

Las relaciones entre el cine y la literatura y su explotación en el aula (o cómo enseñar recursos retóricos y mucho más)

Teresa Fernández Ulloa

California State University, Bakersfield

Resumen

En este artículo presentamos algunas ideas relacionadas con el uso de películas en varios niveles de las clases de lengua y literatura españolas, y también en las de lenguaje fílmico o alfabetización audiovisual. Siguiendo el análisis retórico tradicional, proponemos estudiar la *inventio*, la *dispositio* y la *elocutio*, como parte del análisis de la película.

Palabras clave: cine, literatura, retórica, lenguaje fílmico

Abstract

In this article we offer some ideas related to the usage of films and visual documents in several levels of Spanish language and literature classes, and also into the more specific film language or media literacy classes. Following the traditional rhetoric analysis, we propose to study *inventio*, *dispositio* and *elocutio* in films, as part of the film language analysis.

Key words: film, literature, rhetoric, film language

1. Introducción

En este trabajo presentamos ideas relacionadas con el análisis de películas en distintos niveles de enseñanza del español.¹ Con dichos materiales pueden trabajarse varios aspectos:

- a) Alfabetización en lengua española.
- b) Aprendizaje del lenguaje fílmico y literario (cómo se expresan los géneros, los tópicos, el tiempo, el espacio, etc., es decir, cómo se genera el significado en las obras de arte, terreno de la semiótica/semiología).
- c) Actividades de pensamiento crítico (detectando prejuicios, inconsistencias...) en las que se respeten los otros puntos de vista.
- d) Estudios de sociedad (familia, género, sexualidad, violencia...).
- e) Estudios interdisciplinarios: ver el modo en que temas de nuestra época se reflejan simultáneamente en los medios de comunicación y en el cine de entretenimiento. Todo ello influye en nuestro pensamiento y forma de actuar haciendo de nosotros lo que somos. Para tratar esos temas, necesitamos conocimientos sobre historia, literatura, filosofía, sociología, psicología...
- f) Aprendizaje de los medios tecnológicos asociados (cómo funcionan, qué uso puede dárseles).

En este artículo nos centraremos en b).

2. Relaciones entre cine, literatura y lingüística

Nos ocuparemos en este apartado de las relaciones entre cine y literatura y lingüística, buscando las claves en las disciplinas semióticas y comunicativas;² analizando por qué ambas formas de comunicación son diferentes, y cómo podemos enseñar a los estudiantes a ser buenos espectadores, a tener competencia cinematográfica.

El cine y la literatura llevan de la mano muchos años, y si bien son bastantes los libros que no han tenido adaptaciones a su altura artística, otros, en cambio, han visto cómo la calidad de la película superaba a la de las palabras escritas.

Estas comparaciones son siempre difíciles de realizar porque el lenguaje del cine y el de la literatura son diferentes, pero en el aula resulta útil buscar lo que tienen en común para hacer el proceso de enseñanza más fácil. Acercar los libros a través del cine, en una época en que los alumnos pasan gran parte de su vida en frente de una pantalla, convierte a la proyección en clase en algo que no parece clase, un motivo de interés.

Podemos hacer que los alumnos vean una película y después lean el libro (o al menos parte de él) para que comenten las diferencias; aunque también puede hacerse al revés y quizá resulte más motivador, como un premio, el ver la película al final. El que a los autores de la obra literaria no les guste la película no nos dice mucho acerca de la calidad de esta, sino solo acerca de cómo el creador literario vio la historia en su mente, que fue, evidentemente, de otro modo.³

También son muchos los autores que agradecen la influencia del cine en la literatura contemporánea, aquel le ha dado a esta rapidez y condensación de estilo, a la vez que la capacidad de hacer visible tanto la realidad como lo pensado. A partir del siglo XIX sobre todo, hay un cambio fundamental en la narración, y ahí podemos ver la influencia cinematográfica. Esto es, el cine ha enseñado a la literatura métodos narrativos más rápidos, y la literatura, a su vez, ha proporcionado al cine argumentos.

El ejercicio de comparación es muy interesante porque pone en relación códigos de comunicación diferentes y complementarios. Podemos:

- Estudiar las circunstancias de la enunciación de la novela y la película.
- Analizar y comparar la *inventio* y la *dispositio* de ambas (temas, personajes, partes).
- Estudiar la *elocutio* de ambas (punto de vista, narrador, espacio, color...).

Como dice R. A. Martín Vegas, no podemos engañarnos, si trabajamos con la película antes que con el libro, pocos alumnos leerán el libro después... pero la calidad de la obra literaria no reside solo en su forma, los argumentos son también importantes. De hecho, el análisis narrativo tradicional busca mostrar la modalización de la estructura profunda en el interior de las características superficiales. Una novela puede transformarse en una película o un ballet y aunque cambie su estructura superficial, su forma narrativa es identificable. Además, siempre es posible tratar en clase al menos un capítulo o fragmento del libro, y es posible que a algunos les nazca el interés por leerlo entero.

Numerosos autores escriben guiones para el cine: Francisco Casavella (*Antártida*, de Manuel Hueriga), Martín Casariego Córdoba (*Amo tu cama rica*, de Emilio Martínez-Lázaro; *Tú qué harías por amor*, de Carlos Saura Medrano), Ray Loriga (*Carne trémula*, de Pedro Almodóvar; *El séptimo día*, de Carlos Saura), Julio Llamazares (*Flores de otro mundo*, de Iciar Bollaín), Elvira Lindo (*Plenilunio*, Imanol Uribe)...⁴

Según A. Jaime (2000: 41), los caracteres constitutivos de una obra de arte son cuatro: en primer lugar, la obra de arte es un lenguaje creador que necesita un lector, un espectador (destinatario). También hay que tener en cuenta la lectura del lenguaje artístico y la comunicación con el autor. El lenguaje creador es similar al de la literatura, reproduce creaciones mentales mediante imágenes, sonoras o no, ordenadas de manera significativa. Pero no podemos hacer coincidir la gramática fílmica con la literaria. El libro requiere una lectura compleja, puesto que no es una reproducción del objeto. El lector debe construir la representación mental buscando en las referencias de su memoria. El menor esfuerzo explica el éxito de la película frente al libro, aunque está hecha utilizando ciertos códigos y técnicas que hay que conocer.

Pese a ese menor esfuerzo que parece implicar la obra cinematográfica, también requiere la colaboración del espectador rellenando esos huecos de indeterminación. De la forma en que los llenemos, ajustándose más o menos a la obra literaria, derivan muchos

conflictos de la relación del cine con la literatura. Los directores suelen defender su derecho a no seguir la obra, reconstruyendo los vacíos de esta con absoluta libertad.

Hasta aquí hemos mencionado varias veces la palabra “lenguaje” y en varias ocasiones hablaremos de “lenguaje fílmico”⁵; esta noción era común ya en los primeros teóricos del cine, incluso los no influidos por escuelas lingüísticas como el formalismo o el estructuralismo. Según indican R. Stam et al. (1999: 47) la metáfora se encuentra ya en los escritos de 1920 de Riccioto Canudo en Italia y de Louis Delluc en Francia. Pero fueron los formalistas rusos quienes desarrollaron esta analogía entre lenguaje y cine de una forma más sistemática, indicando que el cine ofrece el mundo visible en la forma de signos semánticos engendrados por procesos como el montaje y la iluminación; que es una traducción en imágenes de tropos lingüísticos; que la unión de planos forma frases y oraciones...⁶

Ya en los años 60, con el estructuralismo y la semiótica, se estudia en profundidad el concepto de lenguaje cinematográfico (Umberto Eco, Pier Paolo Pasolini y Christian Metz).

Roland Barthes habla de que la imagen se caracteriza por la polisemia, esto es, como otros signos, entre ellos los lingüísticos, está abierta a múltiples significados. Y serán muchos los semiólogos que hablen de *códigos* (sistema de diferencias y correspondencias que permanece constante a través de una serie de mensajes; es una convención, por eso nos interesa enseñarlo en nuestras clases).

En los años sesenta los semiólogos del cine siguen a Saussure y buscan equivalencias entre unidades fílmicas y lingüísticas: se habla, por ejemplo, de los objetos del encuadre como unidades mínimas del lenguaje cinematográfico, llamadas *cinemas* (Pasolini). Aunque la figura principal dentro de los “filmolingüistas” es C. Metz, quien distingue entre *cinema* y *film*, entre *hecho cinematográfico* (complejo cultural multidimensional, que incluye hechos prefílmicos como la estructura económica, los estudios y la tecnología; hechos posfílmicos, como la distribución, exhibición e impacto social de la película; y hechos afílmicos como el decorado de la sala o el ritual social de ir al cine) y *hecho fílmico* (el discurso propiamente dicho, el texto significativo). (Véase R. Stam et al., 1999: 53). El hecho cinematográfico lo analizamos en nuestras clases universitarias en la sección de análisis pragmático y sociológico, pero también resulta muy interesante a todos los niveles escolares,⁷ al tratar aspectos como los carteles de la película o por qué se va a ver una película determinada. El hecho fílmico también lo estudiamos en todos los niveles educativos, al realizar el análisis retórico, en mayor o menor profundidad.

La narratología (término introducido por Tzvetan Todorov) es la rama más reciente de la investigación semiótica, de tal manera que (partiendo de las concepciones de G. Genette, 1989) si, como indica C. Metz,⁸ toda película es “metadiscursiva” (esto es, discurso que trata de sí mismo, película que gira sobre sí misma, que destaca en primer lugar), estas adaptaciones no estarían obligadas a respetar los dispositivos lingüísticos, técnicos o estéticos de la novela.

