

OSPINA GARCIA, SANTIAGO
SCIENCES PO PARIS, FRANCIA

CINE, DERECHOS HUMANOS Y PEDAGOGÍA CRÍTICA EN CLASE DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

BIODATA

Santiago Ospina García (santiago.ospinagacia@sciencespo.fr) es doctor en Estudios Hispánicos por la Universidad de París X Nanterre (Francia) y por la Universidad de Alcalá (España). Su investigación se centra principalmente en la enseñanza de la competencia estratégica oral, en el uso de métodos introspectivos para la recogida de datos, en la pedagogía crítica aplicada a la enseñanza de lenguas y culturas extranjeras, y en el uso del cine en clase de español. Es profesor de ELE en el Campus Europeo Franco Alemán de Sciences Po Paris en la ciudad de Nancy (Francia) y traductor jurado de español y francés.

RESUMEN

El cine es un medio de comunicación que permite acceder a información sobre la violación de los derechos humanos en América Latina y España que los medios masivos raramente difunden. Empero, en ELE no existen investigaciones cuyo objetivo exclusivo haya sido enseñar la lengua y, simultáneamente, informar a los estudiantes sobre estos problemas. Para colmar dicho vacío, hemos realizado una investigación acción en Francia con estudiantes universitarios, enmarcada en la pedagogía crítica. Los resultados muestran que, mientras aprendían español, los estudiantes se informaron en profundidad sobre problemas sociales, económicos y políticos que antes ignoraban. Dado que en ELE no se ha tratado el tema del cine en el marco de la pedagogía crítica, nos concentraremos en este tema, dejando para otro artículo el asunto del aprendizaje de la lengua.

PALABRAS CLAVE: ELE, cine, derechos humanos, pedagogía crítica, investigación acción, estudio de casos

CINEMA, HUMAN RIGHTS AND CRITICAL PEDAGOGY IN THE SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM

Cinema is a means of communication that allows access to information about the violation of human rights in Latin America and Spain that the mass media rarely care about. However, in Spanish as a Foreign Language (SFL) there is no research in which explicit attempts have been made to use cinema to teach language and, simultaneously to inform students about these problems. To fill this gap, we have conducted an action research with university students in France, framed within critical pedagogy. Results show that, while learning Spanish, students got informed in depth about social, economic and political issues that they previously ignored. Given that SFL research has not focused on cinema framed within critical pedagogy, in this article we focus only on this topic, leaving the learning issue for another article.

KEY WORDS: SLT, cinema, human rights, critical pedagogy, action research, case study

1. INTRODUCCIÓN

¿Es ético abordar en clase de ELE la violación de los derechos humanos en España y América Latina? ¿Militar por la justicia social desde el aula está dentro de nuestro papel de profesores de español? ¿*Debemos limitarnos a enseñar la lengua y a evitar los "temas polémicos"*? Según Brown (1997), Reagan y Osborn (2002), Guilherme (2004, 2006), Forestal (2007, 2009, 2012), Crookes (2009, 2010, 2013), Reagan (2016) e incluso el Consejo de Europa (2001), el cual nos anima a hacer de nuestros estudiantes *actores sociales* (Consejo de Europa 2001) y a adoptar iniciativas en favor de la promoción de los derechos humanos desde nuestras aulas (Starkey 2002), la respuesta a la última pregunta es *no*. Pero ¿cuál es ese otro papel que podemos (o debemos) jugar como profesores de idiomas (y de español en particular) en el mundo de hoy?

Estas preguntas están directamente relacionadas con la filosofía de la educación de los docentes, campo que ha sido poco estudiado en lingüística aplicada (Crookes 2010) si se lo compara con otros temas lingüísticos, metodológicos y pedagógicos, que han sido ampliamente estudiados a lo largo y ancho del planeta en por los profesores de diversos idiomas (inglés, francés, español, alemán, italiano, etc.). Al ejercer nuestro oficio, los profesores adoptamos, pues, una filosofía que se enmarca de alguna forma en una de las corrientes de la filosofía de la educación, sea de forma explícita o implícita. Esta se ve reflejada en la metodología que ponemos en práctica o en el material que utilizamos en el aula. Los investigadores citados anteriormente militan por que los docentes asumamos una filosofía de la educación consciente y crítica tanto en los contextos

donde las condiciones de trabajo nos lo permitan, como en aquellos donde sea más difícil adoptar este tipo de postura profesional.

En este artículo presentamos los resultados de una investigación acción que venimos llevando a cabo desde hace cinco años con estudiantes universitarios internacionales en Francia en el marco de la pedagogía crítica, cuyo objetivo es doble: enseñar español utilizando el cine a fin de propiciar las condiciones para que los estudiantes se informen sobre diferentes problemáticas relacionadas con la violación de los derechos humanos en España y, sobre todo, en América Latina.

Asimismo, hemos construido una página de Internet (<https://cinele.weebly.com>) con el ánimo de dar visibilidad al trabajo realizado por los estudiantes y de informar a otras personas dentro y fuera de Francia sobre cuestiones relacionadas con los derechos humanos en los países hispanoparlantes. Así pues, buscamos que los estudiantes aprendan informándose y, al mismo tiempo, se conviertan en estudiantes-ciudadanos activos que, mediante el fruto de su trabajo en clase, informen al mundo sobre temas que, a pesar de su importancia, son poco tratados en los medios de comunicación y en los establecimientos de educación europeos.

Para comenzar, presentaremos la problemática y las preguntas de investigación. Luego se hará una revisión de la literatura. Después se presentarán el contexto y la metodología. Continuaremos con el análisis de los datos y terminaremos con la discusión y las conclusiones.

2. PROBLEMÁTICA Y PERTINENCIA DE LA INVESTIGACIÓN

En el curso 2012-2013, después de haber visto en clase el documental *Los escuadrones de la muerte. La Escuela Francesa* de Marie-Monique Robin (Francia 2003), uno de nuestros estudiantes franceses del *Institut d'Études Politiques de Paris*, mejor conocido como *Sciences Po*, exclamó entre sorprendido e incrédulo: *¡Eso no nos lo enseñan en el colegio!* Esa película es una profunda investigación que revela el nefasto papel jugado por Francia en el entrenamiento de los militares latinoamericanos, especialmente argentinos, que en los años 70 derrocaron gobiernos elegidos democráticamente en Sur y Centroamérica, instaurando las más brutales dictaduras conocidas hasta hoy en el continente. Aquel estudiante y sus compañeros (como gran parte de la población del mundo), ignoraban esta información a pesar de haber crecido en familias de alto nivel sociocultural y/o económico. Así pues, cabe preguntarse por qué existe esta falta de información en Europa sobre una situación tan grave, que tuvo lugar en plena Guerra Fría.

En el marco del *Global Media Forum 2013*, organizado anualmente por servicio de información internacional alemán, *Deutsche Welle*, Noam Chomsky dio una conferencia plenaria titulada *"A Roadmap to a Just World – People Reanimating Democracy"*. Allí, el reconocido intelectual abordó dos hechos de la mayor importancia para los educadores en el mundo de hoy: por una parte, lo que ciertos científicos llaman la "educación equilibrada" (*balanced education*) y, por otra, la falta de información e, incluso, la desinformación en que los grandes medios de comunicación mantienen sumidos a los ciudadanos desde hace décadas. Tras su intervención, Chomsky fue preguntado sobre lo que espera él exactamente de los medios de

comunicación, a lo cual respondió de manera escueta y clara: que nos informen sobre los temas verdaderamente relevantes.

Es legítimo pensar que si nuestros estudiantes y muchos ciudadanos del mundo no están al tanto del papel jugado por Francia en las dictaduras suramericanas es porque los medios de comunicación han ignorado dicha información. Este es solo un ejemplo de las miles de informaciones ocultadas o minimizadas que los profesores de ELE podemos estudiar en nuestras clases. No obstante, según nuestras consultas bibliográficas, las investigaciones en las cuales se haya utilizado explícitamente el cine como herramienta de información sobre derechos humanos y de enseñanza del español son inexistentes.

En Francia (y en general, en Europa), por razones culturales, políticas y socioeconómicas, buena parte de la población posee una cultura literaria y cinematográfica importante. Los estudiantes están acostumbrados a aprender mediante el cine y reciben muy bien las estrategias pedagógicas basadas en este arte. Por eso, llevar películas al aula no resulta muy innovador. La novedad está más bien en la manera de explotar las películas en el aula.

En este contexto, creemos que el cine se puede y se debe utilizar en clase de ELE para enseñar la lengua, naturalmente, pero también para hacer que los estudiantes tomen conciencia de las problemáticas ligadas a los derechos humanos en los países hispanoparlantes. De esta forma, se aprovecha el hecho de que las películas son un medio de comunicación y de educación poderoso y motivante, tanto para el aprendizaje como para el acceso a información que los ciudadanos del mundo deben conocer.

3. DELIMITACIÓN DE LOS OBJETIVOS DEL ARTÍCULO Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Esta investigación se viene llevando a cabo sin interrupción desde el curso 2012-2013, por lo cual en ella han participado más de ochenta estudiantes internacionales (franceses, alemanes, austriacos, italianos, serbios, albaneses y rusos), quienes han trabajado con diversas películas españolas y latinoamericanas¹. Por cuestiones de espacio y para facilitar la comprensión de los alcances de la investigación, la presentación de los resultados se hará bajo la forma del estudio de casos. Es decir que nos centraremos en los datos producidos por seis estudiantes en torno a una sola cinta, *Voces inocentes*, de Luis Mandoki (México, 2004), la cual trata el tema de la Guerra Civil de El Salvador y del reclutamiento de niños soldados en el marco de ese conflicto. A partir de dicha muestra de datos, se harán análisis y se sacarán conclusiones que ayudarán a comprender los resultados y los efectos globales de nuestra labor sobre el resto de los estudiantes que han participado a lo largo de estos seis años de trabajo. Las preguntas de investigación que planteamos en este artículo son, pues, dos:

1. ¿Pueden los estudiantes de ELE de nuestro curso aprender la lengua y simultáneamente informarse sobre temas relacionados con la violación de derechos humanos en España y América Latina?

¹ Algunas de estas películas son: *Beautiful*, (Alejandro González Iñárritu, México-España, 2009), *Los colores de la montaña* (Carlos C. Arbeláez, Colombia, 2010), *Crónica de una fuga* (Adrián Caetano, Argentina, 2006), *También la lluvia* (Iciar Bollaín, España, 2010), *La Zona* (Rodrigo Plá, México-España, 2007), *Retratos en un*

2. ¿Qué balance hacen los estudiantes de esta experiencia de aprendizaje?

A pesar de que la primera pregunta tocamos el tema del aprendizaje (porque es inevitable en cualquier contexto educativo), no abordaremos explícitamente la cuestión de los efectos del uso del cine sobre la competencia comunicativa de los estudiantes ya que deseamos concentrarnos en el aspecto inédito de la investigación: todo lo referente al desarrollo de la toma de conciencia sobre las problemáticas relacionadas con los derechos humanos, lo cual han sido poco tratado en la investigación en ELE hasta hoy.

4. REVISIÓN DE LA LITERATURA

4.1. PEDAGOGÍA CRÍTICA Y DIDÁCTICA DE LENGUAS Y CULTURAS EXTRANJERAS

La pedagogía crítica (PC) es ampliamente conocida en América y España principalmente gracias a los trabajos del pedagogo brasileño Paulo Freire (1968/2005), uno de sus padres contemporáneos. Según Crookes (2013: 77):

“La pedagogía crítica es un enfoque educativo que promueve la justicia social a través de técnicas para formar ciudadanos activos y críticos con el fin de que comprendan críticamente por qué la vida de tantas personas, entre ellas su

mar de mentiras (Carlos Gaviria, Colombia, 2010), *Sin nombre* (Cary Joji Fukunaga, Estados Unidos, 2009), *La voz dormida* (Benito Zambrano, España, 2011), *El violín* (Francisco Vargas, México, 2007), etc.

propia vida, son tan pobres de un punto de vista material y espiritual; ciudadanos que se preparen para buscar soluciones a los problemas que ellos mismos definan o a los que se enfrenten, y tomar medidas acordes.”

