

DEL CINE AL COMPONENTE EMOCIONAL EN LA CONVERSACIÓN EN ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

FROM CINEMA TO THE EMOTIONAL COMPONENT IN CONVERSATION IN SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE

DO CINEMA AO COMPONENTE EMOCIONAL NA CONVERSAÇÃO EM ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Yessy Villavicencio Simón

Doctora en Lingüística y Literatura por la Universidad Federal del Norte de Tocantins (UFNT), Brasil.
<https://orcid.org/0000-0001-9006-7775> E-mail: villavicencioys69@gmail.com

Ivan Gabriel Grajales Melian

Doctor en Ciencias Literarias por la Universidad de Oriente (UO), Cuba. Profesor en la Universidad Federal de Río Grande del Sur (FURG), Río Grande/RS, Brasil.
<https://orcid.org/0000-0002-4163-112X> E-mail: melian.ivan77@gmail.com

Lizandra Rivero Cruz

Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Oriente (UO), Cuba. Profesora en la Universidad de Oriente, Cuba.
<https://orcid.org/0000-0001-6373-2338> E-mail: lizandra@uo.edu.cu

Herson Tissert Pérez

Doctorando del Programa de Posgraduación en Lingüística y Literatura (PPGLLIT) por la Universidad Federal del Norte de Tocantins (UFNT), Brasil.
<https://orcid.org/0009-0002-5403-0857> E-mail: hersontissertperez@gmail.com

RESUMEN

Este estudio analiza la utilidad del cine como recurso didáctico para trabajar el componente emocional y ampliar la competencia conversacional en los alumnos del nivel de referencia C1 de español como lengua extranjera en contexto de inmersión lingüística. Se realiza una revisión bibliográfica de corte cualitativo. Los resultados muestran que el empleo didáctico del lenguaje cinematográfico puede contribuir al proceso formativo de la competencia conversacional del estudiante, y conseguir la comprensión cultural del entorno cubano de inmersión. Se concluye que el uso del filme cubano *Suite Habana* (2003) puede servir como instrumento didáctico para el tratamiento del componente emocional, en función de estimular la competencia conversacional en el aula de español como lengua extranjera.

Palavras-chave: Cine; Competencia Conversacional; Emociones; Español como lengua extranjera.

ABSTRACT

The purpose of this study is to explore the usefulness of film as a didactic resource to work on the emotional component and expand the conversational competence of students at the C1 level of Spanish as a foreign language in linguistic immersion. An exploratory study of a qualitative literature review was carried out. The results show that the didactic use of cinematographic language can contribute to the formative process of the student's conversational competence, and achieve a cultural understanding of the Cuban immersion environment. It is concluded that the use of the Cuban film *Suite Habana* (2003) can serve as a didactic instrument for the treatment of the emotional

component in order to stimulate conversational competence in the classroom of Spanish as a foreign language.

Keywords: Cinema; Conversational Competence; Emotions; Spanish as a foreign language.

RESUMO

O objetivo deste estudo é explorar a utilidade do filme como recurso didático para trabalhar o componente emocional e ampliar a competência conversacional de alunos do nível C1 de espanhol como língua estrangeira em imersão linguística. Foi realizado um estudo exploratório de uma revisão qualitativa da literatura. Os resultados mostram que o uso didático da linguagem cinematográfica pode contribuir para o processo formativo da competência conversacional do aluno e alcançar uma compreensão cultural do ambiente de imersão cubano. Conclui-se que o uso do filme cubano *Suite Habana* (2003) pode servir como instrumento didático para o tratamento do componente emocional, a fim de estimular a competência conversacional na sala de aula de espanhol como língua estrangeira.

Palabras-clave: Cinema; Competência conversacional; Emoções; Espanhol como língua estrangeira.

INTRODUCCIÓN

[...] a una mayor difusión, se suma la circunstancia de que la imagen posee una gran capacidad para reflejar el mundo simbólico y los sentimientos, aunque pueda ser pobre como mecanismo de transmisión del pensamiento racional (Colombres, 2009, p. 281).

Varias investigaciones defienden el desarrollo de propuestas didácticas centradas en el trabajo con las emociones en las relaciones interculturales, pues sigue representando un desafío en la didáctica de lenguas extranjeras y segundas lenguas tanto desde una perspectiva teórica como práctica (Pellicer, 2013; Moreno; Atienza, 2016; Vieco, 2019; Simón et al., 2021; Pardo-Ballester, 2023; Buitrago et al., 2023; Céspedes, 2023). Una relación intercultural constituye “una situación de trasvase bidireccional o incluso multidireccional, que enriquece y transforma a todos los individuos que toman parte en ella”, según Pellicer (2013, p. 697). Ciertamente, el interés de los trabajos desarrollados hacia la atención del componente emocional y vivencial se ha centrado en las cuestiones pedagógicas, psicológicas o sociológicas, en detrimento de las propiamente lingüísticas, tanto en la enseñanza de lenguas maternas como extranjeras. Existen pocos estudios que exploren el tópico del aspecto emocional en términos didácticos como producto de la interacción oral conversacional en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE, en adelante) en el entorno cubano de inmersión lingüística.

Por consiguiente, nuestras reflexiones se encaminan a examinar el modo en que puede analizarse la correlación entre la dimensión afectiva y los componentes lingüísticos por medio del filme escogido, en este caso, *Suite Habana* (2003), así como esclarecer sus implicaciones didácticas durante el proceso de interculturalidad que se establece en las clases de ELE en inmersión lingüística. Exploramos las posibilidades de fomentar la competencia conversacional en los alumnos en el contexto educativo cubano de inmersión desde un acercamiento a ese medio audiovisual. Se realiza un estudio exploratorio de revisión bibliográfica de corte cualitativo, que adopta referentes sobre el tratamiento de la competencia conversacional y las ventajas del componente emocional en la didáctica del español como lengua extranjera, en función del proceso formativo. Explicamos la pertinencia de la integración del cine en el aprendizaje de lenguas extranjeras (LE, en adelante), y en concreto, nos centramos en el valor didáctico del filme *Suite Habana* (2003), dirigido por el reconocido cineasta cubano Fernando Pérez, teniendo en cuenta la implementación de acciones didácticas que potencien el trabajo con las emociones en el aula de ELE, basada en la comprensión intercultural y el desarrollo de las prácticas interactivas conversacionales.

Ventajas del componente emocional para el tratamiento de la competencia conversacional en el aula de español como lengua extranjera

Algunos trabajos teóricos y metodológicos han colaborado para una mirada más consistente en la comprensión sobre la utilidad del tratamiento de la competencia conversacional en el proceso de enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera (Castro; Causse, 2020; Rivero; Tardo, 2020; Fernández; Villavicencio; Rivero, 2015, 2019; Simón *et al.*, 2021; Simón; Cruz; Domecq, 2022; Buitrago *et al.*, 2023). Particularmente, los resultados de las investigaciones en el escenario educativo cubano, destacan algunas insuficiencias en los alumnos de los niveles de referencia B2 y C1 en la disciplina Práctica Integral del Español como Lengua Extranjera del Centro de Idiomas de la Facultad de Lenguas Extranjeras en la Universidad de Oriente, Santiago de Cuba (Rivero; Tardo, 2020). Las autoras concluyen que las principales causas de las deficiencias con respecto al desarrollo de la competencia conversacional están dadas en la existencia de un enfoque didáctico aún poco articulado con las necesidades reales de los

estudiantes.