La teoría narrativa fílmica bebe fundamentalmente del formalismo ruso de fines de los años veinte y el estructuralismo de los setenta, siglo XX, lo que se observa en el deseo de desentrañar las estructuras básicas de la historia y definir los lenguajes estéticos propios del discurso fílmico. Quiere encontrar las relaciones entre significado (la historia) y significante. Los elementos que forman la estructura narrativa (personajes, trama, puntuación o sintaxis, punto de vista y tiempo) son sistemas de signos, estructurados de acuerdo con códigos diferentes. Esto, como profesores de lingüística/lengua/literatura/didáctica que somos nos interesa pues permite que establezcamos una relación entre los conceptos que explicamos en las diferentes clases que impartimos. Observar las relaciones es fundamental para que lo aprendido se integre en un todo.

Dentro de la narratología, numerosos teóricos han estudiado qué constituye un relato, que es “el referir dos o más hechos (o una situación y un hecho) que se hallan lógicamente conectados, suceden a lo largo del tiempo y están unidos por un tema consistente en el interior de una totalidad”. (R. Stam et al., 1999: 91). Los teóricos enfatizan en distintos aspectos de esta definición: la conjunción de hechos, la orientación hacia un objetivo, la naturaleza temporal del relato..., pero el insistir en cualquiera de ellos no nos interesa en nuestras clases. Sí es importante estudiar la estructura del relato y dentro de ese análisis distinguir: el “esquema de la historia y estructura de la trama, las esferas de acción dirigidas por los diferentes personajes, el modo en que la información narrativa es controlada y canalizada mediante el punto de vista, y la relación del narrador con los habitantes y los hechos del mundo de la historia”. (R. Stam et al., 1999: 92).

Importa también, y mucho, uno de los principios fundamentales del análisis del relato, que es, según el formalismo ruso⁹, la distinción entre fábula y trama (o *syuzhet*). La *fábula* es una serie de hechos, actores, tiempo y situación; la materia prima, el esquema básico de la historia, “una cadena de causa y efecto que sucede en el tiempo y en el espacio”. (R. Stam et al., 1999: 93). Es también el constructo imaginario que creamos a partir de las evidencias proporcionadas por la narrativa. Esa estructura inmanente se complica, distorsiona y desarrolla a partir de una estructura artística que sería la *trama* (mecanismos artísticos, por ejemplo, construcciones *in media res*, elipsis, tramas paralelas...).

Evidentemente, con alumnos mayores (nuestros alumnos universitarios de CSUB) tratamos de usar historias más complicadas, más poéticas (como diría F. W. Galan de Tynianov, 1984: 99),¹⁰ con más “desarreglo”, puesto que también les enseñamos más mecanismos artísticos.¹¹

Durante los años setenta, Claude Lévi-Strauss y Vladimir Propp fueron fundamentales para el desarrollo del análisis fílmico. El primero utilizó la metodología lingüística para producir lecturas de ciertos géneros cinematográficos como el *western* y el musical,¹² mientras que el segundo se ocupó de analizar la estructura de la trama de películas individuales. Estas dos influencias condujeron a dos escuelas de investigación sobre el relato distintas: la semántica, que se ocupa de la relación de los signos y mensajes con el sistema cultural que les da su significado; y la sintáctica, el estudio de la ordenación sintagmática de la trama de hechos.

Mientras, Vladimir Propp, en *Morfología del cuento* (1928), se centra más en la sintaxis estructural que en los mensajes semánticos y aporta la noción de *función*. Al intentar buscar las características básicas de los cuentos maravillosos (y esto nos interesa mucho en nuestras clases de primaria), descubrió que los múltiples hechos podían reducirse a treinta y un funciones, constantes a lo largo del género. Lo mismo ocurría con los personajes, que podían reducirse a siete figuras estándar, *dramatis personae* o roles del cuento: el héroe¹³, el villano, el donante, el ayudante, la princesa y su padre, el emisario y el falso héroe. Varios roles del cuento controlan varias funciones (el villano controla la lucha contra el héroe y la persecución de este, el ayudante elimina la mala fortuna, rescata de la persecución...). Y juntos, funciones y roles, forman las *esferas de acción*. El cuento se compondría por un conjunto de *movimientos*: varias funciones entrelazadas que suponen una línea distinta de acción (por ejemplo, una línea comenzada con un acto de villanía)

Basándose en todo esto, A. J. Greimas (*Semántica estructural*, 1966), desarrolló otros seis tipos de personajes, y delimitó sus funciones: sujeto, objeto, destinador, ayudante, oponente y destinatario.

Posteriormente, algunos escritores sobre cine intentaron aunar las aproximaciones sintácticas y semánticas, entre ellos Rick Altman (los códigos semánticos proporcionarían el material lingüístico básico, y lo sintáctico crearía significados textuales específicos). También, Roland Barthes siguió por esta línea.

Más tarde ha habido otras aproximaciones desde el psicoanálisis, el realismo o la intertextualidad. (Véase R. Stam et al., 1999).

3. Libros/adaptaciones que pueden usarse con jóvenes (alumnos de secundaria y universidad)

A continuación, de los muchos que hay, damos una lista de algunos que hemos usado o que nos parecen más interesantes y que pueden usarse para trabajar las relaciones entre cine y literatura o simplemente para acercar algunas historias a los alumnos a través de un medio que les resulte más ameno (incluimos solo la fecha de la película):¹⁴

-*El ingenioso hidalgo Don Quixote de la Mancha*, de Miguel de Cervantes / *El caballero Don Quijote*, de Manuel Gutiérrez Aragón (2002), *El Quijote de Miguel de Cervantes*, del mismo director (1991), por citar algunas de las más conocidas.

-*Tragicomedia de Calisto y Melibea*, conocida como *La Celestina*, de Fernando de Rojas / *La Celestina*, de César Fernández Ardavín (1969) y la de Gerardo Vera (1996)

-*La vida del Lazarillo de Tormes y de sus fortunas y adversidades*, anónimo / *El Lazarillo de Tormes*, de César Fernández Ardavín (1959) y *Lázaro de Tormes*, de Fernando Fernán Gómez y José Luis García Sánchez (2001)

-*Don Juan Tenorio: drama religioso-fantástico en dos partes*, de José Zorrilla / *Don Juan Tenorio*, de Gustavo Pérez Puig (1964. Estudio 1, TVE). La más reciente: *Amar y morir en Sevilla (Don Juan Tenorio)*, de Victor Barrera (2001)

-*El perro del hortelano*, de Lope de Vega / de Pilar Miró (1996)

-*Los santos inocentes*, de Miguel Delibes/ Mario Camus (1984)

-*La familia de Pascual Duarte*, de Camilo José Cela / *Pascual Duarte*, de Fernando Franco (1976)

-*La colmena*, de Camilo José Cela / de Mario Camus (1982)

-*El maestro de esgrima*, de Arturo Pérez Reverte / de Pedro Olea (1992)

-*La novena puerta*, de Arturo Pérez Reverte / de Roman Polanski (1999)

-*La hija del caníbal*, de Rosa Montero / de Antonio Serrano (2003)

-*La soledad era esto*, de Juan Jose Millás / *Extraños*, de Imanol Uribe (1999) y *La soledad era esto*, de Sergio Renán (2002)

-*Plenilunio*, de Antonio Muñoz Molina / de Imanol Uribe (1999)

-*Días contados*, de Juan Madrid / de Imanol Uribe (1994)

-*La pasión turca*, de Antonio Gala / de Vicente Aranda (1994)

-*Las edades de Lulú*, de Almudena Grandes / de Bigas Luna (1990)

-*A boca de noche*, de Ángel García Roldán / *El viaje de Carol*, de Imanol Uribe (2002)

-*El triunfo*, de Francisco Casavella / de Mireia Ros (2006)

-*La flaqueza del bolchevique*, de Lorenzo Silva / de Manuel Martín Cuenca (2003)

-*El alquimista impaciente*, de Lorenzo Silva / de Patricia Ferreira (2002)

-*Pantaleón y las visitadoras*, de Mario Vargas Llosa / de Francisco J. Lombardi (2000)

-*Los de abajo*, de Mariano Azuela / de Chano Urueta (1940) y de Servando González (1978)

-*El coronel no tiene quien le escriba*, de Gabriel García Márquez / de Arturo Ripstein (1999)

-*Como agua para chocolate*, de Laura Esquivel / de Alfonso Arau (1992)

-*Doña Bárbara*, de Rómulo Gallegos / de Fernando de Fuentes y Miguel M. Delgado (1943) y de Betty Kaplan (1998). También hubo serie de televisión en el 75 y en el 64.

-*La virgen de los sicarios*, de Fernando Vallejo / de Barbet Schroeder (2000)

-*En el tiempo de las mariposas*, de Julia Álvarez / de Mariano Barroso (2001)

En cuando al estudio de los guiones como material literario con características peculiares, aunque podemos encontrarlos en librerías, podemos acudir directamente a algunas editoriales que los publican: *Ocho y medio* (www.ochoymedio.com) y *Plot Ediciones* (<http://www.eirelink.com/plot/catalogo.htm>), entre ellas.

4. Análisis retórico, pragmático y sociológico de la obra fílmica

4.1. Análisis retórico¹⁵

Se haga o no comparación entre obra literaria y película, resulta interesante, por las implicaciones pedagógicas, hacer un análisis retórico de la película, como si de una obra literaria se tratase.