La PC, también conocida como pedagogía radical, pedagogía dialógica, pedagogía transformativa, pedagogía de la posibilidad, pedagogía de la esperanza o pedagogía del empoderamiento (Crookes 2009), es, pues, una perspectiva pedagógica que busca fomentar la acción y desarrollar la toma de conciencia crítica de los aprendientes mediante la exposición a diferentes puntos de vista, el desafío o cuestionamiento de ideologías y prácticas consideradas opresivas, la participación en discusiones críticas y la formulación de problemas.

Cuando se adopta esta perspectiva no se busca el mero desarrollo de la competencia comunicativa del estudiante, sino que también se persiguen objetivos multifacéticos que se interrelacionan: construir conocimiento a través del examen crítico de problemas que atañen a la vida del aprendiente, adquirir conocimiento lingüístico para expresar conocimiento crítico, contrarrestar creencias y acciones opresoras por medio de creencias y acciones alternativas (Crookes, *ibid.*). La PC puede enmarcarse en lo que Larsen-Freeman y Anderson (2011: 174-175) llaman los “enfoques participativos”, cuyos principios son:

- Lo que pasa en el aula de clase debería estar conectado con lo que pasa fuera. Escuchando a los estudiantes el docente saca temas para futuras clases;

- el currículo no es un producto predeterminado, sino que resulta de un continuo proceso de formulación de problemas con base en un contexto específico;

- la educación es más efectiva cuando se centra en la experiencia, cuando está conectada con las verdaderas necesidades de los aprendientes. Los aprendientes se motivan mediante su propia participación. Los docentes también son aprendientes que interrogan a sus estudiantes, quienes son expertos de sus propias vidas;

- cuando el conocimiento se construye conjuntamente, este se convierte en una herramienta que permite a los aprendientes tener voz y así pueden actuar en el mundo. Los aprendientes aprenden a verse como seres sociales y políticos;

- el aprendizaje de la lengua ocurre con textos que los aprendientes han construido juntos;

- la focalización en la forma ocurre dentro de la focalización en el contenido. Las habilidades lingüísticas se enseñan para que sirvan de acción para el cambio y no de manera aislada;

- los aprendientes pueden crear sus propios materiales, los cuales, a su vez, se pueden convertir en textos para otros aprendientes;

- un objetivo del Enfoque Participativo es que los estudiantes evalúen su propio aprendizaje y que lo vayan dirigiendo ellos mismos. Esta es una manera de sentir que ganan poder.

Por todo lo anterior, se puede sostener que esta corriente pedagógica, que comenzó en Brasil en el ámbito de la alfabetización, se ha ido extendiendo paulatinamente a diversas disciplinas y horizontes geográficos permitiendo el desarrollo de la teoría y de la práctica en cada una de las diferentes áreas (L1, L2, LE, biología, matemáticas, educación física, historia, geografía, derecho, filosofía, pedagogía, etc.). En el área de la didáctica de lenguas y culturas extranjeras, libros como los de Reagan y Osborn (2002), Guilherme (2004), Crookes (2013) y Cammarata (2016) no solo se nutren de las fuentes que han enriquecido tradicionalmente la lingüística aplicada, sino también de otras disciplinas y ciencias tales como el análisis crítico del discurso, las ciencias de la educación, la filosofía, la economía y la sociología.

Tradicionalmente este enfoque o perspectiva ha sido llevado a las clases de lenguas y culturas extranjeras mediante la enseñanza basada en contenidos (*content-based instruction*). En los países anglosajones, investigadores mundialmente reconocidos han vinculado la enseñanza de lenguas a la formación de ciudadanos críticos, a la promoción y defensa de los derechos humanos, de la democracia y de la justicia social. En Francia, donde trabajamos, estos enfoques poco a poco han ido ganando terreno en publicaciones científicas, coloquios y seminarios. Autores de renombre como Christian Puren y Chantal Forestal han abordado temas relacionados con la PC, aunque no enmarquen sus reflexiones expresamente en esta corriente. A manera de ejemplo, Puren (2008: 9), al tratar la interculturalidad (uno de los pilares del enfoque comunicativo) en clase de idiomas, afirma que:

“[...] No hace mucho tiempo en Europa, e incluso todavía hoy en el mundo, la interculturalidad más común no era la que concebimos en la Europa pacificada

e individualista actual, en la que, afortunadamente, se puede ver en forma de encuentros enriquecedores entre individuos que vehiculan culturas diferentes. Así, cabe recordar que de Irak a Uganda, de la jungla colombiana al Tíbet, la interculturalidad imperante es la del enfrentamiento, la de un enfrentamiento colectivo, ya sea entre etnias, ideologías, naciones o civilizaciones.”

Para muchos docentes e investigadores en el mundo, el enfoque comunicativo no ayuda a desarrollar el espíritu crítico de los docentes ni de los discentes. Al contrario, este enfoque es utilitarista ya que su principal objetivo es entrenar a los aprendientes para que sean capaces de comunicarse en una lengua extranjera en situaciones de la vida cotidiana, académica o profesional, lo cual deja la reflexión crítica fuera del currículo. Así pues, en lugar de hablar de competencia intercultural, Forestal (2007: 196), prefiere hablar de competencia *transcultural* (inspirándose en Baumgratz-Gangl y Malbert [1993]). En consecuencia, para esta investigadora:

“Gracias al aprendizaje de una lengua extranjera el estudiante debe aprender a percibir sus relaciones con grupos más amplios. La legitimidad formativa de las lenguas extranjeras se apoya en una formación a la movilidad intelectual y en la necesidad de promover mediante el debate contradictorio los valores universales ligados a los derechos humanos y a la dignidad humana.”

A manera de cierre de esta sección, citamos a Puren (2010 s/p), uno de los investigadores que más ha estudiado el Marco Común Europeo en Francia, quien acota que:

“Un ‘actor social’ en nuestro mundo globalizado, debe pensar y actuar necesariamente más allá de su país, de su idioma y de su cultura. Nuestros estudiantes trabajan ahora en modo de red virtual. Nos corresponde a nosotros, profesores de idiomas, ayudarles a expandirla a la nueva dimensión global [...] pero haciéndoles sentir que más allá de los textos y de las imágenes digitales desde sus ordenadores o móviles, y más allá de las simulaciones pedagógicas en

el aula, ahí fuera está la vida real, de carne, sufrimiento y lágrimas. y la verdadera muerte.”

Habiendo introducido las bases epistemológicas de nuestra metodología, pasamos ahora a abordar el tema del cine y de sus usos pedagógicos en el aula de ELE en el marco de la PC.

4.2. PEDAGOGÍA CRÍTICA, CINE HISPANOAMERICANO Y ENSEÑANZA DE ELE

Para nadie es un secreto que desde hace décadas el Séptimo Arte ha sido utilizado como herramienta pedagógica en todo el mundo, sobre todo en continentes donde existe una fuerte tradición cinematográfica como Europa o América del Norte. A nivel universitario este medio de comunicación ha servido para formar a profesionales de diversas áreas (maestros, filósofos, ingenieros, arquitectos, urbanistas, médicos, etc.), e, incluso a policías y militares.

Henry Giroux, discípulo de Paulo Freire, ha abordado extensamente el tema de la cultura popular y del cine en el marco de la pedagogía crítica. Así, Giroux (2001) afirma que:

- El cine es una fuente de conocimiento que conecta placer con significado;
- el cine combina entretenimiento y política, da forma a la memoria pública, a la esperanza, a la consciencia popular y a la voluntad social;

- el cine nos da herramientas pedagógicas para dar a los aprendientes miradas alternativas del mundo;

- El cine es un recurso que permite compensar las ideologías dominantes de los manuales y una herramienta pedagógica invaluable para desafiar modos de aprendizaje y conocimiento sancionados oficialmente;

- el cine permite que su ideología se desarrolle pedagógicamente de una manera que una canción pop de tres minutos o una serie de veintidós no puede conseguir; de esta forma ofrece un registro pedagógico más profundo para producir narrativas, posiciones individuales e ideologías particulares;

- el declive de la vida pública exige que usemos el cine como un medio de plantear preguntas que se pierden más cada vez ante las fuerzas de las relaciones del mercado, de la comercialización y de la privatización;

- dado que las oportunidades de la educación cívica y el compromiso público comienzan a desaparecer, el cine puede ser uno de los últimos medios que queden para fomentar diálogos que conecten la política, las experiencias personales y la vida pública a problemáticas sociales más amplias;

- el cine también cierra la brecha entre el discurso público y el privado, desempeña un papel importante al poner las ideologías y valores particulares en la agenda pública y ofrece un espacio pedagógico para analizar cómo una sociedad se ve a sí misma y

cómo ve el mundo del poder, de los acontecimientos, de la política y de las instituciones;

- el cine conlleva un diálogo público y un conjunto de experiencias que ofrecen la oportunidad de revitalizar las esferas públicas democráticas en las cuales se cruza lo popular con lo pedagógico y con lo político bajo formas que sugieren que las películas no pueden ser tomadas simplemente como una mercancía, sino que ahora se han vuelto cruciales para ampliar las relaciones democráticas, las ideologías y las identidades.

Para Giroux está claro que el cine juega un papel fundamental en la educación en el mundo actual.

Y, ¿qué pasa en la enseñanza de idiomas? ¿Qué papel juega el cine en nuestras clases de ELE? Aunque hoy en España y América Latina se realizan películas de ciencia ficción o de horror de alta calidad, el cine en español y, más precisamente el latinoamericano, por cuestiones históricas, políticas, financieras, estructurales y culturales, ha sido generalmente un cine independiente, de pocos recursos, si se lo compara con el cine hecho en Estados Unidos o en Europa. Este cine tiene una idiosincrasia propia basada en el interés y en la necesidad de contar lo que sucede en las sociedades donde tienen lugar sus tramas. En este sentido, Francis Saint-Dizier (2013: s/p), director de la revista francesa *Cinémas d'Amérique Latine*, sostiene que:

“La relación entre cine y política parece obvia en América Latina. De otra manera no podría ser, en un continente que vio el cine nacer y crecer en medio de un temporal de invasiones, revoluciones, dictaduras y violencias de Estado, guerras y guerrillas, intervenciones internacionales, alzamientos, choques entre el mundo indígena y la sociedad generada por la colonia, la

experimentación de los modelos económicos, con todo lo que esos fenómenos arrastran...”

Hoy más que nunca el cine en español sigue narrando y documentando historias nacidas de la realidad social, económica y política de los países hispanoparlantes, lo cual lo hace muy atractivo en todo el mundo, a tal punto que ya es normal que cada año varias de nuestras películas sean premiadas en los mejores festivales del planeta. En consecuencia, podemos afirmar que nuestro cine ha dejado de ser un epifenómeno regional y ha entrado a formar parte del Séptimo Arte internacional, lo cual ha impulsado con gran fuerza su presencia en las aulas de ELE en los cinco continentes.