Reconocemos en concordancia con la postura de las investigadoras, la implementación de acciones metodológicas que posibiliten satisfacer las necesidades de interacción oral del alumnado, como es el uso de materiales contextualizados que aumentan la motivación de los estudiantes y evidencian la creatividad del docente, ya que es válido el adecuado aprovechamiento de los materiales auténticos, “no recreados o manipulados, que reflejen fielmente la variedad sociolingüística de la lengua española y la variante cubana” (Rivero; Tardo, 2020, p. 218). Las autoras sostienen que la conversación se concibe como fuente de retroalimentación para concientizar al alumno de las lagunas en su conocimiento de la LE y práctica para la sistematización de elementos lingüísticos o el debate sobre un tema sociocultural, por lo que debe promoverse una interacción colaborativa en el aula.

Nuestro estudio apunta a considerar que el conjunto de los factores contextuales, cognitivos y afectivos cumplen un rol determinante en la actuación comunicativa en ámbitos interculturales, al incrementar la competencia conversacional en ELE. Por ende, se trata de integrar tareas didácticas que propicien una mayor implicación del alumnado, centrándose, además, en el aspecto emocional, dada la trascendencia que este factor individual reviste en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera. En esta dirección, es importante plantear que en la bibliografía especializada acerca de esta temática, se ha enfatizado en la incidencia de los factores emocionales en el proceso de enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas y lenguas extranjeras, y las consecuentes alternativas didácticas para trabajar este aspecto y comprender su funcionalidad en este campo (Pellicer, 2013; Rubio-Alcalá, 2015; Barbosa; Pinto, 2016; Moreno; Atienza, 2016; Alonso; Mavrou, 2018; Sánchez-Vizcaíno; Fonseca, 2019; Vieco, 2019; Martín; Gascón, 2022; Ainciburu; Leralta, 2023; Pardo-Ballester, 2023).

En la investigación sobre las emociones como constructo multidimensional en el aprendizaje de lenguas extranjeras convergen la sociopragmática, la sociolingüística, la pragmática intercultural, la lingüística cognitiva, la psicología social, entre otras disciplinas, por lo que en el análisis se entrelazan varios enfoques y asumen distintos componentes de la pragmática del interlenguaje y de la comunicación intercultural (Alonso; Mavrou, 2018). Las autoras consideran que las emociones son los cambios del

estado psíquico producidos por factores externos y reales o derivados por la memoria y la imaginación, a los cuales les corresponden los sentimientos. Las emociones se relacionan tanto con el placer y el equilibrio interior, como con el desequilibrio y el dolor. Los sentimientos son representaciones mentales que hacen referencia a la parte de la respuesta emocional dependiente de una reflexión consciente y marcada con un nombre.

El docente de LE debe prestar atención al vínculo que establece con el alumno conforme Barbosa y Pinto (2016), quienes entienden que las emociones son acciones construidas en las interacciones sociales, en las cuales puede mediar el pensamiento, las motivaciones y los objetivos del profesor y/o el alumno en la construcción del conocimiento de forma individual y/o colaborativa. Es conveniente prestar atención al vínculo entre estudiantes y docente, el tipo de metodología y las actividades de aprendizaje, por medio de la inserción de estrategias que propicien un ambiente positivo y puedan reducir el efecto de las emociones negativas como la ansiedad comunicativa (Rubio-Alcalá, 2015; Moreno; Atienza, 2016; Vieco, 2019; Simón *et al.*, 2021). La ansiedad lingüística envuelve una alteración emocional que afecta el desarrollo de los procesos de aprendizaje y crea inhibiciones en el aprendiz para la interacción, conforme MacIntyre y Gardner (1991 *apud* Rubio-Alcalá, 2015; Simón *et al.*, 2021).

Coincidimos con Pellicer (2013) en lo relativo a la estimulación emocional por medio de recursos variados como visuales, musicales, poéticos, entre otros. El alcance de su estudio se centra en la identificación de estos recursos, sin trascender a propuestas didácticas concretas que orienten al docente cómo sistematizar su empleo en el aula. En este punto, nuestro interés se centra en la correlación entre el aspecto emocional con las experiencias vivenciales de los alumnos en el contexto cubano de inmersión, y la pertinencia de la integración de contenidos lingüísticos, comunicativos y socioculturales de acuerdo con el nivel de referencia C1 de ELE en las actividades de comprensión, expresión, interacción o mediación, a partir de la proyección del filme seleccionado, en este caso, *Suite Habana* (2003). Ello supone la identificación con los aspectos socioculturales de la cultura cubana que aparecen en el filme, y su reconstrucción en dependencia de las actitudes de los estudiantes frente a la realidad lingüística y sus conocimientos previos según la cultura de origen, los cuales hacen más accesible el texto cinematográfico (Simón; Cruz; Fernández, 2018).

Particularmente, el texto cinematográfico se presenta como un material auténtico apropiado que permite la enseñanza de nuevos contenidos, ya que estos se fijan más cuando se respaldan con apoyo visual que facilita un contexto situacional, que puede activar la motivación y el interés por parte del alumno para realizar las tareas de aprendizaje y al mismo tiempo, valorizar la cultura meta en un rol protagónico (Hausmann; Cugik; Ignaczuk, 2015; Roses; Villavicencio; Barriel, 2017; Simón; Melian, 2023; De Souza et al., 2024). De esta manera, el trabajo con el filme cubano *Suite Habana* (2003) del director Fernando Pérez, se convierte en una oportunidad para explorar distintos contenidos en el proceso de enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera en inmersión lingüística, en la búsqueda de la formación de la competencia conversacional en los estudiantes. En esta orientación, proponemos algunas reflexiones para trabajar con el componente emocional como resultado de la observación y el análisis de esta muestra audiovisual.

Una experiencia cinematográfica con *Suite Habana*: una herramienta didáctica para el trabajo con el componente emocional en entorno de inmersión lingüística

Algunos estudios muestran los beneficios de la utilización de medios audiovisuales como recursos didácticos en el aprendizaje de lenguas extranjeras, al contribuir a la apropiación de conocimientos, habilidades interactivas y actitudes para fomentar un proceso interactivo y efectivo (Losada, 2009; Soriano, 2010; Hausmann; Cugik; Ignaczuk, 2015; Portes; Causse, 2016; Álvarez; Alonso, 2017; Villavicencio; Rivero; Fernández, 2018; Roses; Villavicencio; Barriel, 2017; Fong; Alonso, 2018; Sánchez-Vizcaíno; Fonseca, 2019; Pereira; Reis, 2020; Roses; Barriel, 2020; Simão; Silva, 2020; Abreu; Cabrera; Catusus, 2021; Ferraz; Tomizuka, 2021; Martín; Gascón, 2022; Simón; Melian, 2023; De Souza et al., 2024).