A continuación, presentamos un análisis fílmico siguiendo, por tanto, el esquema que nos da la retórica, y que quizá sea familiar a algunos alumnos que ya han hecho análisis de textos. Partiendo de lo común es posible ir introduciendo las novedades que presenta el lenguaje fílmico.

a) *Inventio*¹⁶

Los estudios retóricos, aunque aplicados antiguamente a los discursos orales, han servido para estudiar textos escritos y ahora también películas. La primera fase sería la *inventio*, cuya finalidad es establecer los contenidos del discurso. El sustantivo *inventio* (o *invenio*) no significa invención o creación, sino hallazgo: el orador, o el emisor en general, no nos presenta ideas nuevas, sorprendentes o no habituales, sino que selecciona en un catálogo perfectamente tipificado los temas más adecuados para exponer su tesis; se busca en la memoria, que es concebida como un conjunto dividido en *topoi* o *loci* (tópicos o “lugares”) en donde se encuentran las ideas susceptibles de aplicación.

Esta es la tipología del tópico retórico en sentido estricto. Atendiendo a las necesidades internas de una obra literaria, surge el denominado tópico literario, que con el tiempo se convierte en un cliché de común aplicación.

En una actividad en clase, pediríamos al alumno determinar cuál es el *tema* básico del texto o de la película. Según J. L. Onieva Morales (1998: 29), “el tema de un texto es la idea fundamental que pretende comunicarnos el autor, una especie de síntesis conceptual y abstracta de su contenido”. Según el mismo autor (p. 30), el tema ha de poseer dos características fundamentales: brevedad y exactitud (“el núcleo básico se expresará mediante un sustantivo abstracto, modificado por una serie de complementos: la locura como salida al conflicto entre libertad e imposición; el nacimiento de un sentimiento amoroso”).

A continuación se les pediría el *argumento*, en el que se exponen los hechos concretos, las varias formas de presentar el tema en la película. Según Onieva Morales (1998: 29), “el argumento es el resumen del contenido del texto, que conserva, en su esencia, sus detalles más importantes. Responde a la pregunta ¿De qué trata el texto?”.

Si tienen mayores conocimientos, podrían buscarse *tópicos retóricos* (de persona: sabiduría y valor, hermosura corporal...; de espacio: *locus amoenus*, *locus eremus*...; de tiempo: *ubi sunt?*, *contemptus mundi*...; de comparación: la vida como camino...).¹⁷ También podrían estudiarse los *géneros textuales*: narración, descripción, exposición, argumentación y diálogo.¹⁸

Y el *género* como tal, que, según el Diccionario de la Real Academia es “en las artes, cada una de las distintas categorías o clases en que se pueden ordenar las obras según rasgos comunes de forma y de contenido.” El género nos lleva a esperar algo concreto de la obra. Los géneros están tipificados y se identifican por una serie de elementos, cada uno tiene sus

propias reglas y código. Los géneros más comunes son: drama, comedia, melodrama, guerra, espionaje, suspense, ciencia ficción, oeste, terror, cine negro...¹⁹

Mención aparte merece el documental²⁰ en sus distintas variantes (expositivo, observacional, interactivo, reflexivo) y como base de nuevos géneros como el drama documental²¹ y el *mockumentary*.²²

b) *Dispositio*

El objetivo de la *dispositio* es organizar los elementos de la *inventio* en un todo estructurado. Dado que a cada parte del discurso le corresponde un determinado tipo de pensamientos, en los tratados de retórica la *inventio* y la *dispositio* suelen ser tratadas simultáneamente.

De los distintos elementos de la *dispositio*, nos interesan particularmente aquellos que atañen a la estructura interna del discurso. En este sentido, es fundamental la atención al *número de partes del todo* y su *orden*.

-Número de partes y orden

La retórica tradicional establecía dos o tres partes. La disposición bipartita supone la coexistencia de dos partes que mantienen una tensión recíproca dentro del todo que las integra. En cambio, la disposición tripartita implica un principio, un medio y un fin. En ambos tipos de *dispositio*, cada una de las partes puede constar de subdivisiones.

El *ordo naturalis* es un tipo de estructuración no marcada. Tiene lugar cuando se respeta una disposición establecida por convención, por ejemplo, las partes del discurso tal y como las acabamos de ver o fijadas por la propia naturaleza. Así, la sucesión histórica de los acontecimientos de un hecho determinado. El *orden lineal*, con *planteamiento*, *nudo* y *desenlace*. También se puede hablar de *resolución* (tras el desenlace, últimas consecuencias). El *clímax* es el momento de mayor tensión. Estas historias comienzan *ad ovo* (desde el principio).

El *ordo artificialis* supone la modificación del *ordo naturalis* (por ejemplo, lo que sucede en la película *Pulp Fiction*, de Quentin Tarantino, o en *El triunfo*, de Mireia Ros).²³ Puede manifestarse en la alteración del orden habitual de las partes del discurso, aunque más común resulta que actúe sobre la *dispositio* establecida por naturaleza, como ocurre en el inicio *in media res* (en la mitad de la acción) de una obra. También pueden darse historias que comienzan *in extrema res* (al final).

Estos recursos darán coherencia y cohesión al discurso, concediendo prioridad a lo que se considera importante colocándolo al principio del discurso, repitiéndolo, etc.

En general, basándonos en nuestras experiencias como lectores y espectadores, esperamos ver un clímax y una resolución (aunque no siempre sea así), y por eso, si quieren triunfar, los autores suelen seguir un esquema: *exposición* (presentación de los personajes), *desarrollo* (la situación se desarrolla, se introducen nuevos personajes), *complicación* (algo sucede que complica las vidas de los personajes), *clímax* (momento decisivo, suspense, las situaciones llegan a un punto extremo) y *resolución* (se resuelven los problemas de alguna forma).

La organización o estructura narrativa de una obra literaria depende también de varios elementos: un punto de vista o focalización, un tiempo (interno y externo) y un espacio. El director que la adapta al cine debería entonces, para ser fiel al texto, acertar con los procedimientos técnicos o narrativos pertinentes para que las trasposiciones formales de un

sistema a otro respetaran el texto primitivo siguiendo las leyes de la semiótica (teoría general de los signos y las propiedades de los sistemas de los que estos forman parte) y también de la pragmática (estudia la relación de los signos con los usuarios; aborda el estudio de cualquier aspecto discursivo, comunicativo o social del lenguaje). De este modo, el trabajo resultante sería una reelaboración analógica del primero.

En la película, dentro de esta estructura narrativa, adquieren importancia varios elementos:

-Punto de vista

La posición de la audiencia dependerá de a través de qué ojos el director nos va a contar la historia. La audiencia estará mirando todo desde fuera, como si de un teatro se tratara, o quizá la cámara los traerá dentro del espacio narrativo, para que puedan ver las cosas desde una perspectiva concreta. Según R. Stam et al (1999: 106), es “la perspectiva óptica de un personaje cuya mirada o visión domina una secuencia, o, en su sentido más amplio, la perspectiva general del narrador hacia los personajes y los hechos del mundo ficcional.” También indican que “es uno de los medios más importantes de estructurar el discurso narrativo y uno de los mecanismos más poderosos para la manipulación del público.” (p. 107).

Podríamos tener un narrador en primera persona, en segunda, en tercera (narrador omnisciente, testigo, protagonista, equisciente y deficiente) y un enfoque narrativo múltiple.

-El narrador en primera persona es un personaje dentro de la historia (homodiegético): actúa, juzga y tiene opiniones sobre los hechos y los personajes que aparecen. Puede ser protagonista, testigo o puede tratarse de un monólogo interior.

-El narrador en segunda persona es el menos utilizado. Busca la complicidad del oyente o lector, por eso se dirige a él. Aunque, recientemente, es frecuente que en muchas series de televisión el protagonista cuente con el televidente y se dirija a él.

-El narrador en tercera persona:

-Narrador omnisciente. Sabe todo lo que sucede dentro y fuera de los personajes. Generalmente, en las películas de Pedro Almodóvar el focalizador es un tanto omnisciente, aunque se dice que con *Citizen Kane* de Orson Welles, 1941, se pierde la omnisciencia y se fractura el sujeto de la enunciación, esto es, se canaliza la información narrativa a través de varias perspectivas.

-Narrador testigo. Solo cuenta lo que ve, sin participar.

-Narrador protagonista. Se centra en él y cuenta lo que le interesa (*La hija del caníbal*, de Antonio Serrano).

-Narrador equisciente. Es un narrador que puede penetrar la mente de cualquier personaje, pero solo puede obtener una parte de toda la información que este posee.

-Narrador deficiente. Conoce menos que el protagonista. No penetra en la mente de los personajes, solo registra lo que puede ser visto y oído.

-Enfoque narrativo múltiple: dos o más personajes refieren los mismos hechos, pero desde distintos puntos de vista. Es muy frecuente en los últimos tiempos.

-Focalización

G. Genette introdujo este término para distinguir la actividad del narrador que relata los hechos del mundo de ficción de la actividad de los personajes desde cuya perspectiva se perciben o focalizan los hechos. El narrador es el que habla y el focalizador es el que ve. (Véase R. Stam et al, 1999: 110).

Solemos distinguir:

-Focalizador cero (o relato no focalizado): cuando la escena es descrita como si fuese una toma panorámica neutra. Ningún personaje es privilegiado pues no se muestra su

perspectiva.

-Focalizador interno (narrador en primera persona): cuando la cámara enfoca la escena como si fuese un personaje en la acción y, por lo tanto, no puede mostrar todos los detalles. (Por ejemplo, *La hija del caníbal*, de Antonio Serrano).