Actualmente, en Europa y Estados Unidos existen cientos de publicaciones (actas de coloquios, artículos de revistas, páginas de internet, métodos, libros de recursos, dossiers pedagógicos, blogs, video blogs, etc.) cuyo objetivo es desarrollar el aprendizaje del español mediante el uso del cine. En Europa abundan trabajos sobre diferentes películas realizados por docentes e investigadores novatos y experimentados. Muchas de estas publicaciones fomentan la reflexión crítica, mientras que otras se concentran en aspectos lingüísticos y discursivos del idioma, o en aspectos culturales de los países donde tienen lugar las tramas. No obstante, a pesar de que las publicaciones científicas son numerosas, después de una minuciosa búsqueda en las principales revistas de didáctica de ELE, no hemos aún hallado trabajos cuyo objeto exclusivo sea el aprendizaje del español mediante el cine en el marco de la pedagogía crítica; tampoco hemos encontrado trabajos que se sirvan del cine como medio de información en el aula de ELE. Por ende, la investigación que presentamos en este artículo es inédita en nuestra disciplina.

5. CONTEXTO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

5.1. CONTEXTO

La investigación comenzó en el curso 2012-2013 con estudiantes de nivel A2 y A2+ de *Sciences Po Paris*, universidad que tiene seis sedes en toda Francia. Estas están especializadas en las diferentes regiones del mundo (Francia, Alemania, Iberoamérica, Asia, Mundo Árabe y Estados Unidos-Canadá). Se ha realizado en el Campus Europeo Franco Alemán de la ciudad de Nancy, donde trabajamos desde 2005, cuyos estudiantes tienen entre 17 y 22 años y hablan francés, alemán e inglés. El español es su cuarta o quinta lengua. Para poder aprender una cuarta lengua (español, sueco, árabe, chino, etc.) los estudiantes deben certificar que tienen el nivel C1 en inglés y francés/alemán. La clase consta de entre 9 y 20 alumnos y el curso dura 96 horas anuales, lo cual corresponde a 4 horas de clase durante 24 semanas distribuidas en dos semestres de 12 semanas. Los objetivos del curso son generales, es decir que no se trata de un curso con fines profesionales. No obstante, la universidad tiene exigencias claras: que los profesores de lenguas enseñemos mediante el estudio de temas de actualidad (sociales, económicos, políticos e históricos) y que ayudemos a los estudiantes a desarrollar su cultura general y el pensamiento crítico.

Puesto que la mayoría de los estudiantes van a trabajar en los partidos políticos, en las universidades, en las empresas y en las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales más importantes de Europa y del mundo, en 2012-2013 decidimos diseñar una metodología basada en el estudio profundo de diferentes películas durante todo

el curso. Sentíamos que este público era sensible y receptivo a las problemáticas relacionadas con los derechos humanos y, además, estas forman parte de los contenidos de las otras asignaturas del plan de estudios de la universidad. Empero, dado que los cursos del Campus Europeo Franco Alemán están centrados casi exclusivamente en cuestiones geopolíticas mundiales, rápidamente nos dimos cuenta de que muchas problemáticas de los países hispanoparlantes, incluso de España, son desconocidas por nuestros estudiantes. Así, nos parecía fundamental que estos complementaran su formación teniendo acceso a temas ajenos a su realidad cotidiana. Asimismo, aún hoy creemos que dicha metodología es valiosa porque muchos de estos estudiantes estarán llamados a trabajar directa o indirectamente en algún país de habla hispana, donde podrían tener poder de decisión sobre algunas de las problemáticas tratadas en clase. Estamos, pues, convencidos de que el aprendizaje a través del cine es un acierto ya que estos estudiantes son cinéfilos, les motiva aprender mediante el estudio de películas de ficción y de documentales, y la información tratada en clase de ELE les sirve para su vida académica, personal y profesional. Por ende, desde 2012 venimos renovando la experiencia a fin de medir sus efectos en los diferentes estudiantes que llegan a nuestro curso cada año.

5.2. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Antes de continuar, es menester precisar cómo se viene llevando a cabo la investigación. Para ello, vamos a analizar los datos producidos por seis estudiantes alemanas durante los cursos 2012-2013 (Stella y Delia), 2013-2014 (Farina y Emma) y 2014-2015 (Iris y Caroline).

Generalmente, cada año procedemos de esta manera: la primera semana presentamos el curso, los objetivos y el cronograma. Explicamos que la base es el cine y que los objetivos a alcanzar están íntimamente ligados al trabajo, tanto fuera como dentro del aula, con películas. Esa misma semana presentamos las cintas y les pedimos a los estudiantes que expresen sus preferencias en cuanto a un país en particular. Intentamos complacer a cada estudiante en la medida de lo posible. Una misma película se asigna a dos estudiantes con el fin de favorecer el trabajo posterior cooperativo entre ambos². También se les entrega un documental que deben ver para comprender mejor el tema de la película.

Luego de la distribución, explicamos a los estudiantes cómo se desarrolla el trabajo: se deben escribir varios textos a lo largo del año, los cuales están todos conectados, directa o indirectamente. Deben contener entre 500 y 1000 palabras y cada estudiante es libre de abordarlos desde el ángulo que desee, pero siempre de forma crítica³. Lo que realmente importa es que todos los textos se escriban progresivamente y que cumplan con su cometido. Para facilitar y agilizar el trabajo, utilizamos la plataforma Dropbox, donde se ponen los documentos del curso y las redacciones. Cada estudiante tiene

² Es decir que, si en clase hay 16 estudiantes, ese año se trabajarán con 8 películas diferentes.

³ Los textos que se escriben en el primer semestre son: los personajes, los resúmenes de dos textos sobre el tema de la película, un email escrito a una persona originaria del país donde tiene lugar la película y el resumen en pasado de la película. En el segundo semestre se escribe el resumen de un tercer texto sobre la película, una síntesis de los tres textos leídos, el contexto de la película, una sinopsis, un comentario crítico y una reflexión sobre la metodología.

una carpeta personal, que comparte con nosotros y con el resto del grupo.

La mayoría de los textos se redactan en casa. Una pequeña parte se hace en el aula, donde se efectúa un trabajo especial entre parejas, en grupos o en clase completa. En lo relativo a la corrección, que hacemos directamente desde Dropbox, cuando leemos los textos, no tachamos nada, sino que mediante un sistema de códigos indicamos al estudiante lo que debe corregir o mejorar. El proceso de escritura de un texto toma entre dos y tres semanas ya que corregimos un mismo texto varias veces. Esto con el fin de que haya un proceso de escritura que permita a los estudiantes trabajar en profundidad tanto el fondo (contenido) como la forma (coherencia y cohesión) de los textos.

A finales de abril, una semana antes de concluir el curso, los estudiantes tienen que poner en un mismo documento las versiones finales de los textos escritos a lo largo del año, acompañados de fotos de la cinta. Este producto terminado es una macro tarea final que comúnmente denominamos el "Dossier"⁴.

⁴ En el curso de 2014-2015 decidimos incorporar un elemento nuevo a la investigación, bajo sugerencia de los estudiantes del curso anterior: presentar la película a la clase. Como dos estudiantes trabajaban con una misma película, en el segundo semestre les pedimos que hicieran presentaciones en parejas. Por eso Iris y Carolina hacen alusión a estar presentaciones en sus respuestas (presentadas y analizadas entre las páginas 26 y 27).

6. METODOLOGÍA Y DATOS

6.1. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Nuestra filosofía de la educación es de corte crítico, razón por la cual, para esta investigación, como ya lo explicamos, adoptamos la perspectiva de la pedagogía crítica de la enseñanza de lenguas y culturas extranjeras. En cuanto a la metodología de investigación, nos decantamos por la investigación acción y por el estudio de casos ya que ambos se complementan y se ajustan a nuestros objetivos y contexto. Para Burns (2009: 129), la investigación acción

“[E]s una forma de investigación auto-reflexiva llevada a cabo por los actores de una situación social. Por ejemplo, una reflexión que puede tener lugar en un contexto escolar con el fin de aplicar un cambio o mejora de la situación en cuestión.”

Cabe recordar que, desde sus orígenes, la investigación acción se pensó para funcionar en ciclos consecutivos. Sobre los componentes de los diferentes ciclos, Burns (*ibid.*) agrega que esta metodología consiste en un proceso de planificación, acción, observación/reflexión, acción y socialización de los resultados con otras personas. Dicha investigadora apunta, igualmente, que publicar los resultados implica esencialmente “contar la historia de la investigación” mediante la reproducción de las voces de los que participaron en ella⁵.

⁵ Esto es lo que hemos hecho en los diversos coloquios en los que ha sido presentado este trabajo (Ospina García 2014, 2015), y es exactamente lo que estamos haciendo en este artículo. En la sección dedicada al análisis de los

Nuestra investigación responde a lo anterior puesto que esta se realiza en un contexto escolar (universitario) preciso y nace de la necesidad de formar ciudadanos críticos que, mediante la enseñanza del español, estén al tanto de diversas problemáticas relacionadas con los derechos humanos en los países de habla hispana. Asimismo, el trabajo en clase debe permitir, además de mejorar la competencia comunicativa de los aprendientes, informar a otros estudiantes y ciudadanos dentro y fuera de Francia sobre temas de interés social, económico y político en América Latina y España. El proceso de aprendizaje es reflexivo ya que tanto los discentes como el docente estamos llamados a pensar y a cuestionarnos continuamente durante los diferentes ciclos que dura la investigación.

En cuanto al estudio de casos, según Hood (2009), el creciente interés por esta metodología es el reflejo de las complejas preguntas que se plantean los profesores-investigadores, las cuales no siempre pueden ser tratadas mediante métodos cuantitativos tradicionales. Esta tendencia también refleja la aparición de un nuevo tipo de investigador: alguien que desea entender el mundo, no solo en términos de generalidades obtenidas gracias a los métodos cuantitativos, sino también a través del estudio cuidadoso y extenso de fenómenos particulares. Nuestro estudio de casos corresponde al tipo *colectivo* o *múltiple* (terminología de Stake 1995) ya que el centro de la investigación es “una problemática, un problema o una teoría” (Hood *ibid.*: 70), y porque analizamos más de un caso. De este modo, es posible (y es nuestro objetivo) que esta investigación

resultados serán expuestas las voces de los estudiantes que han tomado parte en esta investigación.

“conduzca a una mejor comprensión y tal vez a teorizar mejor más casos” (Stake 2005: 446, citado en Hood, *ibid.*).

6.2. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

De acuerdo con Burns (*ibid.*: 129), la recogida de datos consiste en hacer una elección entre los métodos de observación (p. ej. La observación de un curso / clase) y la no-observación [intervención] (p. ej. entrevistas, diarios) dependiendo de lo que se desee cambiar o estudiar. Agrega que diversas técnicas de análisis se usan para procesar los datos, las cuales pueden incluir análisis cuantitativos que implican el uso de estadísticas descriptivas, y enfoques cualitativos mediante los que se pueden identificar categorías, temas y conceptos clave.

A fin de acceder a información que nos permita responder a las preguntas de investigación, en nuestra investigación solemos adoptar tres métodos cualitativos de recogida de datos: la entrevista semi-estructurada, el cuestionario de preguntas abiertas y el análisis de los textos producidos por los estudiantes. Empero, para responder a las preguntas planteadas en este artículo, presentaremos en detalle solamente dos de estos métodos: la entrevista semi-estructurada y el cuestionario de preguntas abiertas (los estudiantes responden a este último una semana antes del final del curso).

6.2.1. La entrevista semi-estructurada

La característica principal de la entrevista es que es un hecho discursivo en el que una persona A extrae información de una persona B, información que yace en la biografía de B (Labov y Fanshel

[1997], citados en Blanchet y Gotman [1992]). De acuerdo con Patton (1990, citado en McKay 2006), por lo general en la entrevista “de conversación informal”: (a) diferentes preguntas se hacen a cada entrevistado; (B) la misma persona es entrevistada varias veces; y (c) la duración de la entrevista no es fija. La palabra *conversación* no se usa aquí en el sentido general de las interacciones informales que no tienen ninguna estructura en particular. En efecto, las entrevistas *de conversación informal* tienen un propósito establecido, aunque, en comparación con otros tipos de conversaciones, estas no son muy estructuradas.

