

ANÁLISIS DE CORTOMETRAJES PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO: UN CASO PRÁCTICO EN EL AULA UNIVERSITARIA DE ELE EN CHINA

GONZÁLEZ GUTIÉRREZ, Irma

HERMIDA GARCÍA, Marta | Universidad Sun Yat-sen (CHINA)

VERA BURBANO, Carlos | Shanghai United International School (CHINA)

Fecha de recepción: 28 de marzo de 2018 | Fecha de aceptación: 15 de mayo de 2018 | Fecha de publicación: 22 de octubre de 2018

RESUMEN

A través de una experiencia didáctica con cortometrajes llevada a cabo en un curso de verano, hemos buscado dar un paso más en una sistematización que facilite la inclusión del pensamiento crítico en la enseñanza universitaria del español en China. Con este fin hemos diseñado unos criterios de selección para que los docentes puedan elegir las obras cinematográficas adecuadas y una guía para que los alumnos trabajen con ellas. Se trata de una propuesta que nos gustaría sirviera para la reflexión docente, pero que igualmente pudiera ser replicada o inspirar propuestas semejantes.

PALABRAS CLAVE: pensamiento crítico, cortometrajes, estudiantes chinos, universidad.

TITLE

DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING THROUGH THE ANALYSIS OF SHORT FILMS: A CASE STUDY IN THE SPANISH CLASSROOM IN A UNIVERSITY IN CHINA

ABSTRACT

Through a didactic experience with short films carried out in a summer course, we have sought to take a further step in a systematization that could facilitate the inclusion of critical thinking in the university teaching of Spanish language in China. For this purpose we have elaborated a number of selection criteria for teachers to be able to select the films, as well as a guide for the students to work with. This is a project that we would like to see used for teaching reflection, but that can also be replicated or inspire similar proposals.

KEYWORDS: critical thinking, short films, Chinese students, university.

BIODATA

Irma González es diplomada en Ciencias Empresariales, Marta Hermida es licenciada en Historia y máster en Formación de Profesorado e Idiomas, Carlos Vera es licenciado en Filología Hispánica y máster de Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Marta Hermida es profesora de Filología Hispánica en la Universidad Sun Yat-sen, en el Campus de Zhuhai (Guangdong), Carlos Vera es profesor en el Shanghai United International School (Shanghái) e Irma González está actualmente en un receso en el ejercicio de la enseñanza.

1. INTRODUCCIÓN¹

El pensamiento crítico es aquel que se apodera del acto de pensar para mejorar su calidad y someterlo a estándares intelectuales con el objetivo de aprender a definir ideas o problemas, formular las preguntas adecuadas con claridad y evaluar e interpretar la información que recibimos para llegar a conclusiones y soluciones adecuadas (Paul y Elder, 2003: 4). Se trata de un pensamiento creativo, independiente y autoinducido, que se puede fomentar, pero no enseñar.

Richard Paul y Linda Elder llegan a la conclusión de que pensando de esta manera nos alejamos de cinco formas de pensar habituales y no críticas: el pensamiento egocéntrico innato –“es cierto porque creo en ello”–, el pensamiento sociocentrista innato –“es cierto porque creemos en ello”–, el cumplimiento de deseos innatos –“es cierto porque quiero creerlo”–, el pensamiento egoísta innato –“es cierto porque me conviene creerlo”– y la autovalidación innata –“es cierto porque lo he creído así siempre” (Paul y Elder, 2003: 9).²

En nuestro anterior artículo, “El fomento del pensamiento crítico en la enseñanza universitaria de ELE en China”, en el número 13 de SinoELE, hablábamos de nuestros primeros intentos conscientes para integrar el pensamiento crítico en nuestra labor como profesores de español como lengua extranjera en la Universidad Sun Yat-sen (González, Hermida y Vera, 2015).

Coincidíamos con el cada vez mayor número de educadores que consideran indispensable incluir el pensamiento crítico en cualquier proceso educativo que pretenda una formación lo más completa posible del individuo.

¹ Este artículo está basado en el taller “Análisis crítico de cortometrajes en la enseñanza de ELE en China”, presentado en las V JORNADAS DE FORMACIÓN DE PROFESORES DE ESPAÑOL EN HONG KONG, organizadas por la Editorial Edinumen y la Universidad de Hong Kong, y que tuvieron lugar el 11 y 12 de mayo de 2016.

² Para más información sobre la integración del pensamiento crítico en la educación se pueden consultar, entre otros muchos, los siguientes volúmenes: Chomsky, Noam. *La (des)educación*. Barcelona: Crítica. 2001, Elder, L. y Paul, R. “Una mini-guía para el

Por más que no pueda enseñarse, sí puede fomentarse. Como explicábamos, los beneficios del pensamiento crítico son muchos, en la medida en que ayudan a que cada persona pueda manejarse mejor en su propia vida al facilitar la comprensión de uno mismo y de la realidad, lo cual, sin necesidad de añadir nada más, ya justificaría intentar incluirlo en cualquier actividad de enseñanza y aprendizaje. Pero es que, además, nos hacíamos eco de cómo el Plan Curricular del Instituto Cervantes³, enfoques actuales de estudio y de enseñanza de la gramática del español, como la gramática cognitiva, enfatizan de manera más o menos explícita la necesidad de que el pensamiento crítico esté presente –del mismo modo que la interculturalidad– en las clases de este idioma.

Estas consideraciones nos conducían a plantearnos el peso de la figura del docente como guía y modelo para el fomento del pensamiento crítico en los estudiantes. Como guía, al constituirse en facilitador del proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula, y como modelo, al ofrecerse a sí mismo como ejemplo de pensador crítico ante un alumnado, como es el asiático en general, y el chino en particular, que toma de forma muy consciente al docente como prototipo a imitar. Pero... ¿está el docente preparado para llevar a cabo esta labor?, y ¿lo está en el contexto de la universidad en China? Estas eran las dos preguntas clave que nos hacíamos en este sentido. La primera nos llevaba a su vez a interrogarnos acerca de la condición de pensador crítico del docente; ya que, ¿cómo va este a promover el pensamiento crítico entre sus alumnos si no lo ejercita él mismo a diario en primer lugar, tanto en su vida personal como profesional?, ¿cómo va a ayudar a los estudiantes a desarrollar en sí mismos algo que no conoce ni practica?

pensamiento crítico, conceptos y herramienta”. En *Fundación para el Pensamiento Crítico*. 2003, Freire, Paulo. *La naturaleza política de la educación*. Barcelona: Ediciones Paidós. 1985, Freire, Paulo. *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra S.A. 2004, Lipmal, Matthew. *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre. 1991.

³ INSTITUTO CERVANTES. *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva. 2006. Impreso.

Al hilo de esto, más que definir hasta dónde podía llegar la educación recibida en las instituciones públicas y privadas con respecto al pensamiento crítico del docente español habitual en la actualidad en las universidades chinas, nos interesaba llamar la atención acerca del peligro que corrían los profesores de hacer asunciones –por arrogancia, etnocentrismo y prejuicios basados en estereotipos– en relación a su condición de pensador crítico privilegiado en comparación con sus alumnos. Y abogábamos por que los docentes hicieran un examen continuo –puesto que pensar críticamente no es una meta que se alcance de una vez y para siempre–, para tener una idea clara acerca de sí mismos como pensadores críticos.

En nuestra opinión, de igual manera que en los tiempos actuales se asume la conveniencia de una formación continua, de un aprendizaje que no cese nunca a lo largo de toda la vida, se debería asumir la adquisición y el ejercicio del pensamiento crítico. Asimismo, buscando responder a la pregunta de si está el docente preparado para fomentar el pensamiento crítico en el contexto universitario chino, apostábamos por que los profesores se preocuparan de conocer en profundidad este contexto educativo al que se estaban enfrentando, a ser posible no solo a través de perspectivas bienintencionadas pero extranjeras, sino también chinas. Y, aportando nuestro granito de arena, apuntábamos a continuación algunos aspectos generales de dicho contexto, y, en particular, las consecuencias que tenía en el alumnado, conformando en este una suerte de características que, creíamos, debían ser tomadas en cuenta.

Posteriormente, con nuestra experiencia como aval, ofrecíamos pautas para la inclusión del pensamiento crítico en las clases de español, que pretendían beneficiarse de las características del alumnado o contrarrestarlas, dependiendo de los casos. Y ahondábamos en la figura del docente como guía y modelo en ese proceso centrándonos en su responsabilidad; por una parte, en su manera de conducirse dentro y fuera del aula, y por otra, en su labor de preparación de las clases, en concreto en la selección y el uso de los materiales.

