

Vídeo-crítica y análisis de prácticas docentes en películas francófonas.

Raquel Sanz-Moreno^a

^aFacultat de Magisteri, Universitat de València. Email: Raquel.Sanz-Moreno@uv.es.

Cdiat cev'

*Kp'ij ku'rt qlgev. 'y g'c'f'f' t gu'lx'f gq/t g'x'k'g' 'cu'c' 'o g'c'p'u' q'h'g'z'rt gu'k'p'i 't g'h'g'ev'k'p' 'c'p'f' 'c' 'f' 'k'f' 'c'ev'ke 'u'q'q'nt'w'g'f' 'v'q' 'g'x'c'w'c'v'g' 'h'w'w'g' 'u'g'eq'p'f' 'c't' 'u' 'e'j' 'q'q'n'v'g'c'ej' 'g't' 'u' 'O' 'Q'w't' 'u'w'f' 'f' 'k'u'r' 'c't'v'q'h'ij' 'g' 'g'f' 'w'ec'w'k'p'c'n'l'k'p'p'q'x'c'v'k'p' 'r't' 'q'l'g'ev' 'S'X'k'f' 'g'q' 'k'p' 'j' 'k'i' 'j' 'g't' 'g'f' 'w'ec'w'k'p'o' 'k'p'p'q'x'c'v'k'g' 'c'w'f' 'k'q'x'k'w'c'n' 'r't' 'c'ev'ke'g'u' 'k'p' 'v'g'c'ej' 'g't' 'u' 'c'k'p'k'p'i' '\$' *WX/ UHRIGaRIF 3; /32; 6663 +f' g'x'g'r'q'r' 'g'f' 'c'v'ij' 'g' 'H'c'ew'n'f' 'q'h'G'f' 'w'ec'w'k'p' 'q'h'ij' 'g' 'W'p'k'x'g't' 'u'k'f' 'q'h'X'c'ig'p'ek' 'f' 'w't' 'k'p'i' ' 'v'j' 'g' 'c'ec'f' 'g'o' 'k'e' 'f' 'g'c't' '4242/4243' 'O' 'Q'w't' 'c'k'o' 'y' 'c'u' 'l'q't' 'ij' 'g' 'u'w'f' 'g'p'u' 'q'h'ij' 'g' 'O' 'c'w'g't' 'u' 'F' 'g'i' 't' 'g'g' 'k'p' 'U'g'eq'p'f' 'c't' 'f' 'U'ej' 'q'q'n' 'V'g'c'ej' 'k'p'i' 'k'p' 'H't' 'g'p'ej' 'cu'c' 'l'q't' 'g'k'i' 'p' 'r'c'p'i' 'w'e'i' 'g' 'v'q' 'r't' 'q'f' 'w'eg' 'c' 'x'k'f' 'g'q' 't' 'g'x'k'g' 'y' 'q'h' 'H't' 'g'p'ej' / 'r'c'p'i' 'w'e'i' 'g' 'h'ev'k'p' 'h'k'o' 'u' 'c'p'f' 'f' 'q'ew'o' 'g'p'w'c't' 'k'g'u' 'c'd' 'q'w'v'g'c'ej' 'k'p'i' 'O' 'Q'w't' 'c'k'o' 'y' 'c'u' 'l'q't' 'ij' 'g' 'u'w'f' 'g'p'u' 'ij' 't' 'q'w'i' 'j' 'q'd' 'u'g't' 'x'c'v'k'p' 'c'p'f' 'c'p'c'r'f' 'u'k'u' 'v'q' 'e'c't' 't' 'f' 'q'w'w'c' 'e't' 'k'k'ec'n'l' 't' 