Así pues, la entrevista es uno de los métodos tradicionalmente utilizados para acceder a los pensamientos, motivaciones, procesos y representaciones mentales de los seres humanos. Esta puede ser de varios tipos y el investigador debe elegir la que considere más apta para obtener información creíble y transferible.

En nuestra investigación, la entrevista semi-estructurada generalmente se lleva a cabo dos veces al año, permitiéndonos comprender las percepciones y los sentimientos de los estudiantes sobre el aprendizaje del español a través del cine y sobre el cine como medio de información en clase de español. Esta información nos ha ayudado en el proceso de reflexión propia de la investigación acción y nos ha dado la oportunidad de ajustar la metodología a lo largo del proceso, año tras año, ciclo tras ciclo.

6.2.2. El cuestionario de preguntas abiertas

Según Brown (2009), los cuestionarios son instrumentos escritos que presentan a los informantes una serie de preguntas o afirmaciones a las que deben responder por escrito o elegir una respuesta dentro de

una serie de opciones propuestas. En el campo de la investigación en lenguas extranjeras, un cuestionario es uno de las herramientas más utilizadas para recoger datos sobre “las actitudes y opiniones de un gran grupo de informantes” (Mackey y Gass 2005: 92). Planteando nuestra segunda pregunta de investigación (¿Qué balance hacen los estudiantes de esta experiencia de aprendizaje?) buscamos conocer la actitud de los estudiantes con respecto a la metodología propuesta en clase, la cual, cabe recordar, está basada en el aprendizaje del español a través del estudio de películas cuya trama está relacionada con los derechos humanos en América Latina y España. La actitud implica “respuestas evaluativas de un objetivo particular (p. ej., personas, instituciones, situaciones). Estas están profundamente arraigadas en el espíritu humano y muy a menudo no son el producto de la reflexión racional sobre los hechos...” (Dörnyei 2003: 8). En general, los cuestionarios sobre las actitudes se utilizan para averiguar lo que los individuos piensan. Es “una categoría amplia que se refiere a actitudes, opiniones, creencias, intereses y valores de la gente” (Dörnyei *ibíd.*).

De acuerdo con McDonough y McDonough (1997), muchos cuestionarios presentan preguntas abiertas “para permitir que las personas interrogadas sientan que pueden dar sus opiniones personales, así como información más detallada que la que se puede obtener a través del cuestionario de preguntas cerradas” (p. 176). En nuestra investigación, el cuestionario de preguntas abiertas ha sido utilizado para obtener información acerca de la actitud de los estudiantes hacia el aprendizaje nuestra metodología. El cuestionario

⁶ El resto de las películas y de los textos escritos por los estudiantes se puede consultar en la página de internet www.cinele.weebly.com

consta de varias preguntas, de las cuales incluimos tres para los propósitos de este artículo:

1. ¿Qué sabías sobre el tema de la película?
2. ¿Cuál es tu opinión sobre este trabajo? ¿Qué te aportó? ¿Qué le puede aportar el cine a la lucha por los Derechos Humanos en el mundo? Explica.

6.3. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En esta sección presentamos y analizamos datos por las seis estudiantes que trabajaron con la película *Voces Inocentes*, que, recordemos, trata el tema del reclutamiento de niños durante la Guerra Civil en El Salvador. Las estudiantes, todas alemanas, son: Delia, Stella, Emma, Farina, Iris y Caroline⁶.

6.3.1. Las entrevistas semi-estructuradas

Por cuestiones de espacio, solo presentamos una parte de los datos producidos por las seis estudiantes. Empezaremos por Farina, quien fue entrevistada a finales de noviembre, unas semanas antes de la culminación del primer semestre del curso escolar.

6.3.1.1. ENTREVISTA 1 (FARINA, 2013-2014)

SOG: ¿Qué piensas del trabajo sobre la película?⁷

⁷ Estas entrevistas se hicieron originalmente en francés y, para la redacción de este artículo, fueron traducidas al español.

FARINA: *Eh... creo que está bien. Fue difícil ver las películas que vimos en clase porque eran horribles. Ahora, las películas que yo he visto están bien. Es una buena idea hacer este trabajo.*

(...)

SOG: ¿Qué se puede hacer para mejorar este trabajo?

FARINA: (...) *bueno, voy a decir algo, aunque quizá me arrepienta: creo que estaría bien dar plazos de entrega reales porque así uno entrega el texto y se acabó... de una vez por todas. Porque si no, uno se la pasa diciéndose: "ah, aquí añado algo y aquí también". Claro, es más fácil para nosotros... aunque no, no es tan fácil. Porque entonces siempre estoy pensando que todavía puedo escribir algo por aquí y algo por allá.*

SOG: Entonces hay una gran cantidad de posibilidades de corrección.

FARINA: *Sí, eso es. Pero en realidad está bien porque se puede corregir y mejorar. Pero... pff... sí. Es...*

SOG: Sientes que nunca se acaba.

FARINA: *Sí, exacto. Esta película la vi hace... ¡dos meses! Pero, bueno. Era una buena película. y el terrorismo que era un buen tema, me gustó.*

6.3.1.2. ENTREVISTA 2 (EMMA, 2013-2014)

SOG: ¿Cómo te sientes en clase?

EMMA: *En general, me encanta el curso. Siento que... Sí, tengo la impresión de haber aprendido mucho más que, por ejemplo, el año pasado o en los otros cursos de idiomas porque aquí hablamos más. No perdemos el tiempo con cosas finalmente podemos hacer rápidamente, como el vocabulario o la gramática. y también las películas me motivan. Escribo mucho más así que cuando tengo que escribir sobre las vacaciones o algo por el estilo. Sí, la película, en general, creo que está muy muy bien porque nada más verla ya estoy*

aprendiendo. Como es un tema importante, nos motiva para aprender el vocabulario.

(...)

SOG: Ok. Dices que te gusta el trabajo sobre la película porque es un tema interesante y que te motiva...

EMMA: *Sí, porque realmente no sabía mucho sobre el tema antes y también porque nunca había escrito un texto tan largo en español. Así que creo que es mejor escribir un texto y trabajar así que escribir sobre lo mismo de siempre.*

SOG: Un texto "escolar".

EMMA: *Sí, sí. y además me gusta porque este trabajo combina los estudios en Sciences Po con el idioma, entonces es realmente perfecto.*

SOG: Y ¿qué opinas sobre la corrección de los textos?

EMMA: *Sí, al principio estaba un poco perdida con los números (códigos) y todo pero está bien porque antes los profesores no hacían más que tachar y yo no sabía lo que estaba mal ((risas)). Ahora lo veo: "ok. Cometí tres errores, esta no es la palabra correcta, no es el tiempo adecuado y no es forma correcta" ((risas)). Así que he aprendido. y me parece muy buena la sugerencia utilizar Linguee. No lo conocía antes y es mucho más útil que el diccionario normal.*

SOG: Ok. Entonces estás contenta con este trabajo.

EMMA: *¡Sí, sí!*

SOG: Y, ¿qué se puede hacer para mejorarlo?

EMMA: *Hum... No sé. Estoy muy feliz.*

6.3.1.3. ANÁLISIS

En la primera parte de la Entrevista 1, Farina hace referencia a varias películas (de ficción y documentales) que vimos en clase sobre el tema del terrorismo de Estado en Suramérica. Aunque eran películas

comerciales, el contenido de violencia de dichas cintas era, efectivamente, bastante explícito. En cuanto a la película *Voces Inocentes*, la estudiante acota que estaba bien y que le gustó.

Emma nos da a entender en la Entrevista 2 que está completamente satisfecha con la metodología y con los objetivos del trabajo sobre las películas, tanto con lo que se hace en clase sobre el Terrorismo de Estado en España y Latinoamérica, como su trabajo personal sobre *Voces Inocentes*. Afirma que siente que aprende más que antes e, incluso, que aprende más que en sus cursos de inglés y francés, a los cuales asiste en paralelo a los de español. Sostiene que le gusta el trabajo que hacemos porque va más allá de lo que se hace tradicionalmente en un curso de idiomas (p. Ej. escribir sobre una experiencia pasada, hablar de sus últimas vacaciones, etc.). Emma aprecia el hecho de que en clase de español se traten temas relacionados con los derechos humanos, con la guerra, con el reclutamiento de niños, etc., los cuales se acercan a los que ella estudia en otros cursos de su carrera. Sobre las correcciones, esta estudiante afirma que también se siente bien con la forma de corregir los textos. En efecto, ella encuentra más beneficioso que el profesor le indique lo que debe ser mejorado a que le entreguen su texto lleno de tachones. Deja claro que esta última técnica no le ayuda a mejorar ya que no sabe que está haciendo mal y no tiene oportunidad de corregir ella misma sus producciones. Concluye diciendo que la utilización de *Linguae* ha sido más provechosa para ella que la de diccionarios tradicionales. Esto seguramente se debe a que *Linguae* ofrece varias muestras de utilización real de la lengua, que ayudan a entender mejor el uso contextualizado tanto de estructuras gramaticales como del léxico.

En cuanto a los aspectos menos positivos o a mejorar, en las entrevistas no encontramos críticas o reproches importantes. Los estudiantes evocaron, más bien, momentos en los que se sintieron un poco perdidos debido a la novedad de la metodología y a los instrumentos de trabajo utilizados. Por ejemplo, recurrentemente en las entrevistas (que no presentamos en este artículo) los estudiantes afirman que no estaban acostumbrados a trabajar con una película completa, ni en español ni en ningún idioma. Evidentemente, habían visto películas enteras y habían estudiado aspectos de estas, pero de manera superficial. Es decir que no habían reflexionado ni escrito textos diferentes sobre una misma cinta. Esto fue desestabilizante para muchos de ellos, a tal punto que al principio varios se sentían ahogados ya que no entendían bien la metodología, ni el tema de sus películas, ni cómo hablaba la gente en estas. Igualmente, pudimos censar críticas sobre el uso de Dropbox. Ciertos estudiantes expresaron que trabajar con esta herramienta no era verdaderamente de su gusto ya que no sabían muy bien cómo manejarla, no encontraban los documentos que ahí se ponían, etc. Además, no les parecía conveniente recibir *feedback* en línea ni tener que corregir sus textos con base en una lista de códigos que algunos estudiantes no conseguían localizar en Dropbox. Por otra parte, en la segunda parte de la entrevista de Farina, vemos que ella sugiere que haya más rigidez con las fechas de entrega de las versiones finales de los textos. Los estudiantes que pensaban como ella preferían tener plazos fijos para la entrega de cada texto, en lugar de tener la oportunidad de irlos entregando cuando mejor les pareciera. Una minoría de estudiantes encontró también que en clase no le dábamos bastante importancia a la gramática, por lo cual sugirieron escribir menos textos y trabajar más los aspectos formales de la lengua. Finalmente, casi todos los estudiantes afirmaron que la carga de trabajo era

bastante importante con respecto a sus otras clases de idiomas, aunque esto no parecía molestarlos demasiado ya que disfrutaban del trabajo.