Por último, comentábamos las impresiones de los estudiantes sobre la incorporación mediante diversas actividades del pensamiento crítico en su

estudio del español hasta ese momento. Para tal efecto, analizábamos los resultados de una encuesta llevada a cabo con tres de los grupos a los que dábamos clase habitualmente. Las reflexiones subsiguientes nos animaban a continuar, puesto que el interés y la satisfacción que manifestaban en sus respuestas a la mayoría de las preguntas eran elevados, y sus comentarios resultaban muy alentadores; pero también nos alertaban de la dificultad que algunos alumnos encontraban en varias de las actividades, y –aún más preocupante y decepcionante para nosotros– cuánto les costaba a bastantes de ellos relacionar estas tareas con su preparación para la vida. Esto último lo entendimos como una crítica al sistema universitario, que probablemente –por más que sea sin pretenderlo– les inculca la idea de que sus respectivas carreras solo les están preparando, en el mejor de los casos, para acceder a un puesto de trabajo que les guste. Y lo entendimos también como una crítica a nuestra propia labor como docentes, que muy al contrario de lo que pretendíamos no les hacía cambiar de opinión con respecto a lo anterior. Tomamos buena nota de esto con la intención, en el futuro, de progresar en este aspecto, pues lo consideramos primordial: la educación debe ser para la vida.

En nuestras conclusiones decíamos ser conscientes de la limitación para el alcance de nuestra investigación que suponía el haber trabajado exclusivamente con nuestro alumnado, hecho que justificábamos alegando que nuestro objetivo era realizar una exploración preliminar, con miras a ampliarla después a través de una sistematización de las actividades para la integración del pensamiento crítico en la enseñanza del español en el contexto universitario chino. El presente artículo, dando cuenta de una experiencia didáctica, viene a ser un primer paso en el desarrollo de dicha sistematización.

2. IDEAS PARA UNA SISTEMATIZACIÓN

Las tres premisas a partir de las cuales se vertebraría nuestra propuesta de sistematización serían: el proceso, el resultado, y la flexibilidad.

Pensar con cierto orden, y más aún si se pretende hacer de forma crítica, es una actividad que requiere tiempo, que lo impone; precisa de un antes, un durante y un después, en fases bien delimitadas que permitan saber dónde se está en cada momento y por qué, con respecto a lo que se está pensando. González define el pensamiento como cambios en los estados de la información (González, 1991: 124); lo cual pone de manifiesto muy claramente su condición de proceso.

De acuerdo con lo anterior, nos parece primordial que nuestra sistematización en la incorporación del pensamiento crítico a la enseñanza del español en el contexto universitario chino tenga en cuenta, incluso explicita, la importancia del proceso en sí mismo. Hay que hacer al discente partícipe de los engranajes, de lo que encontramos bajo la superficie de las actividades; que preste la misma atención a lo que hace y a cómo lo hace, por qué, para qué. De manera que el alumno no solo comprenda la necesidad de adoptar dinámicas de trabajo concretas, adaptadas al contexto, para la resolución de tareas (hay que hacer esto, ¿cuál es la mejor manera de hacerlo de acuerdo con los requisitos que se me piden, mi capacidad y las limitaciones que se me presentan?; tengo que escribir este texto con estas características para esta situación, y mi español llega hasta aquí: ¿cómo lo hago?); sino que, además, el alumno sea consciente de que adopta esas dinámicas, elige usarlas, y que pueden ser depuradas o simplemente abandonadas en virtud de otras más eficientes (la última vez hice esto así, y no salió mal, pero quizá saldría mejor si lo hiciera de esta otra forma). En otras palabras, el sistema debe hacer entender a los estudiantes tanto la conveniencia de emplear procesos en su aprendizaje del español, y en su vida en general, como el beneficio de examinar continuamente dichos procesos con el objeto de optimizarlos.

Esto no es óbice, en ningún caso, para que se descuide el resultado del proceso, que ha de ser siempre para la consecución de algo. Sin esa motivación, poner en marcha y desarrollar un proceso resulta, además de poco motivador, irreal; consideremos por un momento los trabajos y tareas de muy diversa índole que la vida, tanto en sus facetas profesionales como personales, nos impone cada día, y que exigen siempre un resultado –nunca insistiremos lo

suficiente en la idea de educar o ayudar a aprender para la vida–. Por otra parte, desde luego, podemos y debemos intentar aprender siempre del análisis de los resultados, y así se lo hemos de transmitir a los estudiantes: ¿qué ha salido bien?, ¿qué no ha salido tan bien?, ¿qué se podría mejorar?, ¿cómo lo mejoraríamos? Pero es en el proceso en el que avanzamos y retrocedemos, en el que nos paramos y cambiamos de dirección si lo creemos necesario, en el que ponemos en práctica las distintas herramientas que nuestro aprendizaje nos va proporcionando, y experimentamos, exploramos, ensayamos, nos equivocamos y acertamos.

En el resultado, comprobamos hasta qué punto estábamos preparados para afrontar un determinado reto, evaluamos la dimensión del logro; pero es el proceso el que nos permite afrontar el reto dándonos la capacidad para llevarlo a cabo mediante el ejercicio continuado de una serie de técnicas: tras escribir un texto en español el estudiante puede, con ayuda del docente, constatar sus aciertos y errores en relación a lo que se le pedía y empezar a pensar en qué medidas debería tomar para mejorar en la escritura de un texto semejante; pero fueron las diversas fases del proceso previo hasta completar el texto las que hicieron posible que este fuera escrito y que pudieran escribirse otros semejantes. Necesitamos el resultado como destino y motor del proceso; pero es el viaje que supone el proceso de alcanzar ese resultado el que va a dotarnos de las habilidades y del dominio de las mismas necesario para su consecución. Y donde, por tanto, radica el mayor número de oportunidades para el aprendizaje.

La sistematización, entonces, en nuestra opinión, por medio de procesos con sus resultados, debe potenciar entre los estudiantes la creación y evaluación constante de sus propios procesos, sus propios hábitos personales de pensamiento crítico, la búsqueda consciente de sus propias rutinas, estrategias, formas efectivas para cada persona de enfrentarse a las tareas comunicativas que su estudio y práctica del español le requiere, cuyos resultados persigue.

En nuestro artículo previo hacíamos hincapié en la imposibilidad de la enseñanza del pensamiento crítico. No nos es posible hacer que alguien piense críticamente; del mismo modo que podemos comunicar una idea, pero no conseguir que alguien la aprehenda. Lo que está en nuestra mano es inspirar o estimular; acciones para las cuales, como ya explicábamos en nuestro anterior artículo, resulta tan importante el ejemplo. ¿Qué pasa cuando se piensa críticamente?, ¿cómo es un pensamiento crítico?, ¿quién actúa como un pensador crítico?, ¿en qué situación? Podemos mostrar ejemplos de todo esto, ejemplos generales, de cuestiones personales, culturales y sociales que nos afectan a todos cada día, y ejemplos, en concreto, del estudio del español y de su comprensión y expresión. Podemos ofrecer modelos, guías. No respuestas, pero sí formas de hacerse preguntas.

En este sentido, en lo que se refiere al proyecto de sistematización que nos ocupa, consideramos que los docentes deberíamos proponer, en un primer momento, técnicas que los alumnos puedan incorporar a su arsenal personal de estrategias de estudio y comunicativas; que puedan hacer suyas, de acuerdo con sus particulares estilos de aprendizaje, adaptándolas a sus necesidades y capacidades, o, más concretamente, a su nivel de dominio de cada una de las destrezas de la lengua, que, como sabemos, suele variar de una a otra. Contar con esto implicaría dotar a las técnicas de flexibilidad; asumiendo que, por fuerza, no todas les servirían para todas las destrezas ni todos los estilos de aprendizaje. Pero el objetivo último de proponerles estas técnicas, por más útiles que les resulten, no es tanto proveer a los estudiantes de esta suerte de “andadores de pensamiento crítico” que les vayan facilitando integrar este pensamiento en su estudio y uso del español, y hasta en su vida, como procurarles una base o punto de partida para la concepción y el desarrollo posterior de sus propias técnicas.

En última instancia, idealmente, los alumnos adquirirían, a su manera y en el tiempo que precisaran, en un proceso personal e intransferible, la competencia de “andar” como pensadores críticos por sí mismos. Con lo cual, el docente tendría que enseñar estas técnicas con la intención de que los estudiantes las asimilen y las apliquen primero, entiendan su funcionamiento y

su pertinencia después, y finalmente las conserven, las modifiquen o las abandonen por otras preferibles de acuerdo con sus necesidades, intereses y capacidades.