Basándonos en estas referencias, reconocemos el consenso de los investigadores sobre las potencialidades del cine visto como un recurso lúdico que atrae la atención y la motivación de los estudiantes, para desarrollar un proceso de enseñanza y aprendizaje contextualizado, dado el carácter auditivo y visual del texto cinematográfico que facilita ampliar la competencia comunicativa del estudiante de una manera más atractiva y sugerente (Losada, 2009; Soriano, 2010; Hausmann; Cugik; Ignaczuk, 2015; Abreu; Cabrera; Catusus, 2021). Para los autores, cada secuencia cinematográfica de las

circunstancias temporales y espaciales en las que se encuentran los personajes con identidades, actitudes, vínculos y objetivos específicos, constituye una muestra real y auténtica de comunicación, sin ser modificada con fines didácticos, que posibilita ilustrar la elección y la utilización de distintas muestras de lengua en función de activar componentes lingüísticos, sociolingüísticos, pragmáticos y culturales de la LE.

En otras palabras, como bien explican Hausmann, Cugik e Ignaczuk (2015), ello permite a los estudiantes entrar en contacto con la lengua real usada por los hablantes nativos de la lengua. No obstante, el tratamiento de los contenidos socioculturales que las películas representan y la propia reflexión del alumnado se dejan de lado con frecuencia, cuando se enfatiza más en trabajar los contenidos lingüísticos a partir del filme escogido (Roses; Barriel, 2020; Ferraz; Tomizuka, 2021; Simón; Melian, 2023).

Por su carga afectiva que propicia al usuario de la lengua sentirse reflejado en las películas, el cine con sus recursos tecnológicos para escenificar y narrar historias, brinda referencias visuales y diálogos contextualizados que ayudan a la apreciación de la realidad del país de la LE, puesto que es una forma indirecta de inmersión que ayuda a promover la autonomía para conseguir la interculturalidad, con el conocimiento y la comprensión del contexto sociocultural e histórico-geográfico, a partir de gestos, situaciones y registros, de acuerdo con Soriano (2010), Hausmann, Cugik, Ignaczuk (2015) y De Souza *et al.* (2024). En consecuencia, la estrategia didáctica con el uso de filmes en el aula es dinámica, al depender de los valores, del contexto y la realidad de los aprendices, por lo que pueden trabajarse valores, actitudes y asuntos relevantes ligados a las experiencias de los estudiantes, que contribuyen a la formación de sujetos críticos, éticos y autónomos, gracias a que el cine puede aportar una mirada crítica del mundo (Hausmann; Cugik; Ignaczuk, 2015; De Souza *et al.*, 2024).

La utilización del cine como complemento pedagógico no debe ser visto por el docente y los estudiantes únicamente como entretenimiento, sino también como un medio de enriquecimiento intelectual, por lo que es necesario su aprovechamiento constructivo sin dejarlo caer en la trivialidad (Motta; Fusaro, 2014). Teniendo en cuenta las reflexiones de las investigadoras, el empleo del cine debe convertirse en una práctica de sensibilización sensorial, auditiva y visual al disfrute artístico, de modo que los estudiantes puedan ampliar a sus vivencias y convertirse así más sensibles a los hechos de la

percepción y a su propia interacción en este proceso. De acuerdo con Abreu, Cabrera y Catasus (2021), el cine puede estimular un impacto emotivo que movilice sentimientos favorables hacia el aprendizaje, al incentivar la atención y la receptividad del estudiante para la presentación y el análisis de algún contenido, y a su vez, la confrontación de opiniones.

Según Romo (2016), el uso pedagógico de las imágenes en las clases de LE cobra una marcada funcionalidad en el trabajo con el establecimiento de conexiones mentales en los estudiantes, a partir de la integración de estrategias de aprendizaje que incorporan elementos verbales y visuales. Coincidimos con Abreu, Cabrera y Catasus (2021) en lo relativo al aprovechamiento apropiado del potencial expresivo de las imágenes, las palabras y los sonidos para la transmisión de experiencias que estimulen los sentidos y los estilos de aprendizaje, de modo que proporcione el desarrollo de capacidades y actitudes, así como la construcción de un conocimiento significativo.

Por su parte, Ferraz y Tomizuka (2021) sostienen que, aunque las imágenes cinematográficas pretenden representar la realidad, no se corresponden necesariamente con la verdad, son el resultado de las elecciones de su productor, por lo que se ven influidas por sus puntos de vista, ideologías y materiales disponibles. En este orden, aluden a la competencia visual que significa contextualizar las imágenes, comprender tanto los niveles de significado y evaluar el tipo de imagen y su contexto de producción y recepción, según Muller (2008 *apud* Ferraz; Tomizuka, 2021). Por tanto, es importante tener en cuenta los contextos en los que se consumen estas imágenes, ya que también inciden la cultura y las experiencias personales de productores y consumidores.

El *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER, en adelante, Madrid, 2020), se refiere al cine como uno de los tipos de textos creativos de valor cultural, los cuales no se restringen solo a los textos literarios. Se distinguen cuatro tipos de reacciones habitualmente producidas por los textos creativos que con frecuencia se promueve en las clases: i) la implicación que consiste en expresar una reacción personal sobre el tipo de lenguaje, el estilo o el contenido, y gustar de algún aspecto de la obra o de un personaje; ii) la interpretación, relacionada con atribuir un significado o un valor a los temas, el contenido y las motivaciones de los personajes; iii) el análisis del tipo de lenguaje, los personajes y los vínculos entre ellos, así

como el contexto; y iv) la evaluación ligada a ofrecer una valoración crítica acerca de la técnica, la estructura, la visión del artista y la relevancia de la obra (Madrid, 2020).

Según el documento, es más sencillo expresar una reacción e interpretación personales que llevar a cabo un análisis intelectual y/o una evaluación desde un punto de vista cognitivo. Por tal motivo, brinda una primera escala, centrada en la descripción del efecto que una obra provoca en el usuario de la lengua, a partir de los siguientes conceptos clave: “explicar qué le gustó o interesó de la obra; describir a los personajes, indicando con cuál/es se identifica; relacionar aspectos de la obra con su propia experiencia; describir sentimientos y emociones; hacer una interpretación personal de la obra en su conjunto o de aspectos de ella” (Madrid, 2020, p. 119).

Así pues, el MCER orienta que, en los primeros niveles, el estudiante expresa si le gustó la obra, los sentimientos que le provocó, analiza los personajes, y en el B1 establece nexos entre elementos de la obra y su propia experiencia. En el nivel B2 explica con mayor profundidad, comenta sobre el estilo y ofrece su interpretación del desarrollo de la trama, de los personajes y de los temas de una película. Ya en los niveles C, lleva a cabo interpretaciones más amplias, con el apoyo de ejemplificaciones y detalles.

La asunción de estas consideraciones nos lleva a presentar algunas reflexiones para el tratamiento didáctico del filme *Suite Habana* (2003) del director cubano Fernando Pérez, quien como destaca Hernández (2007, p. 130), “es por derecho propio el mejor director de los años noventa y de este nuevo siglo, con una serie de películas siempre atentas al momento histórico que le ha tocado vivir [...]”. Según el investigador, el cineasta Fernando Pérez no quería centrarse en la estética reducida del documental, de ahí la realización de los encuadres y movimientos de cámara para reforzar el sentido de las historias, y él mismo califica su obra de ficción sin ficción.