'g'h'g'ev'k'p' 'q'p' 'ij' 'g' 'v'g'c'ej' 'k'p'i' 'r't' 'c'ev'ke'g'u' 'k'm'w'w't' 'c'v'g'f' 'd' 'f' 'ij' 'g' 'u'g'r'g'ev'g'f' 'h'k'o' 'u' 'c'p'f' 'v'q' 't' 'g'r'c'v'g' 'ij' 'g'o' 'v'q' 'ij' 'g' 'v'j' 'g'q't' 'g'v'k'ec'n'l' 'c'p'f' 'r't' 'c'ev'ke'c'n'l' 'e'q'p'v'g'p'v' 'g'z'r' 'r'c'k'p'g'f' 'k'p' 'e'r'c' 'u' 'c'u' 'y' 'g'n'l' 'c'u' 'v'q' 'd't' 'q'c'f' 'g'p' 'v'j' 'g'k' 'H't' 'g'p'ej' / 'u'r' 'g'c'n'k'p'i' ' 'c'w'f' 'k'q'x'k'w'c'n' 'e'w'n'w't' 'g' 'c'p'f' 'f' 'g'x'g'r'q'r' ' 'v'j' 'g'k' ' 'c'w'f' 'k'q'x'k'w'c'n' 'f' 'k'i' 'k'c'n'l' 'e'q'o' 'r' 'g'v'g'p'ek' 'O' 'V'j' 'g' 't' 'g'u'w'w' 'q'h'ij' 'g' 'v'g'c'ej' 'k'p'i' 'g'z'r' 'g't' 'k'g'p'eg' 'ij' 'q'y' 'ij' 'c'v'ij' 'g' 'x'k'f' 'g'q' 'k'u' 'r't' 'g'ug'p'v'g'f' 'c'u'c' 'o' 'q'v'k'x'c'v'k'p'i' 'g'g'o' 'g'p'v' 'l'q't' 'u'w'f' 'g'p'u' 'y' 'j' 'q' 'c't' 'g' 'c'd' 'r'g' 'v'q' 'o' 'q'd' 'h'k'ug' 'r't' 'g'x'k'q'w'u' 'ij' 'g'q't' 'g'v'k'ec'n'l' 'h'p'q'y' 'r'g'f' 'i' 'g' 'c'p'f' 'c'r'r' 'r'f' 'k'v' 'v'q' 'ij' 'g' 'c'p'c'r'f' 'u'k'u' 'q'h'ic' 'h'k'o' 'q'p' 'v'g'c'ej' 'k'p'i' 'O' 'k'p' 'i' 'p'g't' 'c'n' 'u'w'f' 'g'p'u' 'ij' 'c'f' 'o' 'q't' 'g'f' 'h'h'k'ew'n'f' 'k'p' 'd'g'k'p'i' 'e't' 'g'c'v'k'g' 'q't' 'g'f' 'k'k'p'i' ' 'v'j' 'g' 'x'k'f' 'g'q'u' 'ij' 'c'p' 'k'p' 'c'p'c'r'f' 'u'k'p'i' 'ij' 'g' 'h'k'o' 'q't' 't' 'g'r'c'v'k'p'i' 'k'v' 'v'q' 'ij' 'g' 'v'j' 'g'q't' 'f' 'O' 'G'z'v'g'p'f' 'k'p'i' 'ij' 'g' 'r'g'p'i' 'v'j' 'q'h'ij' 'g' 'x'k'f' 'g'q' 't' 'g'x'k'g' 'y' 'c'u' 'y' 'g'n'l' 'c'u' 'r't' 'k'q't' 'K'EV' 't' 'c'k'p'k'p'i' 'k'p' 'x'k'f' 'g'q' 'g'f' 'k'k'p'i' 'c't' 'g' 'u'q'o' 'g' 'q'h'ij' 'g' 'r't' 'q'r' 'q'ug'f' 'k'o' 'r't' 'q'x'g'o' 'g'p'u' 'O'*