Dentro de la literatura de la enseñanza del español como lengua extranjera, creemos que podemos encontrar inspiración y guía en el enfoque por tareas, que, en la forma de trabajar, se parece mucho a lo que estamos sugiriendo para nuestra sistematización:

La propuesta de autores como Nunan, Zanón o Martín Peris es compatibilizar el desarrollo de un currículo de tareas con unos contenidos institucionales ya existentes, integrando estas en cursos de lengua ya estructurados y en el diseño de libros: las tareas se conciben como planes de trabajo que conducen a la elaboración de una tarea final, cada unidad didáctica, en la que se incluyen otras tareas, se organiza en torno a la elaboración de la tarea final. (Gradaílle Martínez, 2004: 96)

Tendríamos mucho cuidado en que las tareas posibilitadoras para llegar a la tarea final incluyeran las actividades que mencionábamos en nuestro anterior artículo:

Introspección, reflexión, análisis, opinión, argumentación, extracción y justificación de conclusiones, deducción, inducción, comparación, interpretación de datos o de información, contraste de información obtenida en diferentes fuentes para verificar datos, relación entre datos e ideas o estudio de las causas y consecuencias de los hechos. (González, Hermida y Vera, 2015: 27)

y que no perdieran de vista ninguna de las destrezas. Así, algunas de estas actividades tendrían que ver con la anticipación de lo que se va a escuchar y el rellenado lógico de información no percibida, en el caso de la comprensión auditiva; la comprensión profunda y el uso de la información aprehendida, en el caso de la comprensión lectora; la elaboración del discurso, en el caso de la expresión y la interacción orales; y la elaboración más compleja en el caso de la expresión escrita, al no estar presente en la situación comunicativa un contexto que sirva de apoyo.

En las próximas páginas vamos a describir una experiencia didáctica con cortometrajes en el marco de un curso de verano, siguiendo las ideas

comentadas en este apartado, para avanzar en la difícil tarea de concretar nuestra propuesta de sistematización.

3. IMAGEN, CINE Y PENSAMIENTO CRÍTICO

No es ningún misterio que la cultura audiovisual domina en nuestra sociedad y mucho más a partir de la llegada de internet. A diario somos bombardeados con cantidades ingentes de información, en su mayoría en formato audiovisual. Nuestros adolescentes, en su mayoría nativos digitales, están expuestos a más estímulos a través de imágenes y de sonidos que de textos escritos.

Ya en las primeras décadas del siglo XX la primera generación de los pensadores de la Escuela de Frankfurt abogaba por la emancipación del hombre a través de la filosofía de la conciencia y de la denuncia de la manipulación y dominación del sistema capitalista, exponiendo su irracionalidad al limitar la capacidad crítica del individuo y justificar la explotación del hombre por el hombre. En la segunda mitad del siglo XX, uno de los aspectos que más cuestionarían sería la utilización de la cultura en los medios de comunicación como instrumento de control. “En Adorno y Horkheimer el individuo es un ser alienado, subsumido en las tramas de la industria cultural, la cual *forma* un público estereotipado, repetitivo, incapaz para la concentración y la mirada activa”. (Szpilbarg y Saferstein, 2014: 66) Según esto, es lógico pensar que el contenido de los mensajes que aparecen en los medios se encuentre al servicio de quienes ostentan el poder y, por tanto, podrían influir en una audiencia considerada pasiva o fácilmente manipulable.

Al igual que desde la escuela se enseña a analizar comentarios de texto históricos o literarios para que, entre otras funciones, los alumnos mejoren su comprensión lectora o histórica, creemos que no hay razón para que no aprendan a examinar o a descifrar el lenguaje audiovisual, con el que están en permanente contacto. De hecho, consideramos que desde la escuela y la

universidad se debería hacer mucho más hincapié en el análisis de imágenes, tanto estáticas como en movimiento y de su capacidad de manipulación o de generar opinión, ya que son instrumentos de divulgación de gran alcance e impacto. Promoviendo una actitud crítica frente a las imágenes entre nuestros estudiantes, estaremos ayudando a conformar ciudadanos independientes, cuestionadores y creativos.

El cine, a través de la ficción, puede ofrecernos situaciones del mundo real dentro de un contexto histórico y sociocultural concreto y servir de vehículo de acercamiento a la realidad de una sociedad. Proporciona información significativa para el estudiante de una lengua extranjera presentando el uso contextualizado de la misma y la cultura a ella vinculada. Además, las películas ofrecen situaciones que pueden proporcionar a los jóvenes una ocasión para reflexionar sobre su propia vida y el mundo que los rodea.

Como medio de comunicación con fines sociales, el cine puede estar al servicio del ciudadano y la labor que desempeña puede ser muy amplia. Como medio didáctico ayuda a pensar y a generar una postura más analítica ante la vida. Según de la Torre, catedrático de Didáctica e Innovación Educativa de la Universidad de Barcelona, el cine formativo es “la emisión y recepción intencional de películas portadoras de valores culturales, humanos, técnico-científicos o artísticos, con la finalidad de mejorar el conocimiento, las estrategias o las actitudes y opiniones de los espectadores” (Torre, 1996: 133). El carácter formativo de una película lo confiere su argumento, pero sobre todo la intencionalidad del docente, que puede convertirlo en un recurso que sirva para promover la reflexión y el estudio de un tema.

Por lo tanto, utilizado como recurso pedagógico, el cine puede servirnos de herramienta para fomentar el pensamiento crítico. Ejercer la crítica no sólo sirve para un disfrute más completo de la obra cinematográfica, sino para que esta trascienda el mero entretenimiento.

4. VENTAJAS PEDAGÓGICAS DEL CORTOMETRAJE EN EL AULA

Según el Diccionario de la RAE⁴, el cortometraje es una película de corta e imprecisa duración. Es precisamente su más o menos reducido metraje lo que ha hecho de estas obras un recurso didáctico cada vez más popular para las Humanidades y la enseñanza de idiomas de todos los niveles educativos. Esta característica hace posible su visionado en el aula al menos dos veces, permitiendo, incluso en un mismo periodo de clase de 45 minutos, realizar actividades previas –de contextualización u otro tipo– y una rica variedad de actividades posteriores.

De su brevedad y, por lo tanto, de la necesidad de los realizadores de expresarse de forma concisa para provocar en breve tiempo el interés en el espectador, se deriva, a nuestro entender, la mayor ventaja para el docente. Casi siempre constan de una única línea argumental que suele ser sencilla; de hecho, muchos tienen una única secuencia o unidad espacio-temporal. El, normalmente, limitado número de personajes, la escasa profundización en su carácter o en sus motivaciones y la falta del tiempo necesario para su evolución, hace que sea fácil identificar roles arquetípicos o simbólicos. Todo lo cual supone un beneficio pedagógico, puesto que para el alumnado será más sencillo profundizar en una única línea argumental y en el análisis de pocos personajes sin dispersarse, teniendo tiempo suficiente para realizar las actividades pausadamente y, en el caso del docente, para dedicar una o varias sesiones a analizar una misma obra, según la guía que propondremos después.

Ya indicábamos en nuestro anterior artículo lo importante que resulta el tiempo: la trascendencia de que los alumnos tengan el suficiente para profundizar, para reflexionar, para la introspección (González, Hermida y Vera: 2015, 23). Creemos que, en muchos sentidos, existe una relación entre el relato corto y el cortometraje; desde luego por su brevedad, por la fundamental

relación entre la forma y el contenido, y como recurso para el fomento del pensamiento crítico, ya que una “lectura intensiva” de un cortometraje o de un relato es más adecuada para el análisis profundo, la indagación y penetración en la obra, pudiendo centrarse y dedicar todo tiempo necesario a los aspectos que nos resulten más relevantes. Consideramos que es esta la razón más importante de trabajar con cortometrajes en el aula, aunque no la única.

En general, los cortometrajes son obras realizadas fuera del circuito comercial. Suelen presentarse en circuitos alternativos o en festivales de cine. Su objetivo principal, habitualmente, no es lucrativo, por lo que están libres de responder a las necesidades de la industria cinematográfica y de unas productoras que invierten su dinero con la intención de recuperarlo. De ello deriva la segunda razón que nos anima a utilizarlos en el aula: que los realizadores gocen de enorme libertad a la hora de llevar a cabo sus proyectos hace que sea relativamente fácil encontrar cortos poco convencionales, de gran originalidad estética, estructural o argumental o que planteen cuestiones interesantes, profundas y coyunturales.