Suite Habana, de amplia repercusión en los medios de comunicación internacionales, puede considerarse una obra un poco ambivalente de forma genérica, pues está marcada por el estilo documental cuando muestra los personajes en su medio natural, aunque filmados desde una puesta en escena que responde al género de la ficción, tal vez con el propósito de mostrar al espectador esa realidad que se está retratando desde una óptica honesta y despolitizada, por lo que se convierte en un filme de la habitual tendencia del docudrama que es en sí una mezcla de ficción y documental

(Hernández, 2007). En cambio, sobre la cuestión acerca de *Suite Habana* en cuanto filme o audiovisual, Rojas (2015, p. 299) sostiene:

Como una suite audiovisual, sus secuencias y personajes desfilan ante nosotros con el más auténtico aire documental, ¿y quién no lo asume como tal? Habría que ser un espectador supercompetente para descubrir marcas de la realización que le permitieran dudarlo. Pero, entonces uno se entera, el propio director lo dice, que el filme responde a realidades esenciales de La Habana (de Cuba), a realidades vitales de los personajes, aunque las tomas no fueron del todo directas, naturales, sino que se pidió a los personajes que “hiciesen lo que acostumbran”, [...]. Y uno toma conciencia de que es un filme de actuación, porque actuarse, representarse a sí mismos es también actuar. *Suite Habana* queda como un filme de ficción que en nuestra ignorancia, en nuestra falta de sapiencia-competencia podemos disfrutar como auténtico documental [...] (Rojas, 2015, p. 299).

Por su parte, Castro (2015), utilizando la clasificación de Nichols (1997), ubica a *Suite Habana* dentro de los documentales de observación, que se configuran en torno a la descripción exhaustiva de lo cotidiano y en los que se renuncia, entre otros recursos, a la voz en *off* y a las entrevistas. En ese mismo texto, la autora reflexiona sobre la dicotomía documental-ficción, y destaca las ideas de Ranciere (2005) según las cuales ficción y documental no constituyen opuestos, sino que responden a maneras diversas de entender lo real, la una como efecto a producir y el otro como dato a comprender. Independientemente de su clasificación genérica, el filme destaca también por una aproximación no convencional a la realidad y a la idiosincrasia cubana, expresada tanto en elementos formales como en la propia elección de los temas y protagonistas. Afirma Castro (2015) que la narración sin diálogos posibilita la construcción de lo cubano desde lo introspectivo, frente a un estereotipo dominado por la exaltación del ruido, la extroversión, el choteo y el baile.

Según Salazar (2008), Fernando Pérez prefiere apropiarse de determinados espacios públicos para mostrar una Habana poética y emotiva. De este modo, se inserta en la tradición del Nuevo Cine Latinoamericano de mostrar la otredad, en este caso, al distanciarse de la representación habitual de “una ciudad turística de relucientes edificios eclécticos y mulatas de cuerpo seductor, [...] y escoger personajes representativos de los diferentes grupos sociales de esa Habana invisible” (Salazar, 2008, p.282, 284).

Se trata de un filme con un profundo contenido social, cuyo mayor logro es la autenticidad que surge de la alternancia de planos, de los primeros a las vistas generales,

complementados por una meticulosa banda sonora y las secuencias que expresan una poética integradora de las personas y su ambiente, a pesar de que una debilidad reside en las escenas reiteradas que no aportan al desarrollo de la historia y aumentan el tono más pausado que lo singulariza (Hernández, 2007). Desde esta perspectiva, el docente puede enseñar la habilidad de reconocer los mensajes implícitos en las imágenes de la película, así como la conciencia de sus posibles interpretaciones dentro de su contexto de producción y recepción, a partir del diálogo que existe entre los componentes técnicos seleccionados por el autor (colores, ángulo, encuadre, entre otros) y la representación temática, porque las diferentes maneras de construcción y disposición de los elementos indican los distintos significados que pueden derivarse de ellos, siguiendo a Ferraz y Tomizuka (2021).

Tomamos como referencia a Motta y Fussaro (2014) cuando apuntan las dificultades de los alumnos en lo concerniente a algunos detalles técnicos como el encuadre de la escena, el estilo de la música que acompaña las escenas y el montaje de las imágenes, los cuales a menudo pasan desapercibidos para los alumnos, cuando el interés se centra únicamente en ver la película como entretenimiento o como narrativa, y muchas veces incluso para el profesor con menos conocimientos audiovisuales o “menos audiovisualmente alfabetizado” (Motta; Fusaro, 2014, p. 44).

La función estética del lenguaje cinematográfico resulta una aproximación a los efectos de sentido que las imágenes provocan en sus intérpretes en un proceso de inferencia. El acceso al cine en cuanto obra artística, se realiza desde los códigos culturales del espectador y su propia perspectiva personal, si tenemos en cuenta que “más allá de las posibles dificultades interpretativas, abre espacios de intercambio y de conocimiento del otro, que serán, más o menos valiosos, según la disposición e interés que como receptores mostremos hacia tales posibilidades” (Durañona et al., 2006).

Atendiendo al trabajo con la conciencia crítico interpretativa para el cuestionamiento sobre el efecto de las imágenes sujetas a interpretaciones sociohistóricas, **Ferraz y Tomizuka (2021)** enfatizan en la necesidad de pensar en el empleo de imágenes en el aula de LE como una oportunidad para trabajar temas sociales y políticos, al enriquecer la visión de la realidad, y abrir espacio para que los estudiantes exterioricen sus propias interpretaciones y conocimientos previos. Para ello, resulta

válido la práctica de alfabetización visual (*letramento visual*), que consiste en interpretar el contenido de las imágenes, examinar su impacto social y discutir el propósito, por medio del desarrollo de habilidades de criticidad y reflexión.

A modo ilustrativo, como punto de partida para el uso didáctico del filme *Suite Habana* en la clase de ELE para el nivel de referencia C1, puede presentarse una síntesis de la ficha técnica aportada por Hernández (2007, p. 175-176):

Suite Habana

Año: 2003

Género: docudrama

Director: Fernando Pérez

Ayudante de dirección: Gloria María Cossío

Guión: Fernando Pérez

Productoras: WANDA VISIÓN, S.A. (España 80.00 %) / ICAIC (Cuba 20.00 %)

Con la participación de: TVE, S.A.

Categoría: Ficción

Duración: 80 minutos

Música original: Edesio Alejandro

Personajes: Francisquito, Iván, Norma, Doctor Juan Carlos, Ernesto, Raquel, Heriberto, Amanda, Julio, Natividad, Francisco

Sinopsis: Amanece en La Habana. La Habana es su gente. Y “Suite Habana” es un día simple en la vida de diez habaneros comunes. No hay entrevistas, ni diálogos ni narración: sólo imágenes, sonidos y música para expresar cinematográficamente el día a día de una realidad peculiar y única. Cada uno de los personajes representa la curiosa diversidad de los grupos sociales que se mueven en la ciudad. Porque no hay una sola Habana: hay muchas Habanas invisibles y distintas para vivir.