-Focalizador externo: cuando la cámara enfoca la escena como si fuese un personaje que ve los eventos desde afuera.²⁴ Por ejemplo, Orson Welles utiliza la fotografía con profundidad de campo para crear una perspectiva externa en la acción.

-Tiempo interno

Puede ser *lineal* (hechos presentados cronológicamente), *circular* (el punto de partida es igual al de llegada, por ejemplo, *Pulp Fiction*), *cíclico* (el punto de llegada es análogo al punto de partida pero no idéntico; *El triunfo*) o *anacrónico* (no hay relación de continuidad; *Memento*, de Christopher Nolan).

La historia puede empezar *in media res* (en la mitad) o *in extrema res* (al final).

Cuando los eventos narrativos no están presentados en orden cronológico, lineal, nos solemos encontrar:

El *flash-back*: una vuelta atrás o prolepsis.

El *flash-forward*: un salto adelante o analepsis (anticipación).

Son también frecuentes las *elipsis*: cortar u obviar partes.

Dentro del tiempo interno hay que tener en cuenta el *ritmo* (*analítico*, *sintético*, *in crescendo*, *arrítmico*)²⁵ y la *duración* (ralento, aceleración).²⁶

-Tiempo externo

El momento en el que se sitúa la historia.

A veces el color sepia, o el blanco y negro nos indican el pasado (en *Nadie conoce a nadie*, de Mateo Gil, se usa el blanco para el pasado del “Sapo”). O pasar de un rostro joven a uno viejo (el rostro del hijo al comienzo de *El hijo de la novia*, de Juan José Campanella), etc.

-Espacio

Lugar en el que suceden los acontecimientos. Al ver la película tenemos dos tipos de espacio principales: el *in* (lo que vemos) y el *off* (no lo vemos, pero sabemos que está ahí). En el espacio que vemos influye el focalizador.

-Líneas narrativas

En algunos casos se nos cuenta solo una historia, en otros, varias a la vez, paralelas o interrelacionadas, es el *contrapunto* (*El hijo de la novia*, de Juan José Campanella; *Amores perros*, de Alejandro González Iñárritu; *Flores de otro mundo*, de Iciar Bollain; *El callejón de los milagros*, de Jorge Fons; *Tapas*, de Juan Cruz y José Corbacho). A veces el color, la música, etc., marcan la diferencia, pero no es lo más común.

c) *Elocutio*. Análisis de las figuras o lenguaje fílmico.

Dentro de la retórica se establece la fase denominada *elocutio*, que consiste en expresar verbalmente de manera adecuada los materiales de la *inventio* ordenados por la *dispositio*. El estudio de la *elocutio*, en cuyo interior se encuentra el *ornatus*, supone identificar las figuras retóricas. Según A. Azaustre y J. Casas (2001: 82-83), el *ornatus* es “un conjunto de elementos susceptibles de ser añadidos a un registro lingüístico estándar

para embellecerlo y hacerlo así más atractivo y persuasivo. El *ornatus* consta de dos formantes básicos: la elección de palabras (tropos y figuras) y su combinación (*compositio*).” En el caso de las películas, hay ciertos elementos que pueden ser considerados como figuras o como técnicas para crear figuras. Algunos son más evidentes; otros, no tanto. En situaciones como las escenas de una pareja frente al fuego, en las que se besan y a continuación se enfoca el fuego, para indicar la pasión del acto sexual, esto podría considerarse un eufemismo y una metáfora a la vez. Si la cámara pasa rápidamente de la cara de una mujer a la de un perro, se está haciendo una comparación; si ambas imágenes se funden, se trataría de una metáfora. Un primer plano, por ejemplo, podría ser una sinécdoque (la parte por el todo).

Elementos del estilo narrativo en la película son los movimientos y ángulos de la cámara, el uso de lentes y focos, planos, la luz (natural, artificial), el color (color o blanco y negro), el sonido (diegético o extradiegético, voz *over*...) y la edición (selección y orden de los planos; cámara lenta o rápida; tratamiento del tiempo, muchos planos para una acción corta o pocos para una larga; uso de transiciones, por ejemplo, cortinillas, sobreimpresión o fundido a negro).

Todo esto es conocido como “lenguaje fílmico”.²⁷ Como hemos indicado al principio del artículo, pueden realizarse distintos modelos y niveles de análisis según los alumnos.

4.2. Análisis pragmático²⁸

La pragmática se ocupa de la relación de los signos con los usuarios. Aplicado esto al cine, podemos ver que las películas no dicen lo mismo a todos los espectadores; todo depende de nuestros gustos, conocimientos y experiencias. Esto puede dar pie a actividades y discusiones en la clase²⁹. Se trata de analizar el hecho cinematográfico completo, al que aludía C. Metz.

Podemos discutir aquí qué es la **audiencia** y cómo la buscan los directores; a quién dirigen sus películas. Los alumnos pueden juzgar su papel como audiencia, qué esperan ver (y oír, pues no olvidemos la etimología de aquella palabra; y no solo palabras, la banda sonora va a ser importante). Se debe reflexionar acerca de lo que la mayoría de gente espera de las películas; estas mueven mucho dinero y muchos directores quieren darles lo que piden.

-¿Hay unos géneros más populares que otros?, ¿qué edad tiene el público al que se dirigen la mayor parte de películas?, ¿cambia la edad según los países? (los alumnos pueden preguntar a sus familiares y amigos con qué frecuencia van al cine), ¿qué actores o actrices son los que suelen asegurar el éxito de una película?

-No todos los públicos buscan lo mismo; se puede tratar de **identificar tipos de cines** (en los grandes centros comerciales, los cineclubs, etc.) y analizar por qué preferimos ir al cine en lugar de quedarnos en casa a ver la película.

-**¿Qué esperamos cuando vamos al cine?**, ¿por qué vamos: por el actor o actriz, el director, el género, porque vimos la primera parte, porque nos gustó el anuncio en la tele o el cartel...? (Una buena idea es hacer trabajar a los alumnos con carteles diferentes y ver por qué estos atraen o no nuestra atención, qué nos transmiten). ¿O nos gustó el tráiler? (es interesante analizar cómo los tráilers seleccionan ciertas secuencias de la película; ¿cuánto dicen?, ¿se ajustan a lo que realmente es la película?) También, cuando una película va a salir, de repente se hacen muchas entrevistas a los actores, ¿son estas importantes o un mero truco publicitario?, ¿cómo afectan las buenas y malas críticas?, ¿vamos al cine o dejamos de ir por ellas? Las canciones también son una atracción, la banda sonora suele darse a conocer antes que la película, ¿has ido al cine por haber escuchado antes la

canción? Las películas tienen a veces muñecos u otros objetos relacionados que se venden, ¿qué opinión tienes sobre eso?

-Muchas películas aparecen en los Estados Unidos en julio o agosto, pero no llegan a España hasta el otoño. Reflexionemos sobre las **épocas en que la gente va al cine**; muchas veces depende del país. Analicemos las películas que aparecen en cada época: navidad, brujas o *halloween*, verano... y **cómo se relaciona eso con los géneros**. Otra tarea interesante sería ver qué películas se ofrecen según la hora del día.

-**La clasificación** de la película es también importante para saber cuánta gente irá a verla; también es interesante analizar cómo varían las clasificaciones **según los países** (un ejercicio podría ser investigar la clasificación de varias películas en España y los Estados Unidos u otros países). ¿Qué se tiene en cuenta a la hora de la clasificación?

-A veces los filmes se convierten en **películas de culto** que son vistas repetidas veces (¿por qué?) y crean fenómenos como la reunión de admiradores vestidos de los personajes; otras se acusa a las películas de generar comportamiento violento (incluso asesinatos tipo *copycat*).

-**¿Es el cine algo pasivo o no?** Reflexión acerca de cómo cambia nuestro humor por una película (estamos deprimidos y vemos una comedia) o cómo sintoniza esta con un estado de ánimo (estamos tristes y vemos un drama para llorar más).

Un aspecto que se puede tratar aquí es el de la **ideología**, esto es, **cómo se manifiestan el punto de vista o los valores del director a través de su película, ¿de modo explícito** (un personaje de la película o el director o escritor lo indican) **o implícito** (de modo más sutil)? ¿Cómo nos afectan estas ideas? Dentro de esto, podemos reflexionar sobre varios aspectos:

- **¿Por qué simpatizamos con unos personajes y no con otros?**, ¿cómo usan esto los estudios cinematográficos, ponen siempre a unos actores determinados a interpretar a ciertos personajes (encasillamiento)? Ejercicio: selecciona a varios actores conocidos y describe los papeles que les suelen dar.
- **¿Por qué nos identificamos con ciertos personajes y no con otros?** A veces los que nos gustan no son los que siguen las normas de la sociedad. Discusión acerca de cómo el cine nos hace salirnos de los límites legales y sociales. En ocasiones la identificación depende de las ideologías, experiencias y sentimientos de cada espectador.

Actividad: analizar los personajes de una película que nos guste y descubrir qué valores se supone que debemos compartir con el protagonista, cómo se manipulan mis sentimientos para que siga un punto de vista u otro (imágenes, diálogos, actores, situaciones...) y por qué interesa al director prever nuestras reacciones.