A pesar de las críticas y observaciones anteriores sobre aspectos generales y logísticos del curso, expresadas por algunos estudiantes, casi todos afirmaron estar muy satisfechos y motivados con el aprendizaje del español mediante el cine. Al terminar el año, precisaron que al principio no se sintieron bien con la metodología pero que al final del primer semestre comenzaron a entender los objetivos y la dinámica del curso. También se dieron cuenta de que eran muy capaces de trabajar solos con una película a pesar de que el tema les fuera ajeno. Igualmente, les generó mucha satisfacción darse cuenta de que eran muy capaces de escribir textos largos y complejos. Cuando comprendieron eso, casi todos trabajaron muy bien y disfrutaron del aprendizaje. Los testimonios que confirman esto serán presentados en la siguiente sección.

6.4. EL CUESTIONARIO DE PREGUNTAS ABIERTAS

Vamos ahora a ocuparnos de las tres preguntas a las que respondieron las estudiantes en el cuestionario de preguntas abiertas (*¿Qué sabías sobre el tema de la película?, ¿Cuál es tu opinión sobre este trabajo? ¿Qué te aportó?, y ¿Qué le puede aportar el cine a la lucha por los Derechos Humanos en el mundo? Explica*).

6.4.1. Pregunta 1: ¿Qué sabías sobre el tema de la película?

6.4.1.1. RESPUESTA DE EMMA (2013-2014)

Hablando francamente, no sabía mucho sobre la guerra civil de El Salvador y la situación de los niños en este conflicto. Pero en clase de enseñanza religiosa en mi escuela alemana vimos una película sobre la vida de Oscar Romero, un sacerdote que murió allá en la lucha por los derechos humanos. Entonces viendo la película "Voces Inocentes", me acordé de lo que contaban sobre la situación mala de la población del país en el contexto de la vida de Oscar Romero.

6.4.1.2. RESPUESTA DE STELLA (2012-2013)

En primer lugar, era una experiencia completamente nueva focalizar mi atención en una sola película. No solo el tema de la guerra civil en El Salvador fue una nueva temática para mí, sino también el trabajo tan detallado y crítico sobre los personajes, el contenido y el contexto. Ahora tengo la impresión que estoy experta en el tema de las violencias que en ese país sudamericano durante aquella época crucial y violenta. En segundo lugar, me parece que puedo identificarme de una manera muy personal con los personajes que aparecen en la película "Voces inocentes". Fueron parte de mi vida este año. Aparte del contenido que fue muy interesante y nuevo para mí, me gusta también el trabajo consecuente durante un tiempo de unos meses. Eso posibilita razonar y debatir sobre un tema de manera muy detallada en su ritmo individual para obtener un resultado ideal.

6.4.1.3. RESPUESTA DE FARINA (2013-2014)

No sabía mucho sobre el tema de mi película porque aquí a Sciences Po los cursos son focalizados sobre el continente europeo. Sabía un poco sobre el papel de los Estados Unidos en las dictaduras en América de Sur, pero nada sobre la guerra civil en El Salvador.

6.4.1.4. RESPUESTA DE DELIA (2012-2013)

El tema de mi película, que es "Voces inocentes", es la guerra civil en El Salvador y el uso de niños soldados en esos conflictos armados. Primero, tengo que decir que no conocía mucho sobre este tema, tampoco sobre los niños soldados y tampoco sobre la guerra civil. Para ser muy claro, no conocí mucho sobre América latina y nada sobre El Salvador, entonces la historia del país fue un territorio sin explorar para mí.

Las únicas cosas que sabía fue la situación global de América latina en los años setenta. Sabía que había guerras civiles que oponían miembros del ejército a la guerrilla. También conocía los problemas que había en esos países en esa época. Pero mi visión de las cosas no era completa o matizada. No sabía nada sobre las diferencias que existen entre los países latinoamericanos, tanto por la lengua y por el vocabulario como por la historia nacional y sus relaciones con el resto del mundo.

Segundo, sabía que hay niños soldados en el mundo. Es una cosa que muchas personas saben, porque hay documentales sobre esta problemática en la televisión y mucha gente habla de estos horrores. Pero me sorprendió el hecho que los niños sean utilizados en esas guerras civiles. En mi visión muy estúpida del mundo, solamente había niños soldados en los conflictos en África. Pensé que el problema no ocurría mucho en América latina, pero no fue así. Entonces fue muy interesante aprender que los conflictos pidieron la participación de tantos niños, y que el destino de los jóvenes en esta época fue muy incierto.

Para continuar, lo que me chocó fue que el ejército reclutó a niños desde una edad de doce años y a veces antes. La manera cómo los

soldados tomaron a los niños cuando esos fueron en la escuela (como le muestra la película) fue de una violencia que no pude imaginar antes de ver la película. En mi opinión, y aunque vi la película y leí varios documentos sobre el tema, todavía no puedo imaginar el miedo de estos niños y de sus familias. Esas cosas sean tan horribles que no pueden explicarse.

Además, una cosa que no sabía fue que muchas personas huyeron del país antes de que la guerra explote. En la película, es el padre de Chava (el protagonista) cuál se va para los Estados Unidos y deja a su familia en el país que sufre de la guerra. No puedo entender ese comportamiento, y eso fue una de las cosas que aprendí a través de la película. Cuando un hombre tiene miedo, puede hacer muchas cosas para ponerse en seguridad, también cuando su familia, y especialmente sus hijos, todavía deben luchar contra la guerra. Las mujeres están esquematizadas en la película como personajes muy fuertes, que se quedan con sus niños y que luchan hasta el fin por su pueblo y su vida. Por ejemplo, la madre de Chava trabaja en la ciudad para ganar su vida y hace todo lo que puede para proteger a sus niños de las atrocidades de la guerra. Entonces la cosa que entendí con "Voces inocentes" es que los humanos cambian mucho cuando están frente a una situación como la guerra donde deben confrontarse con su muerte todos los días.

6.4.1.5. ANÁLISIS

Las respuestas de estas seis estudiantes alemanas revelan que dos de ellas ignoraban que durante la década de los 80, en el contexto de la Guerra Fría, hubo conflictos muy sangrientos en Centroamérica. No sabían, pues, nada sobre la Guerra Civil en El Salvador. Las dos estudiantes que tenían alguna idea sobre el tema eran Delia (2012-

2013) y Emma (2013-2014). Esta última había estudiado la vida del arzobispo Oscar Arnulfo Romero en clase de religión en Alemania. Romero, defensor de derechos humanos que va a ser canonizado próximamente por el Papa Francisco, murió a manos de un francotirador que actuaba bajo las órdenes del ejército salvadoreño y estaba financiado y auspiciado por los Estados Unidos y por empresarios locales. En la película *Voces inocentes* aparece un sacerdote que protege a la población y especialmente a Chava, el niño protagonista. La presencia de ese sacerdote no es anodina ya que no es posible realizar una película de ficción sobre la Guerra Civil salvadoreña sin hacer alusión al papel jugado por el ala de la Iglesia Católica más cercana a los pobres, que estaba adscrita a lo que se conoce como la Teología de la Liberación. La película trata el tema de los menores reclutados en aquella guerra, tema que sigue vigente aún hoy ya que en países como Colombia, Irak, Siria y en el continente africano.

La extensa respuesta de Delia (2012-2013) es muy interesante ya que toca varios puntos importantes. Primero, la estudiante sostiene que tenía una vaga idea de los conflictos en América Latina en los años 70, mas no conocía mayores detalles. Afirma que el trabajo sobre la película le ayudó a entender mejor la situación puesto que pudo descubrir hechos que ni se imaginaba. Lo interesante es que Delia pone en contexto el conflicto en el país centroamericano con otros conflictos mundiales. Otro aspecto a destacar es la reflexión que la estudiante hace sobre los efectos de la guerra en una sociedad y sus miembros: "Cuando un hombre tiene miedo, puede hacer muchas cosas para ponerse en seguridad, también [incluso] cuando su familia, y especialmente sus hijos, todavía deben luchar contra la guerra".

Por último, nos parece pertinente resaltar la opinión de Stella (2012-2013) sobre la metodología. Para ella fue una experiencia completamente nueva focalizar su atención en una sola película. Agrega que no solo el tema de la Guerra Civil de El Salvador fue una nueva temática, sino también "el trabajo tan detallado y crítico sobre los personajes, el contenido y el contexto". Afirma que ahora tiene la impresión de que es experta en el tema de la violencia en ese país sudamericano durante "aquella época crucial y violenta". Stella sostiene, pues, que le gustó y la motivó el contenido porque era interesante y novedoso. Además, sobre la metodología de trabajo como tal, afirma que también le gustó el trabajo "consecuente durante un tiempo de unos meses". Según esta estudiante, el hecho de trabajar todo el año sobre una película "posibilita razonar y debatir sobre un tema de manera muy detallada en su ritmo individual para obtener un resultado ideal". Podemos concluir entonces que a Stella le pareció adecuada la propuesta pedagógica y que le sacó mucho provecho.

En definitiva, las respuestas dadas por las cuatro estudiantes alemanas a la pregunta *¿Qué sabías sobre el tema de la película?*, sugieren que todas aprendieron diversos aspectos que desconocían sobre la Guerra Civil en El Salvador.

6.4.2. Pregunta 2: *¿Cuál es tu opinión sobre este trabajo? ¿Qué te aportó?*

6.4.2.1. RESPUESTA DE EMMA (2013-2014)

Me gusto este trabajo, sobre todo porque me interesaban mucho los temas presentados. Creo que aprendí varias cosas que nunca sabía

antes. También me interesa al cine, entonces fue importante el contenido y igualmente la forma de presentación. Creo que aprender sobre temas como la guerra civil en El Salvador o las dictaduras latinoamericanas solamente con textos, o con películas vistas sin analizarlas nosotros, aportaría menos que ese trabajo intenso durante lo cual profundizamos en diferentes aspectos de nuestro tema nosotros mismos. También fue muy bien que siempre había la posibilidad de mejorar sus textos después de la primera/segunda corrección del profesor. Si comparo esa forma de corregir a la que utiliza la mayoría de profesores, que consiste en solamente dar una nota directa, con unos garabateos que no me ayudan de ninguna manera para comprender lo que eran mis faltas y como podría evitarlos la próxima vez, es claro que ese trabajo aporta mucho más también de ese punto de vista.

6.4.2.2. RESPUESTA DE CAROLINE (2014-2015)

El trabajo sobre la película me aportó muchas cosas. En primer lugar me permitió descubrir un nuevo país. El Salvador fue completamente terra incognita para mí. No supo nada sobre la historia, la cultura o la gente salvadoreña. Tuvo ninguna idea de la guerra civil en este país, las miles y miles de víctimas, los reclutamientos de niños como soldados o el papel importante de los Estados Unidos en esta región. De facto, es la gran influencia de los Estados Unidos en todo el mundo pero sobre todo en América Latina que he realmente descubierto con el trabajo sobre el contexto de la película y también gracias a las otras presentaciones de películas. Mi visión de este país ha completamente cambiado. Ahora soy mucho más crítica y las declaraciones de los Estados Unidos sobre los derechos humanos me parecen hipocráticas.

El trabajo sobre la película me permitió también de redescubrir Oscar Romero, probablemente el personaje salvadoreño más conocido en el mundo. De hecho, habían visto la película sobre su vida en la escuela pero faltó toda forma de contextualización y por eso olvidé la historia impresionante rápidamente después. Sin embargo ahora puedo hacer la contextualización sola y soy capaz de relacionar los diferentes actores de guerra.

6.4.2.3. RESPUESTA DE CAROLINE (2014-2015)

El trabajo sobre la película me permitió progresar aprendiendo más sobre el Salvador, un país que no conozco bien. Además, me di la posibilidad de descubrir el tema de los niños soldados. Puse también ver los errores que hago gracias a las correcciones. Con respecto al cine, puse desarrollar un mejor sentido crítico. En efecto, las presentaciones de los otros estudiantes me permitieron constatar que las violaciones de los derechos humanos pueden ser tratadas de manera diferente. Por un lado, es un ejercicio muy difícil puesto que trata la violencia y el sufrimiento de víctimas. Por otro lado, mi película muestra que no es una obligación mostrar escenas violentas para compartir el sufrimiento de las víctimas de derechos humanos. Como soy una activista de derechos humanos, el tema me interesó mucho y eso me fomentó trabajar.