Como ejemplifican Abreu, Cabrera y Catusus (2021), en esta primera etapa antes del visionado, también se puede trabajar con preguntas a partir de un texto relacionado con el tema de la película, para motivar y diagnosticar los saberes que posee el alumno sobre el asunto:

Decir algo de Suite Habana obliga a mirar a La Habana, a la vez que pensar de una manera más global en ese caimán dormido en las aguas del Caribe llamado Cuba. Fernando Pérez emprende una aventura compleja: realizar una película que indague sobre los sueños y las aspiraciones del cubano normal, en medio de una realidad donde conviven lo absurdo y lo sublime. Intenta captar un día en la vida de un niño de diez años (con síndrome de Down), a una anciana de 97 años, a un médico con vocación actoral que oficia como payaso en los tiempos libres, al enamorado de una cubana emigrante en Estados Unidos, a un empleado de hospital que en las noches se “transforma” en mujer en un cabaret, a una vendedora ambulante de maní, [...] Suite Habana presenta la capital como el epicentro de un país eminentemente surrealista. (Tomado de Molina; Cardona-Restrepo, 2017, p. 82)

De acuerdo con Hausmann, Cugik e Ignaczuk (2015), es necesario que el docente pueda dirigir debates sobre temas presentes en la película para la clase, antes, durante y después de la proyección del filme. Esto último se relaciona con la necesidad de usar las competencias y estrategias de comprensión audiovisual que auxilian al alumno a compensar las insuficiencias para realizar las actividades derivadas del texto audiovisual, siguiendo tres fases aportadas por Soriano (2010, p. 37): “1) la de encuadre, que consiste en establecer unas expectativas en relación con el texto que se va a recibir y procesar. 2) la realización de hipótesis sobre el posible contenido del texto. 3) y la de evaluación, que consiste en una comprobación de la hipótesis.”

Adoptamos que el profesor debe elaborar una guía previa de observación y análisis como orientación para que el estudiante del nivel de referencia C1 (dominio operativo eficaz) pueda comprender mejor el filme y llegar a sus propias conclusiones (Fong; Alonso, 2018; Abreu; Cabrera; Catusus, 2021). Así, la siguiente guía de observación debe responderse luego de la proyección:

¿Quiénes son los personajes?

Describe uno de los personajes que más te llamó la atención. Enfatiza en las actitudes. Comenta sobre una escena del filme que haya provocado una emoción de tristeza. Explica cómo calificas algunos gestos de los personajes observados en el filme. Comenta cuáles consideras agresivos, negativos, corteses, descorteses, según tus vivencias en la interacción con los nativos.

Identifica una escena que más te ha llamado la atención en la que se manifiesta alguna problemática sobre la vida cotidiana de los cubanos. Justifica tu elección y comenta las emociones que despierta en ti. Menciona las emociones que te ha provocado la película.

En esta dirección, el video *Fernando Pérez: Suite Habana. Director*, disponible en YouTube (<https://www.youtube.com/watch?v=gNFB4UbCVHE>), puede usarse como apoyo visual para profundizar en el filme. El autor esclarece que, “Narrativamente no cuentan nada, no hay una acción dramática, pero yo sentía que pueden expresar muchas emociones que tienen que ver con el estado de ánimo del personaje en ese momento, de la ciudad, y lo que puede ser un sentimiento con situaciones del personaje, como sentimiento de separación. Trabajar la imagen en ese sentido, con posibilidades no únicamente narrativas en el sentido de la acción dramática, sino narrativas también en el sentido de la emoción subjetiva y los estados de ánimo de lo que pasa en el filme, es el cine que a mí me interesa trabajar.”

De esta manera, por ejemplo, en una primera fase el docente puede diagnosticar las primeras impresiones o reacciones en cuanto a la música, los personajes, los lugares o la historia, o la identificación con algún personaje, a partir de las emociones, sentimientos o recuerdos que los diversos aspectos del filme han generado en el estudiante en la primera visualización, como apuntan Sánchez-Vizcaíno y Fonseca (2019, p. 265):

Así me siento

1. Mis impresiones

Música _____

Personajes _____

Lugares _____

Emociones: Positivas _____ Negativas _____ Más intensa _____

Sensación más intensa _____

2. Me identifico con _____

3. Mis recuerdos _____

4. La historia es _____

Posteriormente, una segunda fase de visionado propuesta permitirá que el alumno profundice en la historia con el análisis de los entornos físicos, los personajes, las acciones y la narración, así como la exposición de la correlación entre las emociones positivas y negativas (Sánchez-Vizcaíno; Fonseca, 2019, p. 265):

Así lo veo

5. Los personajes: Principal _____ Secundarios _____

6. Los lugares _____

7. La historia es _____

8. Mis emociones: Positivas _____ Negativas _____

Según las autoras, ya en una tercera fase, puede realizarse la valoración del filme con su última proyección para profundizar sobre la música, los personajes y la historia, y a su vez, puede llevarse a cabo un análisis crítico sobre la ideología o valores que busca expresar:

Así es

9. La historia me ha recordado _____

10. Los personajes _____

11. La música: Historia _____ Letras _____ Imágenes _____

12. Análisis crítico: Estereotipos _____ Valores _____ El mensaje es _____

Finalmente, adoptamos la última fase que consiste en conocer si han surgido cambios en el aspecto emocional del alumno y en su percepción acerca del filme:

Así me ha hecho sentir

Personajes

13. *Me parezco/Soy como*

14. *Me gustaría ser*

15. *No me gustaría ser*

¿He cambiado?

16. *Ahora me gusta más*

17. *Ahora me disgusta más*

18. *Ahora me gusta*

19. *Ahora no me gusta*

20. *Ahora me emociona*

21. *Ahora entiendo mejor*

Las respuestas a la guía de observación y el seguimiento de estas etapas auxiliarán al docente y a los estudiantes para reflexionar sobre las informaciones develadas en la película que, al distinguirse por la ausencia de diálogos, puede explotarse el análisis de las imágenes con la intención de focalizar el trabajo hacia el vínculo del aspecto emocional con las experiencias vivenciales. Los matices aportados por el director con la selección estética de cada escena reflejan una profundidad emocional que conlleva a debatir sobre los comportamientos de los personajes y comprender las particularidades socioculturales del ámbito cubano en el que se produce el filme como espectadores. Una pregunta de debate podría ser también relacionada con sus consideraciones individuales sobre la representación de Cuba y los cubanos en una determinada imagen del filme, siguiendo a Ferraz y Tomizuka (2021).