- Las ideologías no son solo individuales, hay un cierto sistema de **valores sociales**, que tiene que ver con la época, el gobierno, la religión, los sistemas mediáticos, etc. Aunque hay películas que no siguen las reglas generales, por ejemplo, el **cine independiente**, si una película quiere triunfar tendrá que ser políticamente correcta. Puede discutirse cómo esto afecta a que las películas sean más aburridas y previsibles. También, puede advertirse esto al comparar dos versiones de un mismo guión, una película y su *remake*, filmadas en épocas o sociedades diferentes presentarán ideologías diferentes o se centrarán en aspectos más atractivos según el momento (las dos versiones de *Cape fear* y las dos de *Shaft*; *Nikita* y *Point of no return*; *Tan lejos tan cerca* y *City of Angels*; *Abre los ojos* y *Vanilla Sky*).
- **Cómo nos afecta lo que vemos**; el debate acerca de la influencia de la violencia de la pantalla. Se ha discutido mucho acerca de la imitación y la

insensibilización que produce. Las películas cada vez muestran con más crudeza el sexo y la violencia, ¿por qué?, ¿esto hace que la sociedad sea más violenta, o solo reflejan lo que existe?

- **¿Pueden ser las películas un medio de propaganda de ciertas ideas** (películas de guerra o acción en Estados Unidos donde los malos siempre son rusos o árabes)?, ¿quién posee las compañías cinematográficas?, ¿qué afiliación o ideas políticas tiene el director?

4.3. Análisis sociológico-cultural

Además del análisis lingüístico, que requiere el manejo de un código por parte del emisor (director) y receptor, con sus niveles sintáctico, semántico, semiótico y pragmático, también es necesario el análisis sociológico (en cierta forma relacionado con la pragmática) puesto que el valor estético es un hecho social. Parece que el cine, por su facilidad para llegar al espectador, hace que este sea un sujeto más pasivo que el lector, pero en realidad no es así. Necesitamos tener ciertas competencias sociológicas y psicológicas para entenderlo, lo mismo que sucede con la obra literaria. Es interesante aquí incluir el debate acerca de temas como la censura, que varía según la época y la cultura; ocurre que cuando enseñamos en otros países, en concreto en Estados Unidos, muchas películas hispanas, sobre todo españolas, los alumnos tienden a calificar de “pornográfico” lo que es simplemente “erótico”. También las muestras homosexuales están peor vistas en la cultura norteamericana en general, por el puritanismo, y en la hispanoamericana, con modelos más machistas. Incluso películas tan inocentes como *Belle époque*, de Fernando Trueba, o *Fresa y chocolate*, de Tomás Gutiérrez Alea y Juan Carlos Tabío, suscitan comentarios entre algunos alumnos. En cambio, se tolera más lo violento.

Es interesante proyectar películas con diferente contenido sociológico-histórico-cultural, que faciliten el aprendizaje de diversos contenidos a la vez que fomenten el debate sobre temas controversiales. Damos algunos ejemplos en los que señalamos el tema o algunos de los temas principales:³⁰

Películas con contenido histórico-cultural:³¹

En el tiempo de las mariposas, de Mariano Barroso, 2001 (dictadura de Trujillo en la República Dominicana)

Los diarios de motocicleta, de Walter Salles, 2004 (el Che Guevara)

La virgen de los sicarios, de Barbet Schroeder, 2000 (jóvenes, violencia en Colombia, homosexualidad)

Rojo amanecer, de Jorge Fons, 1989 (revuelta política de estudiantes, México)

Días de Santiago, de Josue Méndez, 2004 (violencia, Perú)

Silencio roto, Montxo Armendáriz, 2001 (guerra civil española)

El laberinto del fauno, de Guillermo del Toro, 2006 (guerra civil española)

Soldados de Salamina, de David Trueba, 2003 (guerra civil española)

La lengua de las mariposas, de José Luis Cuerda, 1999 (guerra civil española)

La historia oficial, de Luis Puenzo, 1985 (dictadura Argentina)

Luz de domingo, de José Luis Garci, 2007 (sobre el caciquismo en España a comienzos del siglo XX)

Las trece rosas, de Emilio Martínez Lázaro, 2007 (guerra civil española, sobre unas mujeres condenadas por un tribunal militar por un delito que no habían cometido)

Artistas

Frida, de Julie Taymor, 2002 / *Frida, naturaleza viva*, de Paul Leduc, 1986 (Frida Kahlo)
Volaverunt, de Bigas Luna, 1999 (Goya)
Goya en Burdeos, de Carlos Saura, 1999 (Goya)
Yo, la peor de todas, de María Luisa Bemberg, 1990 (Sor Juana Inés de la Cruz, homosexualidad)

Problemas socio-culturales:

- España:

Princesas, de Fernando León de Aranoa, 2005 (prostitución, racismo)
Volver, de Pedro Almodóvar, 2006 (mujeres)
Solas, de Benito Zambrano, 1999 (mujeres)
Te doy mis ojos, de Iciar Bollaín, 2003 (violencia hacia las mujeres)
El bola, de Acharo Mañas, 2001 (violencia hacia los niños)
Plenilunio, de Imanol Uribe, 1991 (violencia sexual/terrorismo)
La comunidad, de Álex de la Iglesia, 2000 (avaricia/vida en la ciudad)
Días de fútbol, de David Serrano, 2003 (vida de la generación X, clase media-baja)
El triunfo, de Mireia Ros, 2006 (venganza/gitanos)
Los lunes al sol, de Fernando León de Aranoa, 2002 (el paro)
Hola, ¿estás sola?, de Iciar Bollaín, 1995 (familia, soledad)
Tú qué harías por amor, de Carlos Saura Medrano, 2001 (clase social baja en la ciudad, rivalidad)
Barrio, de Fernando León de Aranoa, 1998 (clase social baja en la ciudad)
Familia, de Fernando León de Aranoa, 1996 (la familia y su degradación)
Salto al vacío, de Daniel Calparsoro, 1995 (violencia, barrio marginal-industrial, País Vasco)
Pasajes, de Daniel Calparsoro, 1996 (violencia, realidad urbana de la juventud marginada, País Vasco)
A ciegas, de Daniel Calparsoro, 1997 (terrorismo, País Vasco)
Yoyes, de Helena Taberna, 2000 (terrorismo, País Vasco)
Días contados, de Imanol Uribe, 1994 (terrorismo/prostitución/droga)
Mar adentro, de Alejandro Amenábar, 2004 (eutanasia)
Lucía y el sexo, de Julio Médem, 2001 (sexo)
Secretos del corazón, Montxo Armendariz, 1997 (la pérdida de la inocencia infantil)
A mi madre le gustan las mujeres, de Daniela Féjerman e Inés París, 2002 (homosexualidad)
Sobreviviré, de Alfonso Albacete y David Menkes, 1999 (homosexualidad)
Azul oscuro casi negro, de Daniel Sánchez Arévalo, 2006 (homosexualidad)
Todo sobre mi madre, de Pedro Almodóvar, 1999 (homosexualidad/transsexualidad/sida)
En la ciudad sin límites, de Antonio Hernández, 2002 (homosexualidad, guerra civil)
En la ciudad, de Cesc Gay, 2003 (la vida en la ciudad, clase media alta)
Tapas, de José Corbacho y Juan Cruz, 2005 (bares españoles y la vida en torno a ellos, diversas generaciones)
Guerreros, de Daniel Calparsoro, , 2002 (la guerra-posguerra en Kosovo)
Por tu propio bien, de Iciar Bollaín (cortometraje sobre el parto, en www.elpartoesnuestro.es)
No tengas miedo, de Montxo Armendáriz, 2011 (sobre los abusos sexuales en la familia)

-Hispanoamérica:

Amores perros, de Alejandro González Iñárritu, 2000 (diferentes clases sociales, vida en

la ciudad, México)

El crimen del padre Amaro, de Carlos Carrera, 2002 (la iglesia, México)

Secuestro express, de Jonathan Jakubowicz, 2005 (el secuestro en Latinoamérica, Venezuela)

Amar te duele, Fernando Sariñana, 2002 (racismo, México)

Rito terminal, de Óscar Urrutia Lazo, 2000 (el indígena/las antiguas creencias, México)

El hijo de la novia, de Juan José Campanella, 2001 (generaciones, crisis de los 40/Alzheimer, Argentina)

María llena eres de gracia, de Joshua Marston, 2004 (drogas, Colombia)

Sexo con amor, de Boris Quercia, 2003 (sexo, Chile)

Intercambios culturales, racismo e inmigración:³²

-En España:

Cosas que dejé en La Habana, de Manuel Gutiérrez Aragón, 1997

Flores de otro mundo, de Iciar Bollaín, 1999

El próximo oriente, de Fernando Colomo, 2006

Bwana, de Imanol Uribe, 1996

Poniente, de Chus Gutiérrez, 2002

Salvajes, de Carlos Molinero, 2001

El viaje de Saïd, de Coke Riobóo, 2006 (corto de animación sobre un niño marroquí que cruza el estrecho).

Las cartas de Alou, de Montxo Armendáriz, 1990

Biutiful, de Alejandro González Iñárritu, 2010

Evelyn, de Isabel de Ocampo, 2012

-En Estados Unidos:

La tragedia de Macario, de Pablo Véliz, 2005 (inmigración México-Estados Unidos)

My family, de Gregory Nava, 1995 (tres generaciones de una familia de emigrantes mexicanos en California)

Bread and roses, de Ken Loach, 2000 (el derecho a sindicarse en Los Ángeles, California, inmigrantes ilegales)

A day without a Mexican, de Sergio Arau, 2004 (¿qué pasaría si todos los latinos desaparecieran en California?)

