis, la revista de educación*, n.º 9, pp. 9-12. Recuperado de: <http://www.aldadis.net/revista9/documentos/02.pdf>
- EGOUNLETI, Pédro Marius; HINDEME, Ulrich O. Sèna y KODJO SONOUS, Théophile (2018): «Examining the Impacts of Cartoons on Motivating EFL Beginner Students to Speak English Language in Beninese Secondary School: The Case Study of Some Secondary Schools in the Atlantic Region». *American Scientific Research Journal for Engineering, Technology, and Sciences*, 50, n.º 1, pp.155-180.

- FERNÁNDEZ, Susana & POZZO, María Isabel (2014): «La competencia intercultural como objetivo en la clase de ELE». *Diálogos Latinoamericanos*, n.º 22, pp. 27-45. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/162/16230854004.pdf>
- GALINDO, M. Mar (2015): «La importancia de la competencia sociocultural en el aprendizaje de segundas lenguas». *Revista Interlingüística*, n.º 16, pp. 431-441. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2514240>
- GARCÍA, Montserrat (2020): *La revolución digital en el cine de animación: Toy Story (1995)*. Trabajo de fin de grado. Universidad de Zaragoza. Recuperado de: <https://zaguan.unizar.es/record/94748/files/TAZ-TFG-2020-1686.pdf>
- GARCÍA, Román (2007): «El cine como recurso didáctico». *Eikasia, Revista de filosofía*, n.º 13, pp. 123-127. Recuperado de: <https://www.revistadefilosofia.org/>
- HARRIS, Marvin (2001): *Antropología cultural*. Madrid: Alianza Editorial.
- ILLESCAS, Antonio (2016): «La competencia intercultural y su inclusión en los manuales de ELE». *Porta Linguarum*, 26, pp. 67-79. Recuperado de: http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero26/ART5_Antonio%20Illescas.pdf
- Instituto Cervantes (2006): *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm
- KHAN, Atiya (2015): «Using Films in the ESL Classroom to Improve Communication Skills of Non-Native Learners». *ELT Voices, International Journal for Teachers of English*, n.º 5, pp. 46-52. Recuperado de: https://www.academia.edu/15220670/Using_films_in_the_ESL_classroom_to_improve_communication_skills_of_non-native_learners
- KRAMSCH, Claire (2013): «Culture in foreign language teaching». *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1 (1), pp. 57-78. Recuperado de: <https://faculty.weber.edu/cbergeson/516/kramsch.2012.pdf>
- LIU, Pei (2020): *Relevancia del componente cultural en la didáctica del español como lengua extranjera*. Trabajo de fin de máster. Universitat politècnica de València. Recuperado de: <https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/159558/Liu%20-%20Relevancia%20del%20componente%20cultural%20en%20la%20did%20c3%a1ctica%20del%20Espa%20c3%b1ol%20como%20Lengua%20Extranjera..pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- MARTÍNEZ-SALANOVA, Enrique (2017): «Arte, cine, educación. Aprender arte con el cine». *Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo*, 3, n.º 1, pp. 122-144. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6247336>
- MARTÍNEZ-SALANOVA, Enrique (s.f.): El cine de animación. El portal de la educomunicación. Recuperado de: https://educomunicacion.es/cineyeducacion/historiacineanimacion.htm#Diversos_tipos_de_animaci%C3

- MÉNDEZ, María del Carmen (2015): «La interculturalidad como elemento clave en la enseñanza de lenguas», *Actas del I Congreso español como lengua extranjera del Magreb (CELEM)*. Instituto Cervantes de Rabat, pp. 20-26. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rabat_2015/04_mendez.pdf
- MIQUEL, Lourdes y SANS, Neus (2004): «El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua». *Red ELE, revista electrónica de didáctica de español lengua extranjera*, n.º 0, pp. 1-13. Recuperado de: <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/72261/00820083000373.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- MONGAR, Damber Singh y CHALERMNIRUNDORN, Nipaporn (2020): «The Use of Animated Movies to Enhance Narrative Writing Skills of Grade Six Bhutanese ESL Students». *Academic Journal Phra-nakhon Rajabhat University*, 11 (1), 245-262. Recuperado de: <https://so01.tci-thaijo.org/index.php/AJPU/article/view/223267>
- MORENO, Rosa María y ATIENZA, Encarna (2016): «Abordar la interculturalidad en el aula desde el desarrollo de la competencia intercultural del profesorado». *Marco ELE Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, n.º 22, 1-24. Recuperado de: https://marcoele.com/download/22/moreno-atenza_interculturalidad.pdf
- NAVARRO, Pedro (2009): «Cultura con eñe. Cultura, sociocultura e intercultura en la clase de ELE». *TINKUY*, n.º 11, pp. 83-93.
- NÚÑEZ, Trinidad y LOSCERTALES, Felicidad (2007): «El cine de animación visto en casa: dibujos animados y TV». *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, n.º 31, pp. 757-763. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4277341>
- OLIVEIRA, Michele Augusta (2010): «A interculturalidade na sala de aula através do curta-metragem». *IV Colóquio Internacionade de Educação e contemporaneidade*, pp. 1-8. Recuperado de: http://educonse.com.br/2010/eixo_02/E2-136a.pdf
- OLIVERAS, Angels (2000): *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera: estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid: Edinumen.
- ORTÍ, Roberto y GARCÍA, María Ángeles. (2014): «El cine de animación en el aula de ELE. Propuesta metodológica a partir del cortometraje “El vendedor de humo”». *Red ELE, Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera*, n.º 26, pp. 67-84. Recuperado de: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/20207/19/0>
- ÖSP, Eva (2014): *La cultura en el aprendizaje y en la enseñanza de ELE: el contexto islandés*. Memoria de máster. Háskóli Íslands. Recuperado de: <https://skemman.is/bitstream/1946/17651/2/Ritger%C3%B0%20%C3%AD%20heild%20-%20Lei%C3%B0r%C3%A9tt%20Skemman.pdf>
- PEREIRA, Dulce (2006): «El cine, un recurso didáctico en ELE: modelo de explotación de la película *Roma* de Adolfo Aristarain», *III Encuentro práctico de ELE*. Instituto Cervantes de Nápoles, pp. 65-89. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/napoles_2006/08_pereira.pdf
- PEREIRA, Patricia Massarute (2012): *A utilização de desenhos animados em aula de espanhol como língua estrangeira para falantes de língua portuguesa*. Trabajo de fin de máster. Universidade Federal