Los jóvenes que aparecen en el filme se muestran indiferentes, alienados, desesperanzados y distanciados ante la realidad sociopolítica, si bien la concretización de los sueños tiene un carácter individual, en consonancia con Del Río (2011), quien destaca que tal caracterización refleja las carencias del socialismo cubano en cuanto forma de poética del desgaste, el deterioro, la claustrofobia y la desesperanza, como en la mayoría de las películas cubanas de los años noventa (*Madagascar, Fresa y chocolate*, entre otras). De hecho, agrega que los personajes condensan un sentimiento dominado por el pesimismo, la impotencia y la frustración, testimonian la incapacidad del Estado para reducir la precariedad material de los cubanos y elevar el nivel de vida. En este punto, no

se debe soslayar que, si bien la intencionalidad del realizador no es hacer un cine político o una denuncia social, sirve para exponer imágenes impresionantes de las condiciones de desesperación en las cuales viven muchos cubanos y el deterioro de La Habana, donde se desenvuelven los personajes siempre pensativos, tanto los jóvenes como los más viejos, quienes muestran humanismo y dignidad a pesar de tales circunstancias (Hernández, 2007).

No obstante, la interpretación de los alumnos dependerá de sus propias experiencias, pues, como asegura Salazar (2008, p. 282), el espacio de las palabras “pasa a ser ocupado por los sentimientos, las ideas y los puntos de vista del receptor.” Esto se confirma, según el estudioso, por la diferente acogida que tuvo el filme en Cuba y en Miami. Mientras en esta última ciudad, *Suite Habana* fue entendida como una denuncia al sistema socialista, los habaneros la entendieron mayormente como una celebración de la capacidad de resistencia de los cubanos ante la adversidad.

Justamente, el docente puede visualizar con mayor énfasis algunas secuencias relevantes en la trama del producto audiovisual, para llevar a cabo el análisis de la dimensión emocional y axiológica del texto cinematográfico en función de promover el desarrollo de la competencia conversacional en el aula de ELE. Esto puede ayudar a conseguir el diálogo intercultural entre los alumnos que desean alcanzar el nivel de usuarios competentes. Para ello deben captar los elementos extralingüísticos (decoración, ambiente, vestuario de los personajes) y paralingüísticos (gestos) durante el visionado. En este caso, pueden escribir diferentes frases para algunas de las imágenes en la película, a partir de sus inferencias, hipótesis y deducciones sobre las situaciones representadas, características e intenciones de los personajes. Es esencial tener en cuenta otro elemento paralingüístico como la entonación a la hora de compartir las frases, y expresar la emoción que lo llevó a escribirlas.

Para concluir puede orientarse una actividad de interpretación sobre el siguiente refrán:

Comenta sobre el significado del refrán “Dios aprieta, pero no ahoga. Y también afloja, pero no suelta”, según lo observado en el filme. Cuente alguna experiencia personal.

Los estudiantes pueden comunicar sus opiniones sobre el sentido del refrán en

consonancia con las historias de la película, y al mismo interrelacionarlo con alguna situación de conflicto particularmente en el contexto cubano, para exponer ante el grupo. Con esta actividad, puede producirse una implicación emocional al ser una oportunidad para trabajar la escucha activa, entendida como “un proceso que consta de una fase vivencial, una fase de verbalización de sentimientos y una fase de procesamiento de la vivencia, comparando comportamientos y actitudes de la situación con las de uno mismo en su vida diaria” (Moreno; Atienza, 2016, p. 3). Asimismo, la exposición de los puntos de vista individuales puede mejorar el vínculo afectivo entre estudiantes durante la interacción, de modo que puedan gestionar la ansiedad en la retroalimentación. Por tanto, la incorporación del filme *Suite Habana* posibilita, además, la mediación intercultural en las situaciones de comunicación dentro del aula y de ahí, ampliar la competencia conversacional de los estudiantes.

CONSIDERACIONES FINALES

Hemos explorado la utilidad del cine, en especial, el filme *Suite Habana* (2003) de Fernando Pérez, como un recurso didáctico apropiado para la enseñanza del español como lengua extranjera en contexto de inmersión lingüística. Seleccionamos esta película, por sus valores estéticos y por constituir una obra profunda y analítica; gracias a las particularidades de sus contenidos, personajes y realización, puede enriquecer la visión sociocultural del estudiante acerca de ese contexto donde aprende la LE.

Consideramos que existen pocos estudios que examinen el tópico del aspecto emocional en términos didácticos como producto de la interacción oral conversacional en la enseñanza del español como lengua extranjera en el entorno cubano de inmersión lingüística. Partimos de la correlación entre el aspecto emocional que transmite la obra cinematográfica en el estudiante espectador del nivel de referencia C1 de ELE, con sus experiencias vivenciales en el entorno cubano de inmersión, lo que facilita no solo el desarrollo de la competencia conversacional, sino también la comprensión sociocultural del contexto donde el alumno se desenvuelve.

El enfoque se centró en el componente emocional por medio de actividades interactivas relacionadas con el filme, lo que supone la identificación con los aspectos socioculturales de la cultura cubana que aparecen en el filme, y su reconstrucción en

dependencia de las actitudes de los estudiantes frente a la realidad lingüística y sus conocimientos previos según la cultura de origen, los cuales hacen más accesible el texto cinematográfico. Asimismo, se cree pertinente la integración de contenidos lingüísticos, comunicativos y socioculturales de acuerdo con el nivel de referencia C1 de ELE en las actividades de comprensión, expresión, interacción o mediación, a partir del filme seleccionado.

Las fases de secuenciación didáctica y el conjunto de actividades propuestas confirman la eficacia del cine como material auténtico que proporciona la creación de un ambiente de aprendizaje dinámico, atractivo y contextualizado. Ello resalta la importancia de adaptar el cine a la enseñanza de ELE, no solo como complemento audiovisual para el entretenimiento, sino como un recurso pedagógico para promover la conversación, motivar el diálogo intercultural y desarrollar la criticidad de los estudiantes ante la realidad que experimentan cotidianamente. Las ideas expuestas profundizan en nuevas perspectivas para la enseñanza de lenguas extranjeras en contextos multiculturales y sugieren la necesidad de continuar investigando en este campo para optimizar su aplicación pedagógica.

REFERENCIAS

ABREU MÁRQUEZ, E.; CABRERA GONZÁLEZ, A. de la C.; CATASUS DÍAZ, C. A. El uso de los medios audiovisuales: una experiencia en la enseñanza del español como lengua extranjera. **Referencia Pedagógica RP**, v. 9, n. 3, p. 474-488, 2021. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S230830422021000300474&lng=es&nrm=iso. Acceso en: 20 sept. 2024.

AINCIBURU, M. C.; LERALTA, S. M. Aspectos emocionales y metacognitivos en la experiencia de estudiantes de español como lengua extranjera y de inmigración: usos didácticos y de investigación a partir de corpus. **DECIRES**, v. 24, n. 30, p. 9-28, 2023. DOI: 10.22201/cepe.14059134e.2023.24.30.358

ALONSO SARALEGUI, M.; MAVROU, I. Percepciones sobre el significado emocional y las lenguas preferidas para tratar temas emocionales en hablantes bilingües y multilingües. **Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas (RNAEL)**, v. 12, n. 25, 2018. DOI: 10.26378/rnlael225199

BARBOSA, S. M. A. D.; PINTO, F. N. P. Dos desastres de Sofia: a importância das emoções na aprendizagem de língua estrangeira. **EntreLetras**, v. 7, n. 2, 2016. Disponible en: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/3150>. Acceso en: 12 jul. 2024.