Babel, de Alejandro González Iñárritu, 2006 (conexión entre personas diferentes)

-En Latinoamérica:

Sin dejar huella, de María Novaro, 2000 (española-mexicana)

Backyard, El traspatio, de Carlos Carrera, 2009

Un cuento chino, de Sebastián Borensztein, 2011 (la imposibilidad del diálogo entre culturas, en este caso la china y argentina, vista en tono de humor)

Documentales:

La pelota vasca. La piel contra la piedra, de Julio Medem, 2003 (España, conflicto vasco)

En construcción, de José Luis Guerín, 2001 (España, cambios en un barrio de Barcelona)

Balseros, de Carlos Bosch y Joseph María Domènech, 2002 (Cuba-EE.UU., inmigración)

Señorita extraviada, de Lourdes Portillo, 2001 (México, desaparición de mujeres en Ciudad Juárez)

Extranjeros de sí mismos, de José Luis López-Linares y Javier Rioyo, 2000 (guerra civil española)

La mina del diablo, de Kief Davidson y Richard Ladkani, 2005 (niños trabajadores en

Bolivia)

Suite Habana, de Fernando Pérez, 2003 (la vida en La Habana, Cuba)

Lost in translation: Latinos, school and society, de John Merrow, 1998 (el fracaso escolar de los latinos en las escuelas de Estados Unidos; en www.learner.org/resources/series99.html?pop=yes&vodid=222464&pid=1307#)

Las mujeres inmigradas desafiamos la invisibilidad, de Nora Mohamed Belher, coordinadora, 2000 (inmigración en España). En MHIC (Museu d'història de la immigració de Catalunya), oliba.uoc.es/lab/migracio/esp/esp2/4_doc.php

Extranjeras, de Helena Taberna, 2003 (inmigración en España, www.lamiaproducciones.com/, con guía didáctica con propuestas de trabajo desde la perspectiva del análisis fílmico, el temático y el lingüístico)

Pobladores, de Manuel García Serrano, 2006 (inmigración en España, www.egeda.es/tusojos/TO_Pobladores.asp)

Verja, de Alfonso Ungría, 2004 (corto, en www.haymotivo.com. Ceuta, tierra de nadie. Miles de aspirantes al refugio y al asilo político viven un presente de futuro cada vez mas incierto y verjas cada vez más altas).

Español para extranjeros, de José Luis García Sánchez, 2004 (corto, en www.haymotivo.com; una visión irónica de los cursos de de español rápido para cubrir las necesidades más básicas de los que nos visitan en España, o cómo obtener transporte, comida y techo).

México-USA: la frontera de los sueños (documental para RTVE, programa *En portada*, sobre la inmigración. Aunque no hay enlace para ver este documental, sí lo hay para muchos otros de este programa: www-org.rtve.es/programas/enportada)

Caminantes, de Fernando León de Aranoa, 2001 (la marcha de los zapatistas mexicanos a México D.F. para protestar contra la opresión del indígena)

Walking the line, de Jeremy Levine and Landon Van Soest, 2005 (inmigración México-EE.UU.)

El inmigrante, de John Sheedy, David Eckenrode y John Eckenrode, 2006 (inmigración México-EE.UU.)

Letters from the other side, de Heather Courtney, 2005 (inmigración México-EE.UU.)

En el mundo a cada rato, 2004. Cinco historias que abordan las cinco prioridades de UNICEF: la educación de las niñas, el desarrollo integrado en la primera infancia, la inmunización, la lucha contra el VIH/SIDA y la protección contra la violencia, la explotación y la discriminación. Patricia Ferreira (“El secreto mejor guardado”), Pere Joan Ventura (“La vida efímera”), Chus Gutiérrez (“Las siete alcantarillas”), Javier Corcuera (Hijas de Belén) y Javier Fesser (“Binta y la gran idea”). En www.enelmundoacadarato.com

La promesa, aborda el tema de los inmigrantes en el norte de Europa. (Cine para la ESO, Medicus mundi).

La marcha, de David Wheatley. Se acerca a la problemática de las relaciones norte-sur, la cooperación, etc. a través de una hipotética marcha que deciden iniciar miles de personas desde los campos de refugiados de Sudán (África) hasta Europa. (Cine para la ESO, Medicus mundi)³³.

Por último, queremos mencionar que, en muchos casos, usamos también vídeo clips musicales, muy interesantes desde el punto de vista artístico, y en los que pueden estudiarse todos los aspectos señalados (equivaldrían a un cuento o relato corto). Además, como en el caso de las películas, muchos llevan consigo información histórico-cultural-social (ejemplos: *Clandestino*, de Manu Chao; *Mojado*, de Ricardo Arjona e Intocable).³⁴ También, los anuncios publicitarios y propagandísticos televisivos son muy interesantes, pues muestran

patrones culturales, a la vez que pueden estudiarse la música, los colores y diversos aspectos que llevan a que aceptemos ciertas ideas o compremos determinados productos.³⁵

5. Conclusión: cómo y por qué usar el cine en clase

Al trabajar con películas en nuestras clases tenemos dos metas: por un lado, ayudar a los escolares/universitarios a adquirir competencia cinematográfica o, lo que es lo mismo, enseñarles a ser buenos espectadores, y, por otro lado, impartir conocimientos literarios/lingüísticos al trabajar con ciertos conceptos que podrán usar en otras clases.

En nuestro mundo actual, en el que los documentos visuales nos rodean, creemos que en nuestras clases de lengua/literatura/cultura en la escuela y en la universidad no solo debemos usar textos literarios, sino todas las manifestaciones estéticas que una sociedad compleja y moderna como la de hoy tiene en su interior. Y ello porque todas forman parte de nuestra cultura y, también, porque lo mismo que debemos formar a nuestros estudiantes para que sean buenos lectores, que sean capaces de entender lo que distintos textos les ofrecen, debemos formarlos, como hemos dicho, para que sean buenos espectadores, que entiendan las películas (u otros materiales visuales), sobre todo las que se salen de la simplicidad del cine de consumo masivo. Gran parte del cine desarrolla nuestras capacidades expresivas e intelectuales al transformar la pasividad de ver en el ejercicio crítico de mirar y conocer. Además, nos acerca a tradiciones artísticas y es útil como instrumento crítico.

Para guiar a los estudiantes tenemos que tener en cuenta los elementos técnicos, lingüísticos y estéticos relacionados con la creación y la recepción. La importancia del uso del cine en las clases radica en su carácter documental, informativo, pero también de ocio y entretenimiento, pudiendo así cumplir la antigua máxima de unir el *docere* con el *delectare*. El cine, por su carácter de representación de la realidad, produce una fuerte implicación en el espectador, reacción que puede llevar a conseguir objetivos comunicativos, de intercambio de opiniones, lo cual debe aprovecharse especialmente en las clases de español como segunda lengua.

Son muchos los intelectuales que han defendido la entrada del cine en las aulas, entre ellos, ya hace algún tiempo, Enrique Tierno Galván (1955), quien lo justificaba de la siguiente forma:

“el cine es, ante todo revelador de lo existencial desde una dimensión inédita. Gracias a su acción las cosas y los actos se manifiestan con unas cargas existenciales, si se me permite la expresión, de un potencial desusado. En toda película, incluso en la más trivial, hay una sobrecarga de existencia a cuyo conjuro la realidad habitual se nos abre y nos muestra sus honduras. Cinematográficamente la enfermedad es más enfermedad, la persona más persona, el dolor más dolor. Una fuerza profunda que permanecía ignorada en los seres hace que objetos insignificantes, una silla, un jarrón, adquieran un enorme poder expresivo, que ‘sean’ con particular intensidad.”

Tengamos presente en nuestras clases, pues, que

“el cine es una ventana a un nuevo mundo que debe servir a padres y educadores para preparar a los niños y a los jóvenes para el mundo en el que han de vivir, de hacer presente en la educación casi todo lo que existe en él a través de su representación cinematográfica; de servirse del cine para abordar de una forma viva la educación en valores; y, sobre todo, de aprovechar el cine, por su conexión con la emoción, con el sentimiento, con la belleza, con el arte, para no olvidar que la educación ha de ser integral, que la meta de la educación es la persona total”. (Pereira, 2005: 20).