Además de lo mencionado, el trabajo con este formato tiene, debido a nuestro contexto, una ventaja añadida frente al largometraje. Nuestro alumnado chino está muy acostumbrado a ver productos u obras audiovisuales en el ordenador portátil, en el teléfono móvil o en la tableta; sin embargo, si exceptuamos las ocasiones en las que van al cine, muchos de ellos, según hemos comprobado, no están tan acostumbrados a ver largometrajes completos o al menos, no ininterrumpidamente, debido, creemos, a la falta de tiempo, las distracciones tecnológicas, los espacios poco adecuados, la falta de concentración o la mala gestión de la misma o la costumbre de ver vídeos cortos en internet, que facilita un consumo y una satisfacción inmediata. Podemos aprovechar este hecho –en nuestra opinión, negativo– sabiendo que se pueden concentrar con más facilidad en una obra de corta duración.

⁴ REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.) 2014. Consultado en: <http://dle.rae.es>

5. CRITERIOS PARA SELECCIONAR CORTOMETRAJES EN EL AULA

El acceso a los cortometrajes por parte del docente no es una dificultad puesto que, después de su estreno y paso por festivales, son los propios realizadores o productoras las que suelen ponerlos de forma gratuita a disposición de los usuarios en diferentes plataformas de internet, como YouTube o Vimeo. Mucho menos sencillo es escoger el cortometraje adecuado para un objetivo de aprendizaje concreto. Es algo que requiere tiempo, a veces mucho.

Defendemos que el pensamiento crítico puede estimularse con casi cualquier obra artística o vehículo de expresión, siempre que sea analizado adecuadamente y en profundidad. No obstante, dado el limitado tiempo del que disponemos los profesores y la abundancia de contenidos a impartir, escoger unos cortometrajes y no otros puede hacer que tanto la experiencia de su visionado como las actividades sean mucho más satisfactorias, útiles y significativas; que es, en definitiva, de lo que se trata.

Con objeto de facilitar la selección, proponemos a continuación una serie de criterios básicos, que nos han resultado muy útiles a la hora de escoger obras cinematográficas para fomentar el pensamiento individual. Según nuestra experiencia, las siguientes pautas tienen la ventaja de servir para escoger tanto cortometrajes como largometrajes, y son útiles tanto en el proyecto del que hablaremos a continuación –un curso de verano– como en distintas asignaturas; por lo cual pensamos que puede resultar provechoso para otros educadores, con independencia del contexto y del nivel en el que se imparta la clase.

5.1 Adecuación

Lo primero que tenemos que considerar es tanto la asignatura que estamos impartiendo –ya que queremos trabajar la reflexión crítica pero sin perder de vista los objetivos de aprendizaje de la materia concreta–, como el nivel y el

contexto del alumnado. No escogeremos el mismo corto si estamos impartiendo Introducción a la Cultura de Latinoamérica a un nivel B1 que Escucha y Habla I a un A1. Con toda probabilidad, no seleccionemos la misma obra si estamos trabajando en una universidad de Hong Kong que si lo estamos haciendo en una escuela primaria en China continental.

Teníamos la duda respecto a usar obras que mostraran escenas de sexo y violencia, puesto que el alumnado chino es especialmente pudoroso, según hemos comprobado tras años de docencia; si bien es verdad que en los últimos tiempos estamos observando un cambio de actitud a este respecto y nos preguntamos si no pecaríamos de puritanos al autocensurarnos. Consideramos que una exposición controlada a estos materiales, siempre que esté justificado en la obra, puede ser positivo para inducir al análisis, la discusión y el debate; aunque lo que finalmente determine su inclusión tiene que contar, por necesidad, con la edad de los estudiantes y el conocimiento por parte del docente del contexto educativo al que se enfrenta y, de forma indispensable, con el sentido común.

5.2 Inteligibilidad

A la hora de tener en cuenta este criterio no solo debemos pensar en la adecuación al nivel de español del alumnado, sino en las diferencias culturales. Hay que valorar si un alumno asiático está familiarizado con lo que acontece a los personajes de la trama o si le resulta totalmente ajeno. Si los gags que a nosotros nos parecen familiares y divertidos van a ser igualmente interpretados. Si la respuesta a la pregunta “¿Voy a tardar demasiado tiempo en hacerlo comprensible?” es positiva, seguramente logremos un mejor resultado eligiendo un cortometraje distinto.

También puede ocurrir otra cosa, como nos ocurrió después de proyectar en clase el corto Hiyab: que propongamos un cortometraje con la intención de analizar una problemática determinada –que un instituto español obligue a una adolescente musulmana a no llevar esta prenda como premisa para asistir al centro– y que los alumnos chinos no perciban la existencia de ninguna

disyuntiva; ya que en las provincias donde los musulmanes se cuentan por millones acuden a colegios propios, y en las provincias restantes las leyes educativas son tan estrictas respecto a no llevar símbolos religiosos que probablemente no existe ningún tipo de debate sobre este tema, de forma que en las actividades posteriores nadie veía la problemática y las discusiones fueron estériles.

5.3 El elemento lúdico

Que el cortometraje sea sugerente o atractivo de alguna manera para los estudiantes va a facilitarnos siempre la tarea, haciendo que la atención en las actividades posteriores sea mayor; por ello, debemos pensar en qué les puede gustar o interesar a ellos y no solo a nosotros, teniendo en cuenta de nuevo el contexto del alumnado. Elegir algo que les pueda resultar familiar en algún aspecto también nos puede ayudar, aunque habremos de tener cuidado en no dejarnos llevar por lo fácil, lo que puede hacer que el análisis posterior no sea lo bastante significativo.

5.4 Calidad fílmica

Como tenemos la posibilidad de elegir entre una enorme variedad y cantidad de cortometrajes, nos parece fundamental que la obra elegida tenga calidad artística, técnica y un buen guion. La educación estética y artística se debe fomentar en todas las etapas educativas y, por supuesto, también en la universitaria; ya que “las experiencias estéticas van conformando un entramado conceptual que permite considerarlas como uno más de los potenciales que promueven una vida más digna e inteligente” (Dewey, 2008, cit. en Galo Sánchez, 2010: 26). La experiencia estética supone una verdadera necesidad vital para el ser humano, porque su vivencia le ofrece pistas sobre la orientación de su propia vida, sus afinidades y sus deseos (Galo Sánchez, 2010: 23-24).

5.5 Estereotipos

En nuestro artículo anterior explicábamos cómo es imprescindible que el docente haga una crítica al mensaje que promovemos con los materiales usados para llevar a cabo actividades. Los materiales escogidos para promover la educación intercultural y el desarrollo del pensamiento individual no deberían contener estereotipos ni prejuicios culturales, étnicos, de género, orientación sexual, de clase o de cualquier otro tipo, y los incluye con más frecuencia de la que nos solemos dar cuenta; por lo tanto, debemos someter la obra cinematográfica escogida a un examen en este sentido. También existe la opción, en ocasiones enormemente fértil, de elegir a propósito obras que fomenten tópicos y prejuicios, para hacerlos evidentes en clase y reflexionar sobre ellos. Asimismo, es posible que un cortometraje pueda ser útil únicamente en algunos aspectos y el docente opte por utilizarlo, llamando la atención sobre sus elementos controvertidos.

5.6 Realizadoras y realizadores

Creemos que lo ideal sería mostrar un cincuenta por ciento de cortometrajes realizados por mujeres, por la simple razón de que son la mitad de la población mundial; sin embargo, por varios motivos, la gran mayoría de realizadores de cortometrajes son varones, por lo que vemos complicado hacer una selección proporcional. Aun así, en nuestra opinión, es obligado que escojamos algunos cortometrajes realizados por mujeres.

5.7 Países de producción

Igualmente, lo ideal sería mostrar una relación equilibrada entre cortometrajes realizados en todos los países donde se habla español como primera lengua o donde existan grandes comunidades de hablantes de español.

La dificultad estriba en el conocimiento que el docente pueda tener respecto a las obras cinematográficas de otros países diferentes al suyo, o el acceso a las mismas. No obstante, consideramos perentorio hacer un esfuerzo en este sentido.

5.8 Variedad de géneros

Si mostramos cortometrajes de distintos géneros para desarrollar el pensamiento crítico reforzamos la idea de que es posible y deseable practicar la crítica sobre cualquier elemento que tenga un contenido mínimamente interesante, de que no requiere de grandes hechos y que puede y debe ejercerse también en la vida cotidiana y los sucesos cercanos.