BUITRAGO RAMÍREZ, M. *et al.* Competencia conversacional en lengua franca para analizar los actos de habla en comunicaciones interculturales. **Lenguas Modernas**, n. 61, p. 307-331, 2023. Disponible en: <https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/71775>. Acceso en: 12 jul. 2024.

CASTRO AVELLEYRA, A. *Suite Habana*, los sonidos del silencio. **Cine Documental**, n.12, p. 27-43, 2015. Disponible en: <https://revista.cinedocumental.com.ar/indice-12/> . Acceso en: 12 jul. 2024.

CASTRO DURAND, Y.; CAUSSE CATHCART, M. Situación actual del desarrollo de la competencia conversacional en el aula de ELE. En: CAUSSE CATHCART, M.; PÉREZ MARQUÉS, C. M. (Coords.). **Lecturas para profesores de español como lengua extranjera**: una mirada desde la Universidad de Oriente. Santiago de Cuba: Ediciones UO. 2020, p. 220-234. Disponible en: https://ediciones.uo.edu.cu/index.php/e1/catalog/book/lecturas_ele. Acceso en: 20 sep. 2024.

CÉSPEDES, C. Emociones, plurilingüismo e interculturalidad: trabajar y fomentar su importancia con alumnos de ELE Barbadoses. **Tejuelo**, 38, p. 131-168, 2023. DOI: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.38.131>

COLOMBRES, A. **Celebración del lenguaje**. Hacia una teoría intercultural de la literatura. La Habana: Ediciones Alarcos, 2009.

DEL RÍO, J. Algumas memórias do cinema cubano mais polêmico. Tradução de Diego Molina. **Estudos Avançados**, v. 25, n. 72, 2011, p. 145-159. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142011000200013>

DE SOUZA, F. M. *et al.* El audiovisual en la difusión del español como lengua de integración en el contexto latinoamericano. **Contribuciones a las Ciencias Sociales**, v. 17, n. 1, p. 8539–8549, 2024. DOI: <https://doi.org/10.55905/revconv.17n.1-515>

DURAÑONA, M. A. *et al.* **Textos que dialogan**. La intertextualidad como recurso didáctico. Madrid: Consejería de Educación. Comunidad de Madrid, 2006.

FERNÁNDEZ DOMEQ, S.; VILLAVICENCIO SIMÓN, Y.; RIVERO CRUZ, L. Aplicación de técnicas participativas para facilitar la conversación en los cursos de ELE en el contexto de la Universidad de Oriente. **Santiago**, Monográfico, p. 257-276, 2015. Disponible en: <http://ojs.uo.edu.cu/index.php/stgo/article/viewFile/4839/4090> . Acceso en: 20 sept. 2024.

FERNÁNDEZ DOMEQ, S.; VILLAVICENCIO SIMÓN, Y.; RIVERO CRUZ, L. Dinámicas de grupo y comunicación intercultural en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera. En: SOARES MAIA F. P.; CAUSSE CATHCART, M. (Orgs.). **Lengua, Sociedad e Interculturalidad en la enseñanza/aprendizaje de portugués y español**. Foz do Iguazú: Editora Universitaria EDUNILA, Brasil, 2019, p. 57-64.

FERRAZ, D. de M.; TOMIZUKA, G. H. Cinema e letramento visual em aulas de línguas

estrangeiras. **Policromias** - Revista de Estudos do Discurso, Imagem e Som, v. 6, n. 1, p. 389-419, 2021. DOI: <https://doi.org/10.61358/policromias.v6i1.35461>

FONG SÁNCHEZ, L. A.; ALONSO AVILA, A. El cine para desarrollar la competencia comunicativa intercultural en los estudiantes de lenguas extranjeras. **Didáctica y Educación**, v. IX, n. 3, 2018, p. 257-269. Disponible en: <https://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalia/article/view/845>. Acceso en: 06 sep. 2024.

HAUSMANN, E. P.; CUGIK, L. S.; IGNACZUK, O. Filme como proposta de ensino e aprendizagem: o uso do cinema em aulas de língua estrangeira. **Linguagens. Revista de Letras, Artes e Comunicação**. Blumenau, v. 9, n. 3, p. 333-347, 2015. DOI: <https://doi.org/10.7867/1981-9943.2015v9n3p333-347>

HERNÁNDEZ MORALES, S. L. **Cine cubano. El camino de las coproducciones**. Tesis Doctoral. 2007. 243 pp. Universidad de Santiago de Compostela. Departamento de Historia del Arte. Santiago de Compostela, 2007. Disponible en: <https://minerva.usc.es/entities/publication/200b29fd-5c3a-4e39-9460-cdc36457a3de/full> . Acceso en: 10 sep. 2024.

LOSADA ALDREY, M. C. Fraseología y cine. Contextualización dinámica de unidades fraseológicas. En: **Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera**, n. 41. España: Universidad de La Rioja, p. 31-37. 2009. Disponible en: <https://www.cervantesvirtual.com/downloadPdf/num-41-noviembre-de-2009/>. Acceso en: 15 jul. 2024.

MADRID. **Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación**. Madrid: Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Informaciones y Publicaciones y Grupo ANAYA. 2002. Disponible en: <http://www.cvc.cervantes.es/obref/marco>. Acceso: 12 jul. 2024.

MADRID. **Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación**. Volumen Complementario. Traducción al español por el Instituto Cervantes, enero de 2021. Estrasburgo: Servicio de publicaciones del Consejo de Europa, 2020. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volume_n-complementario.pdf. Acceso en: 12 jul. 2024.

MARTÍN-GASCÓN, B. O sentimento de solidão e abandono em *A Flor do Meu Segredo*, de Almodóvar: uma unidade didática para a classe de ELE. **Forum linguistic.**, v. 19, n. 2, p. 7870-7894, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2022.e81939>

MOLINA ECHEVERRI, C.; CARDONA-RESTREPO, P. *Suite Habana* y la paradoja del silencio. En: CARDONA-RESTREPO, P.; SANTAMARÍA VELASCO, F.; OSORIO-VILLEGAS, J. (Dirs.). **Cine y pensamiento**. Medellín: UPB: Uniclaretiana, Universidad Santo Tomás, 2017. p. 81-93. Disponible en: <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/9300?locale-attribute=en>. Acceso en: 12 jul. 2024.

MORENO MORENO, R. M.; ATIENZA CERREZO, E. Abordar la interculturalidad en el aula desde el desarrollo de la competencia intercultural del profesorado. **marcoELE Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera**, n. 22, p. 1-24, 2016. Disponible en: <https://marcoele.com/competencia-intercultural-del-profesorado/>. Acceso en: 20 sep. 2024.