BIBLIOGRAFÍA

- ALCARAZ VARÓ, Enrique y MARTÍNEZ LINARES, M^a Antonia (2004). *Diccionario de lingüística moderna*. Madrid: Ariel.
- ALTMAN, Rick (1984). "A Semantic/Syntactic Approach to Film Genre". *Cinema Journal* 23, pp. 6-18.
- AZAUSTRE GALIANA, Antón y CASAS RIGALL, Juan (1994). *Introducción al análisis retórico: tropos, figuras y sintaxis del estilo*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- (2001). *Manual de retórica española*. Barcelona: Ariel.
- BARROS, Patricio y BRAVO, Antonio (s.f.). "Iniciación al lenguaje del cine", [en línea] disponible en <http://www.librosmaravillosos.com/iniciacioncine/index.html> [Consultado el 15 de junio de 2012].
- BARTHES, Roland (s.f.). "Retórica de la imagen". http://www.nombrefalso.com.ar/apuntes/pdf/barthes_3.pdf. (También en *Communications*, 4, 1964, pp. 40-51 y en R. Barthes, *L'obvie et l'obtus*. París: Seuil 1982, pp. 25-42).
- (1977). *Image/Music/Text*, Nueva York, Hill & Wang.
- CARMONA, Ramón (2002). *Cómo se comenta un texto fílmico*. Madrid: Cátedra.
- CASTRO RICALDE, Maricruz (2005). "Estrategias de argumentación en la narrativa cinematográfica: El secreto de Romelia (1988) de Busi Cortés". *Ciberletras*, n° 13, [en línea] disponible en <http://www.lehman.cuny.edu/ciberletras/v13/castroricalde.htm> [Consultado el 15 de junio de 2012].
- FERNÁNDEZ ULLOA, Teresa (2007a). "An Approach to Rhetoric of Film in the Classroom", en M. Singhal y J. Liontas (eds.), *Proceedings of the Third International Online Conference on Second and Foreign Language Teaching and Research, March 2-4, 2007*. The Reading Matrix Inc., [en línea] disponible en <http://www.readingmatrix.com/onlineconference/proceedings2007.html> [Consultado el 15 de junio de 2012].
- (2007b). "Cómo enseñar retórica fílmica en la clase". Curso impartido en el *I Simposio Internacional de Lengua y Literatura Española e Hispanoamericana*, Instituto Cervantes, São Paulo, Brasil, 18-19 de mayo, [en línea] disponible en <http://www.slideshare.net/TeresaFernandezUlloa/an-approach-to-rhetoric-of-film-in-the-classroom> [Consultado el 15 de junio de 2012].
- (2012). "La importancia del uso del cine como medio educativo para niños", en OCENDI (Observatorio del Ocio y el Entretenimiento Digital), 6 de marzo, [en línea] disponible en <http://www.ocendi.com/educamedia/la-importancia-del-uso-del-cine-como-medio-educativo-para-ninos/> [Consultado el 15 de junio de 2012].
- GARCÍA BARRIENTOS, José Luis (1998). *Las figuras retóricas. El lenguaje literario*. Madrid: Arco libros.
- GENETTE, Gerard (1989). "Discurso del relato", en *Figuras III*, 75-321. Barcelona: Lumen.
- GREIMAS, Algirdas Julien (1987). *Semántica estructural*. Madrid: Gredos.
- JAIME, Antoine (2000). *Literatura y cine en España (1975-1995)*. Madrid: Cátedra.
- LÈVI-STRAUSS, Claude (2009). *Antropología estructural: mito, sociedad, humanidades*. Madrid: Siglo XXI.
- MARTÍN VEGAS, Rosa Ana (2009). *Manual de didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Síntesis.
- METZ, Christian (2001). *El significante imaginario*. Barcelona: Paidós.

- NÚÑEZ, Gabriel. (2005). “Cine y literatura: el aprendizaje de las convenciones artísticas”. Curso *Cine y literatura*, Fundación Alonso Quijano, [en línea] disponible en <http://www.alonsoquijano.org/cursos2004> [Consultado el 15 de junio de 2012]
- ONIEVA MORALES, José Luis (1998). *Comentario lingüístico de textos literarios contemporáneos*. Madrid: Playor.
- PEREIRA Domínguez, M^a Carmen (2005). “Cine y educación social”. *Revista de Educación* 338, pp. 205-228, [en línea] disponible en http://www.revistaeducacion.mec.es/re338/re338_14.pdf [Consultado el 15 de junio de 2012].
- PROPP, Vladimir (1985). *Morfología del cuento*. Barcelona: Akal.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Diccionario de la lengua española*, [en línea] disponible en <http://www.rae.es> [Consultado el 15 de junio de 2012].
- ROJAS GORDILLO, Carmen (2003). “El cine español en la clase de E/LE: una propuesta didáctica”. *Cultura e intercultura en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Universidad de Barcelona, [en línea] disponible en <http://www.ub.es/filhis/culturele/rojas.html> [Consultado el 15 de junio de 2012].
- SAUSSURE, Ferdinand. (1991). *Curso de lingüística general*. Barcelona: Ariel.
- STAM, Robert, BURGOYNE, Robert, y FLITTERMAN-LEWIS, Sandy (1999), *Nuevos conceptos de la teoría del cine. Estructuralismo, semiótica, narratología, psicoanálisis, intertextualidad*. Barcelona: Paidós.
- TIERNO GALVÁN, Enrique (1955). “Un ensayo acerca del cine”. *Cinema universitario*, n^o 2, Oct.-Nov.-Dic., [en línea] disponible en <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/12059436440143728543435/p0000001.htm#14> [Consultado el 15 de junio de 2012].

NOTAS

¹ Básicamente, el modelo de análisis propuesto es el que desarrollamos en nuestras clases del grado de español en la California State University, Bakersfield (Estados Unidos). Se usaba en un curso de cine hispano y lenguaje fílmico especialmente, aunque también en clases de lengua (gramática avanzada) realizábamos análisis más básicos. Pueden verse diferentes modelos en T. Fernández (2007b). Ejemplos de análisis hechos por nuestros alumnos en:

<http://www.csub.edu/modlang/EJEMPLO%20ANALISIS%20PELICULA%20y%20examen.pdf>

<http://www.csub.edu/modlang/EJEMPLO%20ANALISIS%20PELICULA-2.pdf>,

<http://www.csub.edu/modlang/EJEMPLO%20ANALISIS%20PELICULA-3.pdf>

También, cuando he impartido clases de didáctica de la lengua a los estudiantes de magisterio (primaria) en la Universidad de Cantabria (España) desarrollábamos análisis más básicos, destinados a los niños. Con ellos pueden trabajarse también la *inventio* (tema, argumento, los personajes y sus roles), *dispositio* (ejercicios en relación con el orden de los elementos: inicio, nudo, desenlace; ejercicios del tipo de cambiar el final de la película, ordenar secuencias para trabajar con la coherencia y cohesión; y actividades relacionadas con la *elocutio*, enseñándoles planos básicos: general, figura, medio, corto, detalle... explicándoles si son narrativos, descriptivos o expresivos; se trabajaba también con los ángulos, los colores y la música, principalmente). Además, con los niños estudiábamos también otros aspectos del hecho cinematográfico tales como el cartel de la película, el tráiler, el *merchandising*... Véanse los ejercicios creados en nuestras clases para niños de primaria en

<http://somosogros.blogspot.com.es>,

<http://elreyleonyamigos.blogspot.com.es>,

<http://cineprimaria.blogspot.com.es/>

<http://prezi.com/uihodui2g2jh/bichos/>,

<http://elrincondelenguayliteraturaadaptacion.blogspot.com.es/>

<http://trabajandocontoystory.webnode.es/>

² Véanse los capítulos 1, 2 y 3 del libro de R. Stam et al. (1999).

³ Este es el caso de Javier Marías y su novela *Todas las almas*, llevada al cine por Elías y Gracia Querejeta con el título de *El último viaje de Robert Rylands* —si bien las críticas han sido muy buenas en general. Lo mismo sucede con Umberto Eco y *El nombre de la rosa*, película de Jean Jacques Annaud.

⁴ Véase Iciar Bollaín y Julio Llamazares (2000), *Cine y literatura. Reflexiones a partir de flores de otro mundo*, Páginas de espuma, Madrid. (Guión y reflexiones).

⁵ De hecho, nuestras clases en la CSUB llevaban este nombre. Véase http://www.csub.edu/~tfernandez_ulloa/SPANISH477.html y http://www.csub.edu/~tfernandez_ulloa/SPANISH477SPRING2008.html

⁶ Un análisis detallado plano a plano para identificar una tipología de tales frases lo haría Christian Metz cuatro décadas más tarde.

⁷ Como hemos comentado, diseñamos con nuestros alumnos de magisterio de educación primaria muchos ejercicios de este tipo.

⁸ Christian Metz: “L’énonciation impersonnelle ou le site du film”, en *Vértigo* 1 (París), 1988. (Cita de G. Núñez).

⁹ Los formalistas se preocuparon de la literatura sobre todo, aunque también aplicaron estas categorías a la narratología fílmica.

¹⁰ F. W. Galan (1984), “Film as Poetry and Prose: Viktor Shklovsky’s Contribution to Poetics of Cinema”, *Essays in Poetics*, pp. 9-104. (Cita de R. Stam et al., 1999: 94).

¹¹ Con alumnos pequeños es mejor quedarse básicamente en el análisis de la fábula, aunque ya empezaríamos a hablar de algunos recursos como tramas paralelas o alteraciones estructurales en los últimos cursos de primaria. Véase T. Fernández Ulloa (2012).

¹² Siguiendo a Lévi-Strauss se encuentra el trabajo de Will Wright (*Sixguns and Society*, Berkeley, University of California Press, 1975), quien estudió las relaciones entre discurso mítico y *western*, descubriendo que el género transmite unos valores a la sociedad que refuerzan el orden social (p. 23). En esos mensajes había una serie de oposiciones binarias del tipo salvaje/civilizado, fuerte/débil, etc., que se repetían en el género.

¹³ Con alumnos mayores resulta de interés ver el clásico libro de Joseph Campbell (2005), *El héroe de las mil caras: psicoanálisis del mito*, Madrid, Fondo de Cultura Económica de España.

¹⁴ Se incluyen otras, con la comparación entre literatura y cine, en el libro de A. Jaime (2000). Para una lista de adaptaciones de literatura infantil y juvenil al cine, véase R. A. Martín Vegas (2009: 401-404).