6.4.2.4. RESPUESTA DE DELIA (2012-2013)

Para empezar, pienso que el trabajo sobre la película fue muy interesante. Pude aprender varias cosas: Primero, gané una visión de la Guerra civil en El Salvador. Antes de ver la película, no conocía nada sobre lo que pasó, y entonces fue una buena manera dedicarse a esta época. Aunque El Salvador sea solamente un país bastante pequeño en América Latina, me podía imaginar cómo fue vivir en este contexto.

Además, el trabajo sobre la película y el dossier fueron una ocasión para escribir textos de estilos muy varios. En mi opinión, aprendí mucho escribiendo el dossier, porque debí buscar el método para escribir una síntesis o un resumen antes de empezar el trabajo de escritura. Haciendo eso, encontré muchas cosas nuevas y pienso que eso puede servir para otra ocasión. Para continuar, lo que fue un poco difícil al principio fue el vocabulario en la película. Aunque los personajes hablan con el acento castellano y no el acento del Salvador (ese fue una de las cosas por las cuales la película fue criticada en los medios), el vocabulario es el de América latina. Durante los primeros minutos, no entendí mucho, pero después de un momento, fue casi normal que los personajes hablaran de una manera diferente a la que conozco. Otro punto positivo sobre el trabajo con la película es que fue una tarea que cambió de las que hacemos habitualmente en clase. Fue interesante ver a la película, y encontré mucho gusto a la historia que se contó. Para mí, reflexionar sobre temas como niños soldados o la guerra civil, y escribir textos sobre eso, es más estimulante intelectualmente que por ejemplo resumir textos que hablan de políticos en España.

6.4.2.5. ANÁLISIS

Las dos preguntas planteadas a los estudiantes (*¿Qué sabías sobre el tema de la película?* y *¿Cuál es tu opinión sobre este trabajo? ¿Qué te aportó?*) generaron respuestas similares, por lo cual las reacciones a la pregunta segunda fueron un complemento a las de la primera. No obstante, en la última pregunta los estudiantes agregaron elementos nuevos que nos parecen de gran interés. Por ejemplo, Emma (2013-2014) sostiene que aprender sobre temas como la Guerra Civil de El Salvador o las dictaduras latinoamericanas solamente con textos, o con películas vistas sin analizarlas ellas

mismas, “aportaría menos que ese trabajo intenso durante lo cual profundizamos en diferentes aspectos de nuestro tema nosotros mismos”. Así, Emma da mucho valor al hecho de haber efectuado un trabajo de análisis profundo y personal. A Iris (2014-2015) el trabajo sobre la película le dio la oportunidad de progresar aprendiendo sobre el Salvador, un país que no conocía bien. Además, pudo descubrir el tema de los niños soldados. La respuesta de Caroline (2014-2015) va en el mismo sentido: “El trabajo sobre la película me aportó muchas cosas. En primer lugar me permitió descubrir un nuevo país. El Salvador fue completamente terra incognita para mí. No supo nada sobre la historia, la cultura o la gente salvadoreña. Tuvo ninguna idea de la guerra civil en este país, las miles y miles de víctimas, los reclutamientos de niños como soldados o el papel importante de los Estados Unidos en esta región”. Como Emma, Caroline también sabía algo sobre el arzobispo Oscar Arnulfo Romero. Dice que el trabajo sobre la película le permitió también “redescubrir Oscar Romero, probablemente el personaje salvadoreño más conocido en el mundo”. Ella había visto la película sobre su vida en la escuela, pero apunta que en ese momento le “faltó toda forma de contextualización y por eso olvidé la historia impresionante rápidamente después. Sin embargo, ahora puedo hacer la contextualización sola y soy capaz de relacionar los diferentes actores de guerra”. Esto demuestra que el trabajo hecho en clase de español le permitió reactivar conocimientos previos, profundizarlos y darles un contexto amplio.

Por otro lado, las repuestas a la pregunta 4 también tocan el asunto del aprendizaje de la lengua. Emma (2013-2014), a manera de ejemplo, hace alusión a nuestra forma de corregir los textos de los estudiantes. A ella le pareció útil el poder tener la posibilidad de

mejorar sus textos trabajando en ellos varias veces con base en la retroalimentación del profesor. Afirma que, si compara esa forma de corregir con la que utilizan la mayoría de profesores, "que consiste en solamente dar una nota directa, con unos garabateos que no me ayudan de ninguna manera para comprender lo que eran mis faltas y como podría evitarlos la próxima vez, es claro que ese trabajo aporta mucho mas también de ese punto de vista". Por su parte, Iris (2014-2015) también afirmaba que pudo "ver los errores que hago gracias a las correcciones". Delia (2012-2013) hizo igualmente referencia a la manera de abordar la expresión escrita en clase. Ella afirma que el trabajo sobre la película y el dossier fueron una oportunidad de escribir textos de estilos muy variados. En su opinión, aprendió mucho escribiendo el dossier porque tuvo que buscar "el método para escribir una síntesis o un resumen antes de empezar el trabajo de escritura. Haciendo eso, encontré muchas cosas nuevas y pienso que eso puede servir para otra ocasión". Se nota que esta estudiante hizo una labor profunda y concienzuda ya que encontró una crítica de la película donde se decía que uno de los puntos débiles de esta era que los actores son mexicanos, por lo cual la variedad del español de la película no corresponde realmente a la salvadoreña. Al principio, Delia encontró un poco difícil el vocabulario en la película porque estaba acostumbrada a la variedad ibérica, pero con el tiempo se fue acostumbrando a la nueva variedad y esto ya no le planteó mayores problemas. Su respuesta nos enseña que este trabajo no solo fue importante desde un punto de vista del contenido de las películas sino también del aprendizaje de la lengua y de los aspectos sociolingüísticos de esta. Finalmente, apunta que, para ella, reflexionar sobre temas como niños soldados o la guerra civil, y escribir textos sobre esos temas, "es más estimulante

intelectualmente que por ejemplo resumir textos que hablan de políticos en España".

Esta última repuesta nos lleva a la cuestión del pensamiento crítico ya que al parecer la metodología de aprendizaje del español con base en el cine y los derechos humanos ayudó a Delia y a las otras estudiantes a desarrollar esa importante competencia cognitiva y metacognitiva. Iris (2014-2015), por ejemplo, afirma que gracias a la cinta pudo desarrollar un mejor sentido crítico y, haciendo alusión a las presentaciones de las películas que los estudiantes hicieron en ese curso, apunta que dichas presentaciones le permitieron constatar que las violaciones de los derechos humanos "pueden ser tratadas de manera diferente. Por un lado, es un ejercicio muy difícil puesto que trata la violencia y el sufrimiento de victimas. Por otro lado, mi película muestra que no es una obligación mostrar escenas violentas para compartir el sufrimiento de las victimas de derechos humanos". y agrega: "como soy una activista de derechos humanos, el tema me interesó mucho y eso me fomentó trabajar".

Finalmente, parece que, gracias al trabajo hecho en clase de español, Caroline (2014-2015) pudo desarrollar el pensamiento crítico ya que descubrió "la gran influencia de los Estados Unidos en todo el mundo, pero sobre todo en América Latina". Esta estudiante tuvo acceso a aspectos que desconocía de la política internacional de ese país mediante "el trabajo sobre el contexto de la película y también gracias a las otras presentaciones de películas". Termina acotando que su visión cambió completamente: "ahora soy mucho más crítica y las declaraciones de los Estados Unidos sobre los derechos humanos me parecen hipocráticas [hipócritas]".

6.4.3. ¿Qué le puede aportar el cine a la lucha por los derechos humanos en el mundo?

6.4.3.1. RESPUESTA DE DELIA (2012-2013)

Para responder a la pregunta lo que puede aportar el cine a la problemática de los Derechos Humanos en el mundo, solamente puedo decir: ¡mucho! El mejor ejemplo para explicar eso es mi propio caso: el problema de los niños soldados y de las guerras civiles es ciertamente una problemática que toca a los Derechos Humanos. Aunque soy una persona que se interesa en lo que pasa en el mundo y que lee los periódicos y se informa sobre las actualidades, no sabía mucho sobre ese tema. Pienso que sin ver "Voces inocentes", no me sería interesado en él. Entonces a través del cine, uno se ve confrontado con problemas del mundo que ignoraba antes. Después, es seguro que ver a una película que trata de esas problemáticas es más interesante que leer un artículo o escuchar una emisión de radio que trata del tema. Eso muestra que películas que toman temas como los Derechos Humanos son una manera muy efectiva para acaparar la atención de la gente. Otro punto es que es mucho más personal ver a un niño que cuenta su historia y que muestra su vida que escuchar a un moderador que comenta imágenes que desfilan. Cuando un espectador puede identificarse con un personaje, y que se dole con ello, es más fácil comprender lo que pasa y mostrar interés por esos temas. Los personajes de las películas que muestran conflictos de Derechos Humanos transportan un mensaje más fuerte, que toca al espectador y que le incita a reflexionar. Es esa reflexión lo que es más importante en cuanto a los Derechos Humanos: el cine puede empezar un proceso en los hombres que puede desarrollarse hasta que luchan por los derechos de otros. Finalmente, las funciones del cine a cuanto a los Derechos

Humanos pueden caracterizarse en unos puntos: suscitan interés por los espectadores, presenta las informaciones más importantes sobre la problemática, confronta a las personas aisladas de esos temas con la realidad y a veces les motiva a activarse.

6.4.3.2. RESPUESTA DE EMMA (2013-2014)

De un lado informa a mucha gente sobre la lucha por los derechos, y de otro lado puede mostrar los ejemplos que hacen que se necesita esa lucha. el cine es una buena medida para los dos, por que en general, la gente de hoy prefiere ver películas a leer libros o artículos de entrevistas. también, una película tiene muchas posibilidades para ilustrar las violaciones de derechos humanos. a veces, puede ser difícil de poner las buenas palabras en un libro, por ejemplo para describir los sentimientos de una persona que está torturada... sin embargo, creo que libros y películas tienen sus desventajas y ventajas, entonces al final necesitamos los dos. podemos decir que el cine forma una parte muy importante en la lucha por los derechos humanos, por que cuenta las historias que deben ser contadas.

6.4.3.3. RESPUESTA DE FARINA (2013-2014)

El cine ayuda a advertir a nosotros de los riesgos de un sistema política inestable. muchas veces el cine tiene un gran poder porque un imagen vale más que mil palabras. El cine puede representar una constante importante en la lucha por los derechos humanos. Es por eso que en algunos países el cine es controlado de parte del estado.

6.4.3.4. RESPUESTA DE STELLA (2012-2013)

Pienso que en los últimos años, la influencia de los medios así como el cine a aumentado de manera significativa. La sociedad les utiliza frecuentemente y beneficia del cine como fuente de informaciones, pero también para divertirse. Existen muchas medidas para predisponer las emociones de los espectadores, como con la música, los personajes y la manera de ofrecer al espectador de identificarse con un protagonista. Tenemos por ejemplo la película “Voces inocentes”. Tengo la impresión que el director de escena presenta los hechos de la guerra civil en El Salvador de manera muy realista, pero asimismo intenta convencer al público de su mensaje: Intima a los espectadores a lastimarse de la sociedad latinoamericana que sufrió mucho durante varios guerras civiles y violaciones que ya existen hoy en día. El realizador quiere que la situación cambie. Con referencia a mi reacción, producía efecto enorme. Me reafirmé que quiero ayudar a los pobres en Latinoamérica. En consecuencia, pienso que de manera adecuada, el cine podría influir a la sociedad con efecto positivo. Una película que intenta influir al público debería ser emocionante y no presentar demasiados hechos, porque no todos los espectadores están tanto educados. Quieren divertirse cuando van al cine. Pero si una película es muy emocional, puede influir al público para que adoptan medidas de ayuda, como donativos o ayuda a servicios comunitarios. Me parece importante que existan más películas informativas en el futuro que existen las películas de Hollywood. Una mezcla de informaciones y elementos emocionales sería preferible para estimular al público.