MOTTA, L. T. da; FUSARO, M. do C. F. Cinema e Educação: reflexões e interfaces. **Comunicação & Educação**. ano XIX, n. 2, p. 39-49, 2014. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v19i2p39-49>

PARDO-BALLESTER, C. ¿Somos conscientes de que el bienestar y los sentimientos de los alumnos siguen en juego? **Revista Nebrija De Lingüística Aplicada a La Enseñanza De Lenguas (RNAEL)**, v. 17, n. 35, 2023. DOI: <https://doi.org/10.26378/rnlael1735532>

PELLICER PALACÍN, M. Vivencias socioculturales e históricas, emociones y competencia intercultural en aulas multilingües. En: BLECUA, B.; BORREL, S; SIERRA, F. (Eds.) **Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales**. Actas de XVIII Congreso Internacional de ASELE, 2013, p. 694-702. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/23/23_0070.pdf. Acceso en: 27 sep. 2024.

PEREIRA, L. S. M.; REIS, M. da G. M. dos. O cinema como prática social: o gênero filme na formação crítico-reflexiva de professores de línguas. **Revista Horizontes De Linguística Aplicada**, ano 19, n. 2, 2020, p. 159–196. DOI: <https://doi.org/10.26512/rhla.v19i1.25102>

PORTES FERNÁNDEZ, Y.; CAUSSE CATHCART, M. Fotogramas de una ciudad: secuencia didáctica para el nivel avanzado de ELE. **Maestro y Sociedad**. Número Especial, 1, 2016. Disponible en: <https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/1639>. Acceso en: 18 sep. 2024.

RIVERO CRUZ, L.; TARDO FERNÁNDEZ, Y. La competencia conversacional en la disciplina Español como Lengua Extranjera en la Universidad de Oriente: diagnóstico de su estado actual. **Transformación**, v. 16, n. 2, p. 210-224, 2020. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S207729552020000200210&lng=es&nrm=iso. Acceso en: 20 sep. 2024.

ROJAS BEZ, J. El documental, entre definiciones e indefiniciones. **Aisthesis**, n. 58, 2015, p. 279-312. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-71812015000200014>. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071871812015000200014&lng=es&nrm=iso. Acceso en: 20 sep. 2024.

ROMO SIMON, F. La imagen metalingüística como imagen pedagógica. **RedELE, Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera**, 28, 2016. Disponible en: <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:10d37271-9c13-44c4-afab-bf210a981660/redele20165romofrancisco-pdf.pdf>. Acceso en: 22 sep. 2024.

ROSES NIEVES, L.; VILLAVICENCIO SIMÓN, Y.; BARRIEL GUEVARA, M. T. Enseñanza y aprendizaje del componente sociocultural con el uso de materiales audiovisuales en la clase de español como lengua extranjera. En: **Nuevos Estudios sobre Comunicación**

Social, v. 2. Santiago de Cuba: Centro de Lingüística Aplicada, 2017. p. 479-483.

ROSES NIEVES, L.; BARRIEL GUEVARA, M. T. Propuesta didáctico-metodológica para el tratamiento al componente sociocultural en las clases de ELE a través del uso de materiales audiovisuales. En: CAUSSE CATHCART, M.; PÉREZ MARQUÉS, C. M. (Coords.). **Lecturas para profesores de español como lengua extranjera: una mirada desde la Universidad de Oriente**. Santiago de Cuba: Ediciones UO. 2020, p. 184-201. Disponible en: https://ediciones.uo.edu.cu/index.php/e1/catalog/book/lecturas_ele. Acceso en: 20 sep. 2024.

RUBIO-ALCALÁ, F. D. La autoestima y la ansiedad en la clase de español como lengua extranjera. En: ÁVILA, J. (Coord.). **Didáctica de la emoción: de la investigación al aula de ELE**. **Monografías marcoELE**, n. 21, 2015, p. 47-71. Disponible en: <https://marcoele.com/monograficos/didactica-de-la-emocion-de-la-investigacion-al-aula-de-ele/>. Acceso en: 20 sep. 2024.

SALAZAR NAVARRO, S. Suite Habana, la ciudad de Fernando Pérez. **Caribbean Studies**, v. 36, n. 2, 2008, p. 281-287. DOI: <https://doi.org/10.1353/crb.0.0087>. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/392/39215107029.pdf>. Acceso en: 23 sep. 2024.

SÁNCHEZ-VIZCAÍNO, M. C.; FONSECA MORA, M. C. Videoclip y Emociones en el Aprendizaje de Español como Lengua Extranjera. **Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación**, 78, 2019, p. 255-286. DOI: <http://dx.doi.org/10.5209/CLAC.64381>

SIMÃO, D.; SILVA, J. C. M. da. Cinema em aula de língua estrangeira: um estudo a partir das representações de brasilidade no filme *Rio*. **Humanidades e Inovação**, v. 7, n. 8, 2020, p. 403-414. Disponible en: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/2186>. Acceso en: 25 sep. 2024.

SIMÓN, Y. V. et al. En torno a la mediación intercultural en la interacción estudiante-profesor en el aula de español como lengua extranjera. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, v. 26, p. 1-13, 2021. DOI: 10.18316/recc.v26i2.8684

SIMÓN, Y. V.; CRUZ, L. R.; DOMEQ, S. F. Propuesta de técnica participativa para la práctica de la interacción oral en español como lengua extranjera. **Ensino em Perspectivas**, v. 3, n. 1, 2022. Disponible en: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/7365>. Acceso en: 20 sep. 2024.

SIMÓN, Y. V.; MELIAN, I. G. G. Actividades comunicativas para trabajar con películas cubanas: Una experiencia en el aula de Español como Lengua Extranjera. **EntreLinguas**, v. 9, n. 00, e023010, 2023. DOI: 10.29051/elv9i00.17761. Disponible en: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/50032?articlesBySimilarityPage=2>. Acceso en: 12 sep. 2024.

SORIANO FERNÁNDEZ, S. Con cortos y sin cortes. Una propuesta didáctica para el uso del cortometraje en la clase ELE. **marcoELE**. **Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera**,

n. 10, 2020, p. 1-113. Disponible en: https://marcoele.com/descargas/10/cortos_ele_s.soriano.pdf. Acceso en: 12 sep. 2024.

VIECO, M. Las emociones contraatacan en el aula de español. **marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera**, n. 29, 2019, p. 1-19. Disponible en: <https://marcoele.com/descargas/29/vieco-emociones.pdf>. Acceso en: 12 sep. 2024.

VILLAVICENCIO SIMÓN, Y.; RIVERO CRUZ, L.; FERNÁNDEZ DOMEQ, S. Tareas de aprendizaje para el desarrollo de la competencia sociocultural en las clases de ELE. En: VILLAVICENCIO SIMÓN, Y.; RIVERO CRUZ, L. (Coords.). **La práctica pedagógica de la enseñanza del español como lengua extranjera en el contexto santiaguero**. Santiago de Cuba: Ediciones UO. 2018, p. 32-47.

VILLAVICENCIO SIMÓN, Y.; RIVERO CRUZ, L.; GRAJALES MELIAN, I. G. A interação oral no âmbito da interculturalidade na sala de aula de espanhol como língua estrangeira. **Entretextos**, v. 24, n. 1, p. 196–217, 2024. DOI: 10.5433/1519-5392.2024v24n1p196-217. Disponible en: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/50032>. Acceso en: 20 sep. 2024.

Recebido em: 27/11/2024

Parecer em: 02/05/2025

Aprovado em: 25/05/2025