¹⁵ Para una explicación del análisis retórico, véase T. Fernández (2007a), (2007b) y (2012a). De gran ayuda en las clases, para definir términos, fue el libro de Joël Magny (2005), *Vocabularios del cine: palabras para leer cine, palabras para hacer cine, palabras para amar el cine*, Barcelona, Paidós Ibérica. Por su análisis temático y formal, resultaron de mucha utilidad el libro de Miguel Ángel Huerta Floriano (2006), *Análisis filmico del cine español. Sesenta películas para un fin de siglo*, Salamanca, Caja Duero, 2006, y el de María Pilar Rodríguez (2002), *Mundos en conflicto: aproximaciones al cine vasco de los noventa*, San Sebastián, Universidad de Deusto.

También de gran interés resulta el DVD-Rom de James Monaco (2000), *How to read a film: multimedia edition*, Harbor Electronic Publishing, Nueva York. Contiene 4 libros, 4 horas de vídeo clips y múltiples ilustraciones.

¹⁶ Aunque en nuestro caso no trabajábamos con este tema, son muchos los profesores que tratan del guión en sus clases, lo cual podría incluirse en este apartado. Véase, para este tema, por ejemplo, Anne Huet (2006), *El guión: a favor o en contra del guión. Cine moderno versus cine clásico. Carta abierta al aprendiz de guionista*, Barcelona, Paidós Ibérica.

¹⁷ Véase A. Azaustre y J. Casas (2001: 23-69).

¹⁸ Véase J. L. Onieva Morales (1998: 33-44).

¹⁹ Véase:

-Altman, Rick (2000), *Los géneros cinematográficos*, Barcelona, Paidós.

-Huerta Floriano, Miguel Ángel (2005), *Los géneros cinematográficos: usos en el cine español. 1994-1999*, Salamanca, Universidad Pontificia de Salamanca.

-Sánchez Noriega, José Luis (2002), *Historia del cine: teoría y géneros cinematográficos, fotografía y televisión*, Madrid, Alianza Editorial.

De fácil consulta, las webs: xlv.cult.gva.es/file/generoscine.pdf y <http://www.mailxmail.com/curso/excelencia/generoscine/>

²⁰ Véanse, por ejemplo:

Breschand, Jean (2004), *El documental. La otra cara del cine*, Barcelona, Paidós.

<http://www.filmeducation.org/secondary/concept/film-real/docs/real5.html>

<http://www.filmeducation.org/secondary/documentary2004/style.html>

²¹ Lo que hace Ken Loach en su filme localizado en los Estados Unidos, sobre el derecho a sindicarse, *Bread and Roses* (2000). Otros ejemplos: *La tragedia de Macario* (2005), de Pablo Veliz, tragedia (con coro anunciador de los hechos) sobre un mexicano que quiere cruzar ilegalmente a los Estados Unidos. También, *Soldados de Salamina* (2003), de David Trueba (película y documental interactivo a la vez, con testimonios sobre la Guerra Civil española). Para dar mayor sensación de realismo usan la cámara en mano.

²² Se presenta como si fuera un documental, aunque no es real. Suele usarse como medio para la parodia y la sátira. También se ha usado esta fórmula en algunas producciones dramáticas. Un ejemplo que usamos en clase es *A day without a Mexican* (2004), de Sergio Arau (un día, en California, una espesa niebla hace que desaparezcan todos los hispanos), se encuadra a medio camino entre el drama documental y el *mockumentary*. Famosos ejemplos ofrecen Michael Moore, en Estados Unidos, con *Bowling for Columbine* (2002); véanse al respecto los ejercicios en la página *The Film Education*, <http://www.filmeducation.org/pdf/film/Bowling-For-Columbine.pdf>; *The Blair Witch Project* (1999), de Daniel Myrick y Eduardo Sánchez; *Borat* (2006), de Larry Charles, o la serie *The Office*, en sus versiones británica y americana, entre otras. Woody Allen también ha usado esta fórmula frecuentemente, por ejemplo, con *Zelig*, en 1983; *Take the money and run*, en 1969; *Sweet and Lowdown* (1999) y otras. Aunque encontramos, en España, ejemplos antiguos, como los de Manuel Summers, quien además de sus conocidas películas a base de *sketches* de cámara oculta, también rodó *Urtain, el rey de la selva... o así* en 1969. Y ejemplos más tempranos pueden encontrarse en *Las Hurdes, tierra sin pan* (1933), de Luis Buñuel.

²³ Tratamos de citar ejemplos de películas hispanas, que son las que usamos en clase. Incluimos en algunos casos películas extranjeras debido a que son muy conocidas y facilitarán el reconocimiento de lo explicado al lector.

²⁴ Véase R. Carmona (2002).

Para una clasificación más exhaustiva, véase, por ejemplo, F. Baiz Quevedo: "El punto de vista en el cine", en *Objeto visual*, nº 2, 92-127.

<http://www.lapaginadelguion.org/contenido-pov.htm>

²⁵ De gran interés es el documental *The cutting edge. The magic of movie editing*, de Wendy Apple, 2004. En él se explica como la edición puede ayudar a crear un ritmo, entre otras cosas.

²⁶ Véase Bordwell, David (1996), *La narración en el cine de ficción*, Barcelona, Paidós.

Otras lecturas convenientes acerca de la narración fílmica y sus elementos:

Chatman, Seymour (1990), *Coming to Terms: The Rhetoric of Narrative in Fiction and Film*, Ithaca, Cornell University Press.

Lothe, Jakob (2000), *Narrative in Fiction and Film: An Introduction*, Oxford/Nueva York, Oxford University Press.

²⁷ Véase una explicación de algunos de estos aspectos como planos, ángulos... en relación con algunas de las películas mencionadas en T. Fernández (2007a) y (2007b). También, en los trabajos de nuestros alumnos, citados en nota al comienzo.

²⁸ Aunque en la CSUB, con los estudiantes del grado de español, también los hemos estudiado, los aspectos pragmáticos han sido especialmente trabajados por los alumnos de magisterio de la Universidad de Cantabria al crear ejercicios para niños de primaria. Remitimos de nuevo al lector a sus trabajos, citados en la nota 2.

²⁹ Ideas tomadas de <http://www.filmeducation.org>

³⁰ Ya que el modelo de análisis que proponemos pertenece, sobre todo, a una clase que impartíamos en Estados Unidos, los temas están relacionados con situaciones propias de aquel país en relación con los hispanos, además de con muchas otras que se dan en España e Hispanoamérica.

³¹ En la página www.edualter.org/material/cinemas se incluyen fichas didácticas que acompañan a las películas *El Dorado* (1988), de Carlos Saura; *La Misión* (1986), de Roland Joffé; *Desaparecido* (1982), de Costa Gavras; *Un lugar en el mundo* (1992), de Adolfo Aristarain; *Lamerica* (1994), de Gianni Amelio; *El último tren* (2002), de Diego Arsuaga y *Pan y rosas/Bread and roses* (2000), de Ken Loach. Se pretende facilitar su uso pedagógico para reflexionar y debatir sobre temas relacionados con el mundo latinoamericano.

³² Véase, entre otros:

-Castiello, Chema (2005), *Los parias de la tierra: inmigrantes en el cine español*, Madrid, Talasa, 2005.

-Gordillo, I. (2007), "El diálogo intercultural en el cine español contemporáneo: entre el estereotipo y el etnocentrismo", *Comunicación. Revista Internacional del Departamento de Comunicación Audiovisual, Publicidad y Literatura*, 3, [en línea] disponible en http://www.revistacomunicacion.org/pdf/n4/articulos/el_dialogo_intercultural_en_el_cine_espanol_contemporaneo_entre_el_estereotipo_y_el_etnocentrismo.pdf [Consultado el 15 de junio de 2012].

-Moyano, Eduardo (2005), *La memoria escondida. Emigración y cine*, Madrid, Tabla rasa.

-Santolalla, Isabel (2005), *Los otros: etnicidad y raza en el cine español contemporáneo*, Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza.

En la página www.edualter.org/material/cinemas se incluyen fichas didácticas que acompañan a las películas *El Dorado* (1988), de Carlos Saura; *La Misión* (1986), de Roland Joffé; *La guerra del opio* (1986), de Jin Xié; *Indochina* (1992), de Régis Wargnier; *La batalla de Argel* (1965), de Gillo Pontecorvo; *Desaparecido* (1982), de Costa Gavras; *Un lugar en el mundo* (1992), de Adolfo Aristarain; *Lamerica* (1994), de Gianni Amelio; *El último tren* (2002), de Diego Arsuaga y *Pan y rosas/Bread and roses* (2000), de Ken Loach. Se pretende facilitar su uso pedagógico para reflexionar y debatir sobre el origen y la causa del subdesarrollo en los países del sur.

³³ La información sobre estos tres últimos documentales puede encontrarse también en la página web www.aulaintercultural.org, con múltiples materiales sobre la interculturalidad y el racismo. Incluye vídeos online en su sección www.aulaintercultural.org/sommaire.php3#multimedia, y www.aulaintercultural.org/mot.php3?id_mot=501.

Véase también <http://centros.educa.jcyl.es/creivalladolid/>, centro de recursos de educación intercultural con fichas didácticas de varias películas.

³⁴ Véase Sedeño, Ana María (2007), "Narración y descripción en el videoclip musical", en *Razón y palabra*, n° 56, <http://www.cem.itesm.mx/dacs/publicaciones/logos/antiores/n56/asedeno.html>

³⁵ Véase T. Fernández Ulloa: "El cambio en los estilos de aprendizaje y la necesidad de alfabetización audiovisual: el uso de la publicidad televisiva", y "La publicidad. Ejemplo de actividades para primaria", comunicaciones presentadas al V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje, Santander, 27-29 de junio, 2012, disponible en breve en <http://www.estilosaprendizaje.unican.es/>