5.9 Subtítulos

Dependiendo del nivel del alumnado y de las características del español hablado por los personajes de la obra podemos optar entre ver el corto con subtítulos o sin ellos. En caso de que creamos que no incluirlos va a impedir llevar a cabo las actividades posteriores de forma provechosa, proponemos verlo con subtítulos. Si no los encontramos, podemos incorporar los nosotros mismos con sencillos programas informáticos, hacer una transcripción a modo de “guion cinematográfico” y entregársela a los alumnos, o bien, dependiendo del resto de objetivos pedagógicos, nivel, asignatura y tiempo disponible, plantear que los hagan los propios estudiantes a modo de actividad.

6. NUESTRA GUÍA PARA ANALIZAR CORTOMETRAJES

Al preparar el curso de verano del que hablaremos más tarde, nos dimos cuenta de que ninguno de los modelos de comentario de obras cinematográficas que encontrábamos se adecuaba a la forma de trabajo que queríamos llevar a cabo; así que decidimos crear nuestro propio modelo de

comentario (Anexo I), teniendo en cuenta tanto modelos de análisis de textos literarios como cinematográficos. De hecho, su base es la fusión de diferentes propuestas de ambos análisis, así como de las claves para el fomento del pensamiento crítico que desarrollamos en nuestro anterior artículo.

El análisis cinematográfico tiene un largo recorrido. El profesor mexicano Lauro Zavala distingue entre dos tipos: el análisis interpretativo y el instrumental. El primero sirve para analizar la naturaleza estética y semiótica de la obra. Mientras que este se centra en el espectador y en su experiencia estética, el segundo lo hace en la obra en sí y la analiza de forma descriptiva a través del examen de los elementos que componen el lenguaje cinematográfico. El análisis instrumental utiliza las películas con objetivos concretos (Zavala, 2010: 65). Dentro de este análisis podemos enmarcar el fin pedagógico: desde el clásico visionado de películas en clases de historia, para que los estudiantes se hagan una idea del modo de vida en un momento concreto, hasta el análisis sociológico de la época y lugar de realización de una obra, relacionándolo con el resultado final.

Nuestro modelo de comentario es desde luego instrumental, puesto que utiliza la obra para intentar desarrollar el pensamiento crítico en el estudiante. Pero también es interpretativo, ya que analiza los aspectos puramente cinematográficos y el significado del corto -fundamentales para desarrollar el gusto propio del estudiante-. El análisis que va más allá de lo superficial o inmediato, la reflexión sobre lo que ocurre y por qué ocurre, obliga a la abstracción, a la especulación; en definitiva, al pensamiento.

En nuestra investigación, consultamos diversos materiales, manuales, memorias de máster de enseñanza de español como lengua extranjera que propusieran actividades con cortometrajes, y en ninguno de ellos encontramos ningún modelo para comentar cortometrajes con el que poder comparar nuestra propuesta, lo que habría enriquecido nuestra labor.

6.1 Características

Nuestra propuesta de comentario fomenta las cinco destrezas de la lengua: en el aula, a través del visionado de los cortos y de las actividades, se trabaja la comprensión auditiva y la expresión e interacción oral. La comprensión lectora se puede explotar, también en clase, mediante la lectura de subtítulos o del guion de la película, o en ciertas actividades en las que se relacionen textos con el cortometraje. Fuera del aula el estudiante trabajará sobre todo la expresión escrita a través de la redacción del comentario, completo o parcial y basándose en la guía, que luego entregará al profesor para su corrección.

A nuestro juicio, una de las características más importantes de nuestra propuesta es la flexibilidad. Flexibilidad para trabajar todas las partes de la guía o solo las que seleccionemos y para integrar en ella actividades propuestas en manuales u otros medios. Flexibilidad para trabajar con cortometrajes y con largometrajes. Y flexibilidad para poder dedicarle el tiempo suficiente a las partes y tareas que elijamos hacer, según nuestros objetivos y planificación. Así, podemos delimitar el tiempo que los alumnos necesitan dedicar a cada actividad en clase y darles indicaciones estimadas del tiempo que puede requerir la tarea escrita fuera del aula, incluyendo el tiempo necesario para una reflexión propia y profunda por parte del estudiante, previa a acometer la tarea, de manera que el resultado sea significativo.

6.2 Partes de la guía

Completar los datos básicos sirve como primer contacto del estudiante con la obra. La información correspondiente puede ofrecerla el profesor o buscarla el propio estudiante. El argumento, por su parte, le ayuda a entender y ordenar lo que ha visto. La aproximación histórica es importante para poder analizar adecuadamente una obra. El docente puede contextualizar la obra o bien indicar a los estudiantes que realicen una pequeña investigación, sin embargo, en los contextos en los que el desconocimiento de las culturas de los países hispanohablantes sea elevado, será complicado que los alumnos realicen un

análisis profundo. Los puntos mencionados tienen como objetivo ayudar al alumno en la parte esencial.

El análisis crítico es el punto más relevante del comentario; es la que verdaderamente induce a la reflexión y al debate. Por eso planteamos una serie de cuestiones relativas a los personajes principales, las ideas más importantes, los conflictos, su desenlace, y al mensaje o interpretación de la historia. Estas preguntas pueden variar, modificarse, aumentar o disminuir en número; pero creemos esencial que se planteen en forma de interrogantes, ya que precisamente el fundamento del pensamiento crítico es preguntarse a uno mismo.

La siguiente parte –la reflexión sobre los aspectos artísticos y técnicos y su influencia en el resultado final– es vital tanto para que el alumno desarrolle su gusto estético, como hemos explicado anteriormente, como para que se plantee y analice las razones por las que la directora o director ha decidido rodar su obra de una manera concreta: en blanco y negro y no en color, con cámara en mano, o en una determinada gama de colores. Estas elecciones, por parte de los profesionales, nunca son arbitrarias; tienen un significado, quieren decir cosas.

Asimismo en esta guía prevemos la realización de actividades propias para cada corto con la intención de trabajar aspectos lingüísticos y culturales concretos. Podemos buscarlas y adaptarlas de propuestas didácticas o manuales o crearlas *ad hoc*, pudiendo conectarse con distintas partes del comentario.

La valoración personal respecto al cortometraje es la última parte. Nos parecía esencial introducir este punto para dar importancia explícita a lo que han pensado y sentido los estudiantes durante el visionado y su análisis. Es una buena manera de evidenciar el valor de su opinión personal y su gusto en relación a las manifestaciones artísticas; aunque siempre debemos intentar que el alumno justifique su opinión para que, indagando de forma introspectiva, haga conscientes los motivos que le han llevado a sentir o pensar eso.

7. CURSO DE VERANO

Llevamos a cabo el proyecto en nuestro lugar habitual de trabajo, el campus de Zhuhai de la Universidad Sun Yat-sen, en la provincia de Cantón. Antes de empezar el segundo año académico los estudiantes de la carrera de español como *major* deben realizar un curso de verano que tiene como objetivo servir de transición entre los dos meses de descanso y el comienzo del nuevo curso.

7.1 Objetivos generales y específicos

Sus objetivos generales son repasar los conocimientos ya adquiridos en el año anterior y prepararse para la vuelta a las clases. Tiene una duración de tres semanas. Durante este tiempo los estudiantes tienen tres periodos diarios de clase de 45 minutos cada uno, de lunes a jueves, de 8:55 a 11:30 con descansos de 10 minutos tras cada periodo, asistiendo así a un total de 36 periodos. En el curso de verano que nos ocupa, a los docentes se nos impusieron solo dos condiciones: que avanzáramos el tema 11 del tomo II del manual Español Moderno y que al final evaluáramos a cada estudiante, por lo que disfrutamos de una gran libertad a la hora de diseñar el contenido.

Como profesores de anteriores cursos de verano éramos conscientes de que para los alumnos no era agradable tener que realizar un curso obligatorio justo antes del comienzo del primer semestre y, por lo tanto, tener que regresar tres semanas antes de sus vacaciones. Así que quisimos hacer algo diferente, que pudiera resultarles novedoso y atractivo. Queríamos, por una parte, que el curso tuviera consistencia en sí mismo, unidad, un significado aparte del semestre y, por otra, que fuera el comienzo de algo que seguiríamos desarrollando a lo largo del curso, adaptándolo según las asignaturas y sus objetivos.

¿A quién no le gusta el cine?, pensamos. ¿Por qué no hacer un curso basado en cortometrajes? Nos pareció una idea sugerente, y para llevarla a cabo planteamos dos objetivos específicos: el análisis crítico de las obras y la realización de un cortometraje escrito, dirigido y protagonizado por los

estudiantes. A través de ambos podríamos continuar y avanzar en el aprendizaje del español integrando de forma consciente el fomento del pensamiento crítico, tema sobre el cual ya estábamos investigando, para lo que era necesario que el estudiante trabajara el razonamiento lógico –de forma que fuera capaz de entender y explicar sus ideas, tanto para aportar al grupo como sobre el papel en la escritura del comentario–, que cooperara y escuchara a sus compañeros mediante el trabajo en grupo y el debate, que respetara y valorara las ideas de sus compañeros y que practicara la contraargumentación, a través de conclusiones que negociaran por medio de opiniones bien argumentadas, y que desarrollaran la capacidad de introspección, dedicando el tiempo necesario a cada tarea, para fomentar la reflexión sobre lo visto y escuchado en el aula.