6.4.3.5. ANÁLISIS

Las estudiantes coinciden en que el cine tiene un poder especial para comunicar información que otros medios o soportes (como programas de radio, artículos o libros) no logran transmitir de manera

tan eficaz, realista y directa. En efecto, las informantes señalan que “una imagen vale más que mil palabras”. El poder de la imagen parece ser muy importante en la vida de estas jóvenes, que pertenecen a la generación de *millennials*, nativos digitales. Cabe recordar que hoy en día los jóvenes europeos están constantemente conectados y que se sirven a diario de las nuevas tecnologías tanto para aprender como para realizar sus actividades cotidianas. Así pues, el cine aparece como un medio de comunicación que capta la atención de estas estudiantes y que, por ende, les ayuda a informarse y a aprender. Otro elemento a destacar es el hecho de que las estudiantes afirman que el Séptimo Arte sirve para mostrar información que los medios tradicionales en Europa no presentan (“el cine (...) cuenta las historias que deben ser contadas”). El curso de español se convierte, pues, en un lugar en el que no solamente se aprende, sino que también se crea conciencia, se informa y se reflexiona (“pienso que sin ver ‘Voces inocentes’, no me sería interesado en él [tema]”). Dado que una película tiene el poder de denunciar, en algunas partes del mundo este puede ser censurado, directa o indirectamente (“es por eso que en algunos países el cine es controlado de parte del estado”). en este contexto, Farina señala que “el cine puede representar una constante importante en la lucha por los derechos humanos”. Finalmente, varias estudiantes ponen de relieve la importancia del cine en la toma de conciencia de los europeos. Stella, por ejemplo, piensa que “el cine podría influir a la sociedad con efecto positivo” y que “puede influir al público para que adoptan medidas de ayuda, como donativos o ayuda a servicios comunitarios”. En su caso personal, ella sostiene que el ver la película *Voces Inocentes* y describir el tema de la guerra civil en El Salvador reforzaron su interés por América Latina y sus ganas de buscar la manera de ayudar a este continente. Aquí,

debemos señalar que muchos de los más de ochenta estudiantes que han pasado por nuestro curso han decidido irse a América Latina para estudiar y/o para hacer prácticas en ONG's o en fundaciones diversas. La mayoría de ellos nos han manifestado que el curso de español los animó a definir un proyecto académico y/o profesional en alguno de los países hispanoparlantes.

7. DISCUSIÓN

Las preguntas de investigación que planteamos en este artículo son dos:

1. ¿Pueden los estudiantes de ELE de nuestro curso aprender la lengua y simultáneamente informarse sobre temas relacionados con la violación de derechos humanos en España y América Latina?
2. ¿Qué balance hacen los estudiantes de esta experiencia de aprendizaje?

La respuesta a la primera pregunta es afirmativa. En lo relativo a la segunda, los datos revelan que el balance hecho por las estudiantes es muy positivo. Ciertamente, los resultados presentados y analizados en la sección anterior demuestran que Emma, Farina, Caroline, Iris, Delia y Stella, las seis estudiantes alemanas que forman parte de este estudio de casos colectivo y que trabajaron sobre la Guerra Civil en el Salvador mediante la película *Voces Inocentes* durante los cursos 2012-2013, 2013-2014 y 2014-2015, sacaron provecho de este trabajo.

A modo de ilustración, las entrevistas semi estructuradas hechas a Farina y a Emma en noviembre de 2013, nueve semanas después de haber comenzado el curso 2013-2014, revelan que en ese momento dichas estudiantes estaban a gusto en clase a pesar de que al principio se sintieron un poco desorientadas por la nueva metodología. Efectivamente, a pesar de su dilatada experiencia en el aprendizaje de idiomas (recordemos que el español era su cuarta lengua), estas dos estudiantes nunca habían asistido a un curso de idiomas donde se adoptara una metodología como la que nosotros proponemos habitualmente en este curso en *Sciences Po*. Por ende, es normal que al principio se hayan sentido desestabilizadas, más aún cuando ellas mismas advirtieron que nunca habían trabajado previamente con una película completa, ni escrito textos largos sobre temas políticos, históricos, económicos y sociales complejos. Nuestra forma de corregir los textos también resultó inédita para ellas ya que estaban habituadas a que los profesores hicieran ellos mismos las correcciones; estos, además, nunca les pedían una segunda o tercera versión de una redacción, por lo cual, antes de esta experiencia, para Emma y Farina la finalidad de la escritura en español (y en otros idiomas) era el producto y no el proceso que conduce a la construcción de un buen texto. Otra observación que surgió en las entrevistas semi-estructuradas está relacionada con el hecho de que las estudiantes no solían hacer una redacción de principio a fin en sus computadores, y menos a través de una plataforma para guardar y compartir información como Dropbox. No obstante, a finales del primer semestre las aprendientes manifestaron que ya se estaban acostumbrando a la metodología, a la dinámica y a los objetivos del curso, lo cual se pudo confirmar sistemáticamente en el segundo semestre de los respectivos cursos que analizamos (2012-2013, 2013-2014, 2014-2015).

Los resultados muestran, entonces, que la metodología propuesta fue muy motivante para las estudiantes y que esta les ayudó a avanzar en varios aspectos de su formación. En su opinión, este tipo de trabajo, profundo y riguroso, les dio la posibilidad de descubrir el tema de la Guerra Civil de El Salvador, que desconocían o conocían vagamente. Apuntaron también que el hecho de trabajar todo un año sobre un mismo tema les permitió desarrollar estrategias de estudio y de aprendizaje que las llevaron tanto a aprender la lengua, como a conocer en profundidad el tema de la película.

Aunque por cuestiones de espacio en este artículo no fue posible abordar a cabalidad la dimensión lingüística de esta investigación acción, las respuestas proporcionadas por las seis estudiantes en el cuestionario de preguntas abiertas de final de año sugieren que el aprendizaje del español mediante en el cine y el estudio de los derechos humanos en el marco de la pedagogía crítica, también favoreció el desarrollo de la competencia comunicativa de las estudiantes. En efecto, estas nunca se refirieron negativamente a la metodología. Al contrario, en repetidas ocasiones reconocieron que el hecho de redactar textos largos y reflexivos durante los dos semestres del curso las llevó a entender no solo la problemática y el contexto socio histórico de la película, sino también a progresar en el aprendizaje de la lengua. Asimismo, las respuestas sugieren que este trabajo también favoreció el desarrollo del pensamiento crítico. Estos hallazgos parecen contradecir las afirmaciones de Medioni (2012, s/p), quien sostiene que

“Un profesor que elige incorporar el cine en sus clases DEBE EVITAR tanto el consumo pasivo de imágenes de los alumnos, como la “clásica” ida al cine y EL ESTUDIO EXHAUSTIVO DE LA PELÍCULA, DESDE LA SINOPSIS HASTA EL COMENTARIO LITERARIO DE LA OBRA UTILIZADA PARA ACOMPAÑAR EL ESTUDIO DE LA CINTA, LOS CUALES PODRÍAN EXTINGUIR CUALQUIER CURIOSIDAD EN EL ALUMNO⁸. La empresa es complicada, ya que se trata a la vez de dar al alumno información necesaria para entrar en situaciones muy lejanas de su cultura, y de seleccionar episodios determinados sobre los cuales se hará el trabajo de preparación (...).”

Dado que no existen investigaciones en ELE cuyo objetivo sea enseñar la lengua y, paralelamente, informar a los estudiantes sobre derechos humanos mediante el uso del cine en el marco de la pedagogía crítica, no nos es posible comparar los resultados de nuestro estudio ni ponerlo en perspectiva con respecto a otros similares. Por consiguiente, vamos más bien a hacer algunas reflexiones epistemológicas que permitan crear un puente entre el uso del cine como medio de información y el desarrollo del pensamiento crítico en clase de ELE desde una perspectiva crítica. Para comenzar, observemos que para Forestal (2009: 67):

“La clase de lenguas y culturas extranjeras puede ser el lugar donde se instruya a CIUDADANOS CAPACES DE PENSAR CRÍTICAMENTE⁹, capaces de juzgar el bien y el mal o, en términos menos metafísicos, lo “bueno” o lo “malo”. Se trata de crear un espacio de encuentro, de intercambio y de confrontación de visiones y de opiniones culturales, para abrir posibilidades que permitan a los individuos afiliados o asociados con grupos culturales, hacerse sujetos a través de sus desacuerdos y de sus acuerdos reflexionados y discutidos.”

Esta investigadora francesa sugiere que en clase de idiomas tenemos la posibilidad de forjar la competencia ciudadana de nuestros estudiantes. En este sentido, ten Dam y Volman (2004) establecen

⁸ Versalitas puestas por nosotros.

⁹ Versalitas puestas por nosotros.

que una de las mejores formas para desarrollar tal competencia es mediante el pensamiento crítico, el cual ha sido definido como un tipo de pensamiento intelectualmente comprometido, hábil y responsable que permite alcanzar la capacidad de hacer juicios de forma adecuada de un punto de vista cognitivo y metacognitivo. Simpson y Courtney (2002) señalan que los procesos del pensamiento crítico requieren argumentación activa, toma de iniciativa, capacidad de razonamiento, concepción y análisis, formulación de alternativas complejas y de juicios de valor relacionados con hechos que podrían tener lugar. Para alcanzarlo, es menester efectuar conjeturas, desarrollar conocimientos, competencias y destrezas para cuestionar su propio posicionamiento, fomentar la autocorrección, la atención y la reflexividad, ser curioso, informarse, consultar y comparar fuentes, desarrollar argumentos, ser flexible y tener los ojos y la mente abierta.

Para desarrollar y evaluar el pensamiento crítico y la competencia ciudadana, ten Dam y Volman (2004) recomiendan el uso de portafolios, diálogos (entrevistas) y ensayos que permitan a los estudiantes presentar, argumentar y defender sus conocimientos y puntos de vista. Sobre estas premisas fueron construidos los cimientos de la investigación presentada en este artículo, la cual nació y sigue activa porque, como Forestal (*ibid.*: 71), estamos convencidos de que

“Más que otros pedagogos, los profesores y especialistas en didáctica de lenguas y culturas son ‘transmisores’ (Galison y Puren 1998). Más que otros, los especialistas en didáctica ya no se deben conformar ‘con una disciplina que se valdría por sí misma, separada de la sociedad, de las instituciones y de los hombres’ (Sachot 2006). Más que otros, estos especialistas deben promover, me atrevo a decir, una cierta ‘imprudencia disciplinaria’, y luchar contra la

pretendida neutralidad en lo que respecta a los contenidos, neutralidad que provoca el abandono del compromiso educativo. El contexto histórico y social ya no permite al profesor de lenguas extranjeras evitar la cuestión de los objetivos de los contenidos y de los enfoques pedagógicos.”