- do Paraná. Recuperado de: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/27065/R%20-%20D%20-%20PATRICIA%20MASSARUTE%20PEREIRA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- PFISTER, Guenter G. (1992): «*Foreign Language Teaching: Encountering a Foreign Culture*». The Clearing House, 66, pp. 4-5.
- POOLE, Ana & ANDÚJAR, Olvido (2019): «La webserie en el aula de ELE: una propuesta desde la interculturalidad». *RedELE, revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera*, n.º 31, pp. 1-25. Recuperado de: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:f5182f5b-bbaf-432f-9e78-daa4d-0d80a5b/01-webserie-interculturalidad.pdf>
- POZZO, María Isabel & FERNÁNDEZ, Susana, S. (2008): «La cultura en la enseñanza de español LE: Argentina y Dinamarca, un estudio comparativo». *Diálogos Latinoamericanos*, n.º 14, pp. 97-126.
- QUERALTÓ, Paula (2008): *Cultura e interculturalidad en la clase de ELE*. Editorial EnClave, pp. 537-546. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2008/55_queralto.pdf
- RAMÍREZ, María (2012): *Usage of Multimedia Visual Aids in the English Language Classroom: A Case Study at Margarita Salas Secondary School (Majadahonda)*. Trabajo de fin de máster. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: <https://www.ucm.es/data/cont/docs/119-2015-03-17-11.MariaRamirezGarcia2013.pdf>
- Real Academia Española (2014): *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.).
- RICO, Ana María (2005): «De la competencia intercultural en la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera: conceptos, metodología y revisión de métodos». *Porta Linguarum*, 3, pp. 79-94. Recuperado de: http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero3/rico.pdf
- RODRÍGUEZ, Beatriz (2005): «Las canciones en la clase de español como lengua extranjera». *Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE*, pp. 805-816.
- RODRÍGUEZ, Rosa M.ª (2004): *El componente cultural en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras*. Associazione Ispanisti Italiani (AISPI), pp. 241-250. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/18/18_239.pdf
- ROJAS, Carmen (2002): «El cine español en la clase de E/LE: una propuesta didáctica». *Actas del IX Congreso brasileño de profesores de español*, pp. 361-397. Recuperado de: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/13162/19/1>
- RUUSUNEN, Virve (2011): *Using Movies in EFL Teaching: The Point of View of Teachers*. Trabajo de fin de máster. University of Jyväskylä. Recuperado de: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/37097/URN:NBN:fi:jyu-2011121611812.pdf>
- SÁNCHEZ, Jesús (1999): «Lengua y cultura. La tradición cultural hispánica», *Carabela*, 45, pp. 5-26. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/45/45_005.pdf
- SÁNCHEZ, María del Carmen (2018): «The Use of Cinema as a Learning Tool in Foreign Language Classes». *Publicaciones didácticas*, n.º 95, pp. 208-210. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/235852818.pdf>