7.2 Premisas

Era imprescindible para llevar a cabo el curso de forma óptima que los estudiantes tuvieran algunos conocimientos de lenguaje cinematográfico, de profesiones relacionadas con el cine y de las fases de realización de obras cinematográficas. Dedicamos en las primeras clases unos 20 minutos a la explicación de estos conceptos, sirviéndonos de la ayuda, entre otros materiales, de un documento propio en el que se explicaban los diferentes oficios cinematográficos y las etapas básicas para llevar a cabo una producción audiovisual. Para complementar esta pequeña formación trabajamos con varias diapositivas de un documento de Power Point subido a SlideShare por su autor/a (<https://es.slideshare.net/cugael/planos-y-movimientos-de-cmara>), de descarga libre y gratuita, que expone con claridad el plan de rodaje y los movimientos de cámara. Además, entregamos la guía para analizar un cortometraje a los alumnos, explicándoles detenidamente sus diferentes partes durante los primeros días.

7.3 Actividades

Distinguimos entre tres tipos de actividades para trabajar con la obra cinematográfica seleccionada: tareas previas, tareas posteriores realizadas en el aula y tareas a realizar fuera del aula. Consideramos que siempre que sea posible, ha de intentarse que las actividades integren aspectos lingüísticos, culturales y reflexivos.

7.3.1 Actividades previas al visionado

Las tareas previas preparan al estudiante para la comprensión del corto. El profesor puede ofrecer información sobre él y contextualizarlo histórica o socialmente, dependiendo de las necesidades de cada obra, para que los estudiantes la entiendan lo mejor posible. Esto debiera consistir en una introducción concisa, más extensa en las obras que tratan temas históricos o sociales complejos. También podemos optar por no realizar ninguna explicación si lo que queremos es causar un efecto sorpresivo en el estudiante y creemos que va a entender la obra sin problemas.

Se pueden hacer asimismo actividades previas de activación de aspectos léxicos y gramaticales que aparezcan en el corto, o actividades en las que exista un estímulo que sirva a los estudiantes para concentrar su atención en la obra que van a ver, en forma de preguntas o a través de la lectura de un texto relacionado.

7.3.2 Visionado de los cortometrajes

A continuación, ofrecemos el listado de los cortos que se vieron en el aula en el curso de verano por el orden en que lo hicieron, indicando algunos de los temas sobre los que se reflexionaron a partir de ellos, y el enlace de internet en el que a fecha de hoy se pueden encontrar. Vimos dos veces seguidas cada uno, y animamos a los estudiantes a que la segunda vez tomaran notas. Al elegir las obras tratamos de ceñirnos lo más posible a los criterios de selección anteriormente explicados.

a) **Hiyab**

Director: Javi Sala

Año: 2006

Duración: 09:34 minutos

Reflexiones: legislación, racismo, tratamiento de la inmigración en el ámbito educativo, adolescencia, eurocentrismo.

<https://www.youtube.com/watch?v=xFAuqhludJk>

b) **Mío**

Director: Rodrigo Canet

Año: 2014

Duración: 05:27 min

Reflexiones: estereotipos raciales, racismo, clasismo, machismo, creencia en la superioridad cultural.

Comparación con el siguiente corto, "The lunch date", en el cual está basado.

<https://www.youtube.com/watch?v=EOaK3kZ35fs>

c) **The lunch date**

Director: Adam Davidson

Año: 1989

Duración: 10:23 minutos

Reflexiones: estereotipos raciales, racismo, clasismo, creencia en la superioridad cultural.

<https://www.youtube.com/watch?v=eputZigxUY8>

d) **Doble check**

Director: Paco Caballero

Año: 2011

Duración: 4 min.

Reflexiones: influencia de la tecnología en nuestra vida diaria, celos, sexismo, amor romántico.

https://www.youtube.com/watch?v=8tmB-wF_l3c

e) **El vendedor de humo**

Director: Jaime Maestro

Año: 2012

Duración: 06:27 min.

Reflexiones: apariencias, materialismo, honestidad, sentimientos que produce el engaño, confianza.

<https://www.youtube.com/watch?v=5NH8C8mdzU>

f) **The lady and the reaper**

Director: Javier Recio García

Año: 2009

Duración: 8 min

Reflexiones: avances médicos y tecnológicos, vejez y aceptación de la muerte, arrogancia del ser humano frente a la naturaleza, libertad.

<https://vimeo.com/9985840>

g) **7'35 de la mañana**

Director: Nacho Vigalondo

Año: 2003

Duración: 8 min

Reflexiones: vida moderna, rutina, enfermedad mental, obsesión, humor, estereotipos acerca de una visión ideal sobre la vida.

https://www.youtube.com/watch?v=F1isC_3Ehdo

h) **El regalo**

Director: Javier Fesser

Año: 2012

Duración: 01:48

Reflexiones: materialismo, consumismo, tradiciones y costumbres, humor, relaciones familiares.

<https://www.youtube.com/watch?v=kZEDdTd-wSU>

i) **Lo siento, te quiero**

Directora: Leticia Dolera

Año: 2009

Duración: 9 min

Reflexiones: acoso escolar, sentimiento de culpa, autovaloración, curación del dolor, amistad y amor.

<https://vimeo.com/155034475>

7.3.3 Actividades posteriores al visionado y tareas para fuera del aula

Trabajamos la guía por partes, para que los alumnos no se vieran avasallados por una cantidad ingente de información nueva y pudieran ir entendiéndola y asumiéndola, para ir añadiendo y combinando posteriormente las distintas partes de la guía, con una explicación previa. Hicieron el comentario completo únicamente de *El vendedor de humo* y *Lo siento, te quiero*.

Con el objetivo de mejorar la comprensión del corto, tanto en *Hiyab* como en *Lo siento, te quiero*, en los que comprender el diálogo es esencial, les

proporcionamos el guion cinematográfico, para que pudieran leer y entender el texto a su ritmo. Dichos guiones se les entregaron en formato profesional; pretendíamos con ello que comprendieran mejor cómo se escribe una película y pudieran servirles de referencia para la creación posterior de su propio corto.

Con la guía, se trabajó de dos formas complementarias:

La primera fue en el aula, sobre todo de manera oral e intentando fomentar la interacción, argumentación y debate, primero en grupos de cinco personas, en los que los estudiantes discutían sus ideas, y después, debatiendo en grupo clase o mediante portavoces de grupo. Empezaban por poner en común dentro de su grupo el argumento del corto, usando unas pocas frases que explicaran la trama, normalmente en presente de indicativo –como se suele hacer en reseñas y críticas–, sin que fuera necesario contar el final. Podían escribirlo para ayudarse. Esto sirve para que se hagan una idea clara de la obra; no se puede continuar trabajando si los estudiantes no han entendido en líneas generales lo que ocurre en la obra.

El análisis, que incluye personajes, conflictos/ideas principales/desenlace, interpretación o mensaje del cortometraje, y el comentario de los aspectos técnicos y artísticos de la obra, lo llevaban a cabo basándose en las preguntas propuestas al principio por nosotros –de las cuales figuran ejemplos en los apartados correspondientes de la guía– y después por ellos mismos, intentando responderlas, pensando, debatiendo, argumentando y contraargumentando. Los docentes nos pasábamos por los grupos para observar y estimular las conversaciones, responder a las dudas y cuestiones de los estudiantes y reconducir los debates. Dejábamos un tiempo considerable para cada tarea, hasta que el debate de los diversos grupos iba decayendo. Posteriormente, se contrastaban y debatían las opiniones e ideas en grupo clase.

Otra de las tareas era la reflexión sobre la valoración personal respecto a la obra, que los estudiantes también comentaban en sus grupos. Dábamos tiempo suficiente para que el estudiante justificara su opinión y luego la explicara en su grupo y, finalmente, en el grupo-clase.

Durante todo este proceso, insistimos en repetidas ocasiones en que el comentario de una obra no consiste en describir de nuevo lo que ya vemos en las imágenes, excepto al dar cuenta del argumento, sino en profundizar en por qué ocurre lo que ocurre, en analizar precisamente lo que no nos proporcionan las imágenes de forma obvia y en relacionarlo con el mundo mediante argumentos.