8. CONCLUSIÓN

En este artículo presentamos un estudio de casos colectivo en el cual analizamos los datos producidos por seis estudiantes alemanas de español de nivel A2 y A2+, enmarcado en una investigación acción que se viene realizando desde el curso 2012-2013 en el Campus Europeo Franco Alemán de *Sciences Po Paris* en la ciudad de Nancy, Francia, con estudiantes universitarios internacionales. El objetivo de tal investigación es enseñar la lengua española y, simultáneamente, informar a los estudiantes sobre temáticas relacionadas con los derechos humanos en los países hispanoparlantes a través del uso del cine y de la pedagogía crítica. Más de ochenta estudiantes han participado ya en este proyecto pedagógico y científico, que al momento de la publicación de este artículo aún sigue vigente.

Gracias a los resultados de esta investigación podemos confirmar que el cine es un poderoso medio de comunicación que se puede utilizar en clase de ELE para informar a los estudiantes y hacerlos reflexionar críticamente sobre temas de fondo mientras aprenden la lengua.

A pesar de lo positivo de los resultados presentados a lo largo de este artículo, existen varios puntos de la investigación que se deben mejorar. Por un lado, habría que analizar los datos producidos por más estudiantes. En efecto, en este texto solo tratamos la

información recabada en las producciones de seis informantes. Lo ideal sería poder estudiar y contrastar los datos de estudiantes que hayan visto películas diferentes. Por otro lado, dado que a nuestro curso acuden estudiantes internacionales, principalmente alemanes y franceses, también sería muy interesante intentar ver si hay diferencias en las producciones de los informantes según sus nacionalidades. Por último, es fundamental que en una próxima publicación se presente y analice en detalle el aprendizaje de la lengua. A pesar de que las seis estudiantes citadas en este artículo siempre elogiaron la metodología, lo cual sugiere que esta les ayudó a mejorar competencia de comunicación, este texto no se ocupa de la cuestión lingüística, por lo que no se establece si los estudiantes progresaron en dicho aprendizaje y en qué medida lo hicieron. Por ende, los efectos de esta metodología en el aprendizaje del español representan un reto muy importante para el docente-investigador ya que los elementos formales de la lengua deben ser integrados adecuadamente en la programación del curso a fin de alcanzar resultados satisfactorios en este ámbito. Por tanto, es fundamental incluir instrumentos que permitan saber si un trabajo de este tipo es provechoso en términos lingüísticos y comunicativos y en qué grado exactamente los eventuales progresos en el nivel de español de los estudiantes son el efecto de la metodología.

A pesar de los puntos que acabamos de señalar, los resultados globales de los análisis de los datos producidos por las seis estudiantes citadas en este artículo sugieren que en nuestro contexto es posible alcanzar el doble objetivo de enseñar español e informar a los estudiantes sobre problemáticas que ocurren en países lejanos de sus lugares de origen. Para confirmar o descartar nuestros hallazgos, es absolutamente necesario que otros colegas repliquen y mejoren esta

metodología en sus propios contextos, con estudiantes diversos a lo largo y ancho del planeta.

La didáctica de lenguas y culturas es una disciplina con dimensiones tan políticas como las de cualquier otra disciplina de las ciencias de la educación Crookes (2009). Los docentes-investigadores que decidimos adoptar la pedagogía crítica lo hacemos por compromiso personal y convicción ideológica, lo que implica la realización de un trabajo verdaderamente explícito sobre temas que para muchos docentes podrían parecer demasiado políticos o polémicos. Es ahí donde entra aquella 'imprudencia disciplinaria' evocada por Forestal (2009).

Estamos, pues, seguros de que, como docentes, podemos hacer reflexionar a los estudiantes sobre lo que pasa en su propio país de origen, así como llevarlos hacia el mundo del Otro (Brenner 2011), un mundo que en general ellos desconocen, conocen mal o, incluso, ignoran. De esta forma, contribuimos, a nuestra escala, al desarrollo de la justicia social y a la formación de ciudadanos críticos en este mundo globalizado, multicultural donde las injusticias, la corrupción, la desigualdad y la muerte son el pan de cada día.

Puesto que nos parece urgente que las clases de idiomas, y particularmente de ELE, se conviertan en lugares donde se reflexione, debata y actúe sobre los males que afectan al mundo, esperamos que esta investigación sea de interés en nuestra disciplina e inspire a colegas en otros contextos y países.

BIBLIOGRAFÍA

Baumgratz-Gangl, Gisela y Malbert, Daniel (1993): *Compétence transculturelle et échanges éducatifs*, Paris: Hachette.

Blanchet, Alain y Gotman, Anne (1992): *L'enquête et ses méthodes: l'entretien*, Paris: Éditions Nathan.

Brenner, David (2011): "From core curricula to core identities: On critical pedagogy and foreign language/culture education", Levine, Glenn, Phipps, Alison y Blyth, Carl (eds.), *AAUSC 2010: Critical and Intercultural Theory and Language Pedagogy*, Boston: Heinle. Cengage Learning, pp. 125-140.

Brown, Douglas (1997): "The place of moral and political issues in language pedagogy", *Asian Journal of English Language Teaching*, 7, pp. 21-33.

Brown, James Dean (2009): "Open-response items in questionnaires", Heigham, Juanita y Croker, Robert (eds.), *Qualitative research in applied linguistics*, Hampshire: Palgrave Macmillan UK, pp. 112-134.

Burns, Anne (2009): "Action research", Heigham, Juanita y Croker, Robert (eds.), *Qualitative research in applied linguistics*, Hampshire: Palgrave Macmillan UK, pp. 112-134.

Cammarata, Laurent (ed.) (2016): *Content-Based Foreign Language Teaching: Curriculum and Pedagogy for Developing Advanced Thinking and Literacy Skills*, New York: Routledge.

Consejo de Europa / Conseil de l'Europe (2001): *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, Paris: Didier.

Crookes, Graham (2009): "Radical Language Teaching", Long, Michael y Doughty, Catherine (eds.), *The handbook of language teaching*, Singapore: Blackwell Publishing, pp. 595-609.

Crookes, Graham (2010): "Language teachers' philosophies of teaching: Bases for development and possible lines of investigation", *Language and Linguistics Compass*, 4(12), pp. 1126-1136.

Crookes, Graham (2013): *Critical ELT in action: Foundations, promises, praxis*, London: Routledge.

Dörnyei, Zoltán (2003): *Questionnaires in Second Language Research*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Forestal, Chantal (2007): "Pour une compétence éthique et déontologique en DLC. Quelques éléments de définition pour la prise en compte de la dimension éthique en DLC", *Conferencia impartida en la Asamblea General de la APLV, el 9 de diciembre de 2006 en Marsella, Francia*.

Forestal, Chantal (2009): "La démarche transculturelle en Didactique des Langues-Cultures: une démarche discutée... et/ou qui mérite d'être discutée", *Synergies Pays Riverains de la Baltique*, (6), pp. 59-75.

Forestal, Chantal (2012): "Pour un enseignement-apprentissage militant de la laïcité et 'une transcendance immanente'", *Synergies Royaume Uni et Irlande*, 5, pp. 179-197.

Freire, Paulo (1968/2005): *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.

Galisson, Robert y Puren, Christian (dirs.) (1998): "De l'éthique en didactique des langues étrangères", *Études de Linguistique Appliquée*, 109, Paris: Didier Érudition.

Giroux, Henry (2001): "Breaking into the movies: Pedagogy and the politics of film", *JAC A Journal of Rethoric, culture and politics*, pp. 583-598.

Guilherme, Manuela (2004): *Critical citizens for an intercultural world*, Clevedon: Multilingual Matters.

Guilherme, Manuela (2006): "Is there a role for critical pedagogy in language / culture studies? An interview with Henry A. Giroux", *Language and Intercultural Communication*, 6(2), pp. 163-175.

Hood, Michael (2009): "Case study", Heigham, Juanita y Croker, Robert (eds.), *Qualitative research in applied linguistics*, Hampshire: Palgrave Macmillan UK, pp. 66-90.

Larsen-Freeman, Diane y Anderson, Marti (2011): *Techniques y Principles in Language Teaching*. 3rd edition, Oxford: Oxford University Press.

Labov, William y Fanshel, David (1977): *Therapeutic discourse: Psychotherapy as conversation*, New York: Academic Press.

Mckay, Sandra Lee (2006): *Researching second language classrooms*, Mahwah, New Jersey: Routledge.

Mackey, Alison & Gass, Susan (2005): *Second Language Research: Methodology and design*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

McDonough, Jo y McDonough, Steven (1997): *Research Methods For English Language Teachers*, London: Edward Arnold.

Medioni, Maria-Alice (2012): "Le cinéma, de la motivation à la mobilisation intellectuelle", *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*[en línea], vol. XXXI, 2, consultado el 21 de diciembre de 2017. URL: <http://journals.openedition.org/apliut/2736>

Ospina García, Santiago (2014): "Cine, derechos humanos y pensamiento crítico en el aula de español como lengua extranjera", Comunicación presentada en las *Jornadas hispánicas. ELE hacia el futuro*. Universidad de Bremen (Bremen, Alemania). 26-29/03/2014.

Ospina García, Santiago (2015): "El cine como herramienta para fomentar el pensamiento crítico y el aprendizaje del español como lengua extranjera en Francia", Comunicación presentada en el *V Coloquio internacional sobre la enseñanza de ELE en Quebec*. Université McGill (Montréal, Canada). 7-9/05/2015.

Patton, Michael Quinn (1990): *Qualitative evaluation and research methods*, Newbury Park, CA: SAGE Publications.

Puren, Christian (2008): "La didactique des langues-cultures entre la centration sur l'apprenant et l'éducation transculturelle", Conferencia impartida en el *Coloquio Internacional de Tallinn* (Estonia), 8-10 de mayo de 2008, [en línea] consultado el 21 de diciembre de 2017. URL: <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1774>

Puren, Christian (2010): "A-t-on le droit d'exploiter en classe de langue le tremblement de terre d'Haïti?", publicado por la *Association des Professeurs de Langues Vivantes*, [en línea] consultado el 21 de diciembre de 2017. URL: <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article2910>

Reagan, Timothy (2016): "Language teachers in foreign territory. A call for a critical pedagogy-infused curriculum", Cammarata, Laurent (ed.), *Content-Based Foreign Language Teaching: Curriculum and Pedagogy for Developing Advanced Thinking and Literacy Skills*, New York: Routledge, pp. 173-191.

Reagan, Timothy y Osborn, Terry (2002): *The Foreign Language Educator in Society: Toward a critical pedagogy*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Sachot, Maurice (2006): "Taire le mal ou l'enseigner comme un bien?", *Les Langues Modernes*, 100 (2), pp. 54-67.

Saint-Dizier, Francis (2013): "Editorial", *Cinemas d'Amérique Latine* [en línea], 21, consultado el 21 de diciembre de 2017. URL: <http://cinelatino.revues.org/73>

Simpson, Elaine y Courtney, Mary (2002): "Critical thinking in nursing education: Literature review", *International Journal of Nursing Practice*, 8 (2), pp. 89-98.

Stake, Robert E. (1995): *The art of case study research*, Newbury Park, CA: Sage.

Stake, Robert E. (2005): "Qualitative case studies", Denzin, Norman y Lincoln, Yvoanna (eds.) *The Sage Handbook of Qualitative Research*, 3rd edition, Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 443-466.

Starkey, Hugh (2002): *Citoyenneté démocratique, langues, diversité et droits de l'homme*, Strasbourg: Conseil de l'Europe, Division des Politiques Linguistiques.

Ten Dam, Geert y Volman, Monique (2004): "Critical thinking as a citizenship competence: teaching strategies", *Learning and instruction*, 14(4), pp. 359-379.

FECHA DE ENVÍO: 27 DE FEBRERO DE 2018

FECHA DE ACEPTACIÓN: DÍA 20 DE AGOSTO DE 2018