- SANTOS, Edleise (2004): *Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas*. Tesis doctoral. Universidade Estadual de Campinas. Recuperado de: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/269430>
- SERCU, Lies & Bandura, Ewa (2005): *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence: an International Investigation*. Clevedon: Buffalo, NY: Multilingual Matters.
- SERRA, María Silvia (2011): *Cine, escuela y discurso pedagógico: articulaciones, inclusiones y objeciones en el siglo XX en Argentina*. Buenos Aires: Teseo.
- SEVILLANO, M.^a Luisa, DE LA TORRE, Saturnino y CARRERAS, Carlos (2015): «El cine, recurso formativo. 18 años de investigación del grupo giad». *Pixel-bit, Revista de medios y educación*, n.º 46, pp. 87-101.
- SINGH, Vikash K. y MATHUR, Ira (2010): «El cine como instrumento didáctico en las aulas de ELE en un país de Bollywood». *Marco ELE, revista de didáctica de español como lengua extranjera*, n.º 11, pp. 1-18. Recuperado de: https://www.marcoele.com/descargas/11/singh-mathur_cine_en_india.pdf
- SUH-CHING LI, Luisa (2009): «El uso del cine en el aula de E/LE: un ejemplo de la clase de conversación en Taiwán». *Actas del XLIII Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español*, pp. 297-305. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_43/congreso_43_40.pdf
- TRUJILLO, Fernando (2001): *Objetivos en la enseñanza de lenguas extranjeras: De la competencia lingüística a la competencia intercultural*, pp. 407-417. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~ft-saez/aspectos/objetivos.pdf>
- UNESCO (2012): *Fácil guía 1: Cultura y nuestros derechos culturales*. Biblioteca Digital Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000228345>
- VACAS, Asunción y BENAVENTE, Juan Carlos (2002): *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje del español*. Recuperado de: <https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2012/11/121114.pdf>
- VALLS, Lluís (2011): «Enseñanza/aprendizaje de la competencia comunicativa intercultural y análisis de actitudes». *Marco ELE Revista de didáctica de español como lengua extranjera*, n.º 13, pp. 1-18. Recuperado de: <https://marcoele.com/descargas/13/valls-competencia.intercultural.pdf>
- VÁZQUEZ, Graciela & LACORTE, Manel (2019): «Métodos y enfoques para la enseñanza». En Muñoz-Ba-sols, Javier et al. (eds), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching. Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*. London/Newyork: Routledge.
- VÁZQUEZ, Joseba (2018): «La edad dorada del cine de animación en España». *Periódico Ideal*. Recuperado de: <https://www.ideal.es/sociedad/cine-anima-20181025082707-ntvo.html>
- VÉLEZ, Natalia Lucía (2013): «Learning and Teaching of English in a Foreign Language Classroom of Primary Education through Current Songs and Cartoons». *Odisea, revista de estudios ingleses*, n.º 14, pp. 183-204. Recuperado de: <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/ODISEA/issue/view/33>
- VELHO, Thayene Schiapati (2013): «Utilização de anuncios publicitarios na aula de língua espanhola: o desenvolvimento da competencia intercultural». *Revista Cocar. Belém*, 7, n.º 13, pp. 15-21.

- VELLEGAL, Ana M. (2009): «¿Qué enseñarle a nuestros alumnos para que no pasen por maleducados? El componente sociocultural en la clase de ELE». V Encuentro brasileño de profesores de español. Instituto Cervantes Belo Horizonte. *MarcoELE*, 9, pp. 1-11. Recuperado de: https://marcoele.com/descargas/enbrape/vellegal_sociocultural.pdf
- VINAGRE, Margarita (2014): «El desarrollo de la competencia intercultural en los intercambios telecolaborativos». *Revista de educación a distancia*, n.º 41, pp. 1-22. Recuperado de: <https://www.um.es/ead/red/41/vinagre.pdf>
- YÉBENES, Paloma (2007): «La música en el mundo de la animación». *Contratexto, Revista de la Facultad de Comunicación*, n.º 15, pp. 141-161. Recuperado de: <https://revistas.ulima.edu.pe/index.php/contratexto/article/view/778>

E-**ele**ando

ELE en Red.

Serie de monografías y materiales para la enseñanza de ELE

E- de enseñanza y excelencia, esencia de nuestra identidad; ELE de Español como Lengua Extranjera, nuestra razón de ser. *E-**ele**ando* es una publicación periódica y digital que, aprovechando las ventajas de la red, pone a disposición de todo aquel que esté interesado en el Español como Lengua Extranjera (ELE), en cualquier punto del planeta, una serie de monografías y materiales didácticos realizados por expertos en las diversas materias que integran este apasionante ámbito de la lingüística aplicada.

*E-**ele**ando. ELE en Red* es editada por el [Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera](#), estudio propio de la Universidad de Alcalá, y por el [Máster Universitario en Formación de Profesores de Español](#); con ellos, la Universidad de Alcalá atesora más de 20 años formando especialistas en ELE. Nace en 2017, bajo la dirección de Ana M. Cestero Mancera, catedrática de Lingüística General de la Universidad de Alcalá, y cuenta con un comité de expertos integrado por profesionales de gran prestigio.

Luces, cultura, animación: la competencia intercultural en el aula de ELE a través del cine de animación

En la sociedad en la que vivimos, categorizada como la civilización de la imagen, los elementos audiovisuales gozan de un lugar importante en nuestras vidas. Con el paso de los años y la sucesión de diferentes métodos de enseñanza, diferentes recursos didácticos han ido ganando importancia. La presente publicación pretende poner de manifiesto la valía del cine y, en especial, el cine de animación, pues consideramos que es un recurso educativo interesante para el desarrollo de la competencia intercultural en el aula. Asimismo, otro de los objetivos del trabajo será abordar el componente cultural y su relevancia en el aula de lenguas extranjeras y la noción de interculturalidad y competencia intercultural que tanto aparece en los últimos tiempos en los debates sobre aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras.