La segunda manera de trabajar con la guía para analizar cortometrajes fue mediante la tarea fuera del aula, que consistía en redactar las partes del comentario trabajadas en clase del cortometraje visto ese día. Los estudiantes tenían que buscar información para la ficha técnica y artística y ampliar la búsqueda del contexto histórico y no escribir únicamente lo que el docente había avanzado en el aula. Tener el corto “fresco” y haber pensado y hablado sobre él les facilitaba esta tarea. Dimos pautas respecto a la redacción del comentario, relativas a las características de los textos expositivos y argumentativos y a la coherencia, cohesión, adecuación, ortografía, gramática y vocabulario indicado para el nivel del grupo, y de formato en cuanto a tipo y tamaño de letra, márgenes e interlineado.

Tras dos o tres días nos entregaban la parte o partes del comentario solicitadas. La corrección de estas por parte de los profesores tenía en cuenta el respeto a las pautas mencionadas pero se centraba en el contenido, dando especial relevancia a la argumentación lógica de las afirmaciones. Posteriormente se les devolvían a los estudiantes con notas añadidas que destacaban los aciertos y los aspectos a mejorar en futuros comentarios. Hacíamos partícipes a los alumnos en grupo clase de aquellas cuestiones que afectaban a gran parte de sus trabajos y aclarábamos las dudas que les habían surgido redactándolos.

7.4 Realización de un cortometraje

La otra actividad importante que tuvieron que realizar en el curso de verano fue la grabación de su propio cortometraje, incluyendo la escritura del guion. Debían hacerlo en grupos de cinco personas, –los mismos grupos existentes para los debates, elegidos por nosotros en base a criterios de personalidad y complementariedad a la hora de trabajar–.

Las premisas fueron las siguientes: los cortos tenían que tratar algún aspecto sociocultural o intercultural; todos los miembros tenían que participar en la escritura del guion y realizar ellos mismos los distintos oficios cinematográficos durante su grabación y montaje, dejando abierta la posibilidad de que estudiantes de otras carreras o cursos colaboraran en su realización en caso de que necesitasen más personas.

Cada día dejábamos treinta minutos para escribir el guion cinematográfico, que tenía que seguir el modelo de los entregados en clase. Día a día, era revisado por los profesores, que también les asistíamos en la planificación. El último fin de semana del curso de verano realizaron la grabación –que llevaron a cabo todos por propia iniciativa con sus teléfonos móviles– y el montaje.

Para que la actividad fuera más interesante, motivadora y atractiva para ellos, organizamos un concurso de cortometrajes tras el visionado de las obras en el aula el último día del curso. Al finalizar, los estudiantes votaron a los ganadores de los premios para las diversas categorías: mejor cortometraje, mejor guion, mejor actriz o actor principal (no hicimos distinción puesto que solo había cinco chicos en la clase), mejor actor o actriz secundaria, mejor fotografía, mejor montaje y mejor música. Tras el recuento de votos anunciamos a los ganadores, que se hicieron, encantados, fotos con sus preciados trofeos: jamón traído de España y bombones. Afortunadamente, los premios estuvieron muy repartidos y cada corto se llevó alguno.

Quedamos gratamente sorprendidos por la calidad de los cortometrajes. No solo se habían esforzado mucho en la parte técnica, en el montaje y la música, incluso añadiendo efectos sonoros, sino que todos ellos eran críticos

con los aspectos socioculturales o interculturales que trataban. En realidad, esto, a pesar de no ser una premisa específica verbalizada a los estudiantes era algo que deseábamos que ocurriera, habida cuenta de todo el trabajo llevado a cabo a lo largo del curso de verano. En sus obras, criticaban estereotipos sobre la cultura china, el consumismo, la importancia en su cultura de la posesión de bienes por encima de otros valores, la importancia de las apariencias en las relaciones sociales, la socialización a través de las nuevas tecnologías y la presión de las mujeres para elegir entre tener pareja y una vida académica de éxito.

7.5 Evaluación del curso de verano

La evaluación del curso de verano es obligatoria, ya que supone 15 créditos, por lo que era indispensable poner una calificación final a cada estudiante. Evaluamos los dos comentarios escritos completos: *El vendedor de humo*, a mediados del curso y *Lo siento, te quiero*, al final del mismo, con un 30% del porcentaje de la nota final cada uno. El restante 40% lo calculamos teniendo en cuenta la asistencia, la actitud general, el interés, y la participación en las actividades de clase.

Decidimos que no evaluaríamos el cortometraje que tenían que grabar, puesto que no se trataba de un curso de cine y nos parecía injusto valorar el resultado, cuando, en realidad, a lo que más importancia le estábamos dando era al proceso, que ya estaba siendo valorado.

7.6 Autoevaluación docente

El último día de clase pasamos un cuestionario anónimo para conocer de primera mano lo que cada alumno había aprendido a lo largo de las tres semanas del curso y su opinión sobre el mismo, con el objetivo de poder mejorar y enfocar más adecuadamente en el futuro la integración del pensamiento crítico a través de las obras cinematográficas.

En cuanto a las preguntas relacionadas con el aprendizaje de aspectos nuevos del español (gramática, vocabulario, cultura, etc.) o el repaso de los del curso anterior, casi la totalidad de los estudiantes respondieron de manera positiva. Creían que había sido una buena introducción para el siguiente año académico y mencionaban, principalmente, los siguientes motivos: aprendizaje de palabras nuevas, mejora de la capacidad de redacción y profundización en diferentes aspectos de la cultura española. Además, muchos decían que había despertado su interés y entusiasmo al ser una forma diferente y divertida de estudiar la lengua y que les había servido de “calentamiento”, pues durante el verano no habían estudiado apenas.

A propósito de las preguntas relacionadas con la visualización de los cortos y cómo se sintieron mientras los veían, a todos los estudiantes les gustó o les gustó mucho verlos por distintas razones: bastantes se sintieron identificados con algunos de los personajes, pudieron “aprender cosas profundas” y “ampliar su perspectiva” y ver las diferencias entre los cortos españoles y chinos; además, indicaban que les sirvió de “ventana a la cultura y pensamiento español”. Les hicieron pensar acerca del choque entre culturas, los prejuicios y estereotipos, el acoso escolar, los aspectos positivos y negativos de las redes sociales, las relaciones familiares y de amistad o el matrimonio, haciendo, en muchos casos, una autoevaluación de su propia actitud hacia estos problemas. Uno de los estudiantes reconocía, incluso, que el “proceso de pensar” le parece muy interesante.

En relación a las preguntas sobre el análisis de los cortometrajes y la expresión de su opinión razonada acerca de ellos, algo más del 80% respondió de manera positiva, viéndose reducido el número con respecto a preguntas anteriores debido, principalmente, a la dificultad que suponía para ellos y que, en algunos casos, hizo que se aburrieran. Aun así, los estudiantes destacaban la utilidad del análisis para entender mejor el cortometraje, descubrir mensajes más profundos o detalles interesantes y ordenar las ideas de manera lógica. Uno de los estudiantes mencionaba que le hizo pensar más acerca de su propia realidad. Además, señalaban que el curso había sido una oportunidad para expresar sus propias ideas, conocer las opiniones de los compañeros y

compartir diferentes puntos de vista, y que, en muchos casos, les había ayudado a mejorar su forma de pensar y de expresar sus ideas.

Respecto a las preguntas relacionadas con la utilidad del trabajo realizado con los cortos para el estudio del español o los estudios universitarios en general, a la totalidad de los estudiantes les pareció que les ayudaba o les ayudaba mucho. Los principales motivos que daban eran, por un lado, el interés que en ellos despertó por el estudio del español, la posibilidad de conocer la cultura en mayor profundidad, el aprendizaje de nuevas palabras o expresiones y su uso dentro de un contexto, la práctica de la escritura y la construcción de argumentos, además de la oportunidad de comentar las dificultades con sus compañeros; por otro, destacaban lo positivo de la cooperación y el trabajo en grupo, la formación de hábitos a la hora de analizar, crear o escribir un texto y la aplicación de formas nuevas de pensar o trabajar.

En cuanto a la utilidad para su vida en general, un 80% de los estudiantes cree que tiene un impacto positivo, ya que les ofreció diferentes formas de apreciar una obra de arte y la posibilidad de ver las cosas desde diferentes puntos de vista; además, creen que les ha servido para expresar mejor sus opiniones, entender mejor las películas y el mundo que les rodea. El 20% restante cree que no tiene demasiada utilidad, ya que, o no ven una influencia directa en su vida, o no les gusta “sentirse mal al tratar determinados temas”.

En definitiva, lo que más les gustó del curso de verano fue el proceso de creación de los cortometrajes, porque tuvieron la oportunidad de conocer mejor a sus compañeros y aprender de ellos al disponer de tiempo suficiente para compartir sus ideas, y asimismo de expresarse a través de los cortos y apreciar los de otros compañeros. Lo que menos les gustó fue la realización de los comentarios debido a la dificultad que entrañaba para algunos, no solo por el idioma, sino, como algunos de ellos mencionan, por “la falta de costumbre” a la hora de realizar un análisis de este tipo incluso en su propia lengua, aunque muchos reconocen su utilidad.

7.7 Valoración del curso de verano

Mientras impartíamos el curso nos fuimos dando cuenta de ciertos aspectos susceptibles de mejora. La selección de cortos era uno de ellos porque, si bien hubo factores que escaparon a nuestro control –como la imposible previsión de la esterilidad del debate posterior en el caso de *Hiyab*, explicado anteriormente–, hubo otros que pudimos haber controlado mejor: contradiciendo nuestros propios criterios de selección no incluimos más que cortometrajes españoles y solamente uno dirigido por una mujer. El motivo no fue otro, en el primer caso, que el desconocimiento del mundo de los cortometrajes latinoamericanos. Seleccionar varios de ellos nos hubiera llevado mucho más tiempo de preparación, al carecer de pistas sobre directores/as, cortos premiados y crítica, y, respecto al segundo caso, la razón es parecida: al haber muchas menos mujeres realizadoras, el proceso de selección hubiera sido bastante más largo.

Como ya hemos mencionado anteriormente, lo que menos les ha gustado a nuestros alumnos es lo difícil que les resultaba realizar los comentarios. Respecto a eso somos conscientes de los aspectos menos atractivos que conlleva la realización de un comentario, pero creemos que en muchos casos la dificultad es necesaria para poder obtener un resultado significativo, producto de un proceso que ha requerido un esfuerzo por parte del estudiante.

El caballo de batalla, tanto en el análisis en clase como en la redacción de los comentarios, fue que los estudiantes fueran capaces de separar sus valoraciones o juicios personales (“me gusta el corto, no me gusta”) –por más justificadas que estuvieran– de los comentarios críticos argumentados en la parte del análisis de personajes, ideas e interpretación. De hecho, es una distinción que no logramos hacerles entender completamente, aunque se notó una evidente mejora a lo largo de las tres semanas que duró el curso. Desde entonces, hemos venido haciendo hincapié en esta diferencia, esencial para el desarrollo del pensamiento crítico, a través de diversas asignaturas, mediante el análisis de cortos, largometraje y textos.

A pesar de los aspectos a mejorar mencionados, el curso, en definitiva, fue para nosotros un éxito inesperado que, en nuestra opinión, se debió tanto a la selección de los cortometrajes como a la forma de trabajar con ellos en clase. Las opiniones de los estudiantes, tan positivas en general, lo hacen patente, junto con el nivel de creatividad que les vimos desplegar, el incremento del trabajo en equipo, el uso del pensamiento crítico, el dominio del español y de la conciencia de dicho dominio que observamos en ellos.

8. CONCLUSIÓN

Hemos dado continuidad a la experiencia del curso de verano mediante la programación de asignaturas de lectura, redacción y cultura en base a tareas posibilitadoras y tareas finales que incluyeran tener que pensar críticamente. El comentario se ha revelado una herramienta clave de gran versatilidad y éxito, como ya podíamos anticipar por lo que había supuesto para el curso de verano; puesto que puede ser útil para el trabajo en todas estas asignaturas siempre que se adapte su forma a las necesidades, exigencias y objetivos concretos de cada una, y, del mismo modo, es susceptible de ser adaptada según el nivel de dominio del español de los estudiantes. Fortalece el proceso, tiene un resultado y es flexible; todo lo cual se ajusta a la perfección a las tres premisas que consideramos vertebradoras para nuestro proyecto de sistematización de la inclusión del pensamiento crítico en la enseñanza universitaria del español en China.

En consecuencia, no podemos dejar de recomendar su explotación didáctica a los docentes que se hallen en este contexto educativo; si bien es cierto que en los niveles más bajos de español puede ser muy difícil o imposible, lo que quizá sí podría hacerse son actividades preparatorias, embrionarias de lo que después, en algún momento, llegará a ser un comentario; es uno de los aspectos en los que estamos trabajando, así como en programaciones efectivas con tareas posibilitadoras y finales que incluyan el pensamiento crítico para asignaturas de interacción oral y comprensión auditiva.

BIBLIOGRAFÍA

- Blanco Pena, J.M. "Critical Thinking problems of Taiwanese students in learning Spanish as a foreign language" *EDULEARN17 Proceedings*. 2017: 7583-7588.
- Elder, L. y Paul, R. "Una mini-guía para el pensamiento crítico, conceptos y herramienta". En *Fundación para el Pensamiento Crítico*. 2003. Web. 20 jun. 2015.
- González, I., Hermida, M. y Vera, C. "El fomento del pensamiento crítico en la enseñanza universitaria de ELE en China". En *Revista SinoELE*, nº 13, diciembre, 2015:15-36. Web. 20 febrero. 2018.
- González, R. *Temas de Psicología Cognitiva*. Cedeis. 1991. Web. 14 febrero. 2018.
- Gradaílle Martínez, B. et al. "De las tareas al enfoque por tareas: aspectos metodológicos y programáticos". En *Actas del I Simposio de Didáctica del Español para Extranjeros: teoría y práctica*. Río de Janeiro, 25 y 26 de junio de 2004: 94-106. Instituto Cervantes.
- De la Torre, Saturnino. *Cine formativo: una estrategia innovadora para los docentes*. Octaedro. 1996.
- Sánchez, Galo. Educación estética y educación artística. Reflexiones para una enseñanza creativa. En *Aula Universidad de Salamanca*. 2010. nº 16: 21-32.
- Szpilbarg, D., Saferstein, E. "El concepto de Industria Cultural como problema: una mirada desde Adorno, Horkheimer y Benjamín". *Calle14: revista de investigación en el campo del arte*, vol. 9, núm. 14, septiembre-diciembre, 2014: 56-66. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia.
- Zavala, Lauro. *El análisis cinematográfico y su diversidad metodológica*. En *Casa del Tiempo*. Universidad Autónoma de México. 2010. nº 30: 65-69.

ANEXO 1: GUÍA PARA ANALIZAR CORTOMETRAJES

Datos básicos

Título:

País de producción:

Año de estreno:

Duración:

Director/a:

Intérpretes:

Género:

Otros datos de interés: si los hay. Premios, opinión de la crítica, reacción del público, etc.

Argumento

Cuatro o cinco frases que expliquen la trama del cortometraje. Mejor en presente de indicativo.

Contexto histórico

Momento histórico que se refleja en la obra; contexto social, económico, aspectos políticos ideológicos o culturales, etc.

Análisis crítico

Argumentando críticamente todas las afirmaciones, relacionándolas con la realidad. No se trata de describir lo que ya observamos en el corto.

- **Personajes:** ¿Cómo son? ¿Por qué actúan o reaccionan así los personajes? ¿Qué nos quieren decir o qué representan con su comportamiento?
- **Conflictos /ideas principales /desenlace:** ¿Qué conflictos ocurren? ¿Por qué suceden? ¿Qué causas y consecuencias tienen? ¿Qué quiere decir el final?
- **Interpretación o mensaje:** ¿Crees que el realizador ha querido decir algo? ¿El qué? ¿Está claro el mensaje, si lo tiene? ¿Puede tener más de una interpretación?

Aspectos técnicos y artísticos destacables

Sólo hay que comentar los aspectos destacables o que hayan llamado la atención y hay que relacionarlo con el apartado anterior. Por ejemplo ¿Qué sentido tiene el uso del blanco y negro? ¿Piensas que el uso de esta determinada música está relacionado con lo que nos quiere transmitir el realizador?

Aspectos que se pueden tener en cuenta:

Estructura (clásica, gag, experimental, si hay saltos hacia atrás –flash back o analepsis– o hacia delante –flash forward o prolepsis–, etc.) / **Interpretación de los actores / Fotografía** (color/blanco y negro, planos, movimientos de cámara, etc.) / **Sonido y música / Arte o escenografía / Montaje / Otros**

Actividades propias para cada cortometraje

Valoración personal

Siempre argumentando las opiniones.

¿Os ha gustado? ¿Os ha interesado? ¿Qué aspectos destacaríais? ¿Qué significa para ti? ¿Lo podéis relacionar con alguna experiencia propia?