M'g'f' y' q't' f' u'c'x'k'f' gq/t g'x'k'g' . "KEV." 'g'f' 'w'ec'w'k'p'c'n'l' 'k'p'p'q'x'c'v'k'p' . 'v'g'c'ej' 'g't' 'u' 'c'k'p'k'p'i' . "g'x'c'w'c'v'k'p' . "H't' 'g'p'ej' 'cu'c' 'l'q't' 'g'k'i' 'p' 'r'c'p'i' 'w'e'i' 'g'o'

T'guwo gp''

G'p' 'g'w'g' 'r't' 'q'l' 'g'ev'q' . 'c'd' 'q't' 'f' 'c'o' 'q'u' 'r'c' 'x'k'f' 'g'q' / 'e't' 'f' 'k'ec' 'e'q'o' 'q' 'o' 'g'f' 'k'q'f' 'g'z'r't' 'g'uk'p'f' 'g' 'r'c' 't' 'g'h'g'z'k'p' 'f' 'j' 'g't't' 'c'o' 'k'g'p'v'c' 'f' 'k'f' 'a' 'e'v'k'ec' 'g'o' 'r'ng'c'f' 'c' 'r'c't'c' 'g'x'c'w'c't' 'c' 'h'w'w't' 'q'u' 'r't' 'q'l'g'u'q't' 'g'u' 'f' 'g' 'u'g'ew'p'f' 'c't' 'k' 'O' 'P' 'w'g'w't' 'q' 'g'u'w'f' 'k'q' 'u'g' 'g'p'o' 'c't' 'e'c' 'g'p' 'g'n'l' 'r't' 'q'l' 'g'ev'q' 'f' 'g' 'l'p'p'q'x'c'ek'p' 'g'f' 'w'ec'w'k'c' 'o' 'G'n'l' 'x'f' 'g'q' 'g'p' 'r'c' 'g'f' 'w'ec'ek'p' 'u'w'r' 'g't' 'k'q't' 'O'r't' 'a' 'e'v'k'ec'u' 'l'p'p'q'x'c'f' 'q't' 'c'u' 'c'w'f' 'k'q'x'k'w'c'ng'u' 'g'p' 'r'c' 'l'q't'o' 'c'ek'p' 'f' 'g'f' 'q' 'e'g'p'v'g'w'o' "WX/ UHRIGaRIF 3; /32; 6663 +f' 'g'w'c't' 'q'm'c'f' 'q' 'g'p' 'r'c' 'H'c'ew'n'c'v' 'f' 'g' 'O' 'c'i' 'k'w'g't' 'k' 'f' 'g' 'r'c' 'W'p'k'x'g't' 'u'k'c'v' 'f' 'g' 'X'c'r' 'p'ek' 'f' 'w't' 'c'p'v'g' 'g'n'l' 'e'w't' 'u'q' '4242/4243' 'O' 'N'q' 's' 'w'g' 'r't' 'g'v'g'p'f' 'f' 'e' 'o' 'q'u' 'g't' 'c' 's' 'w'g' 'r'q'u' 'c'n'w'o' 'p'q'u' 'f' 'g'n'l' 'O' 'a' 'u'g't' 'W'p'k'x'g't' 'u'k'c't' 'k'q' 'g'p' 'R't' 'q'l'g'u'q't' 'f' 'g' 'U'g'ew'p'f' 'c't' 'k' 'g'p' 'r'c' 'o' 'q'f' 'c'r'f' 'c'f' 'f' 'g' 'h'g'p'i' 'w'c' 'g'z'm' 'c'p'l'g't'c' 'h't' 'c'p'e'2' 'u't' 'g'c'n'l' 'c't' 'c'p' 'w'p'c' 'e't' 'f' 'k'ec' 'g'p' 'l'q't'o' 'c'v'q' 'x'f' 'g'q' 'u'q'd't' 'g' 'r'g'n'l' 'e'w'c'u' 'f' 'g' 'h'ek'ek'p' 'f' 'f' 'q'ew'o' 'g'p'w'c' 'r'g'u' 'h't' 'c'p'e' 'h'p'c'u' 'u'q'd't' 'g'f' 'q'eg'p'ek' 'O' 'P' 'w'g'w't' 'q' 'q'd'l' 'g'v'k'x'q' 'g't' 'c' 's' 'w'g' 'r'q'u' 'c'n'w'o' 'p'q'u' 'c' 't' 'c'x'2' 'u' 'f' 'g' 'r'c' 'q'd' 'u'g't' 'x'c'ek'p' 'f' 'f' 'g'n'l' 'c'p' 'a' 'r'k'u' 'i'ng'x'c't' 'c'p' 'c' 'e'c'd'q' 'w'p'c' 't' 'g'h'g'z'k'p' 'e't' 'f' 'k'ec' 'u'q'd't' 'g' 'r'c' 'u' 'r't' 'a' 'e'v'k'ec'u' 'f' 'q'eg'p'v'g'u' 's'w'g' 'k'm'w't' 'c'd'c'p' 'r'q'u' 'l'k'o' 'g'u' 'u'g'r'g'ee'k'p'c'f' 'q'u' 'f' 's'w'g' 'r'c' 'u' 't' 'g'r'c'ek'q'p'c't' 'c'p' 'e'q'p' 'r'q'u' 'e'q'p'v'g'p'k'f' 'q'u' 'v'g't' 'k'eq' / 'r't' 'a' 'e'v'k'ec'u' 'g'z'r' 'n'ek'c'f' 'q'u' 'g'p' 'e'r'c' 'u'g' . 'c'f' 'g'o' 'u' 'f' 'g' 'c'o' 'r'ik'c't' 'u'w' 'e'w'n'w't' 'c' 'c'w'f' 'k'q'x'k'w'c'n' 'h't' 'c'p'e' 'h'p'c' 'f' 'f' 'g'w'c't' 'q'm'c't' 'r'c' 'e'q'o' 'r' 'g'v'g'p'ek' 'f' 'k'i' 'k'c'n'l' 'c'w'f' 'k'q'x'k'w'c'n' 'O' 'N'q'u' 't' 'g'u'w'w'c'f' 'q'u' 'f' 'g' 'r'c' 'g'z'r' 'g't' 'k'g'p'ek' 'f' 'q'eg'p'v'g' 'o' 'w'g'w't' 'c'p' 's' 'w'g' 'g'n'l' 'x'f' 'g'q' 'u'g' 'r't' 'g'ug'p'v'c' 'e'q'o' 'q' 'w'p' 'g'g'o' 'g'p'v'q' 'o' 'q'w'k'c'f' 'q't' 'r'c't'c' 'g'n'l' 'c'n'w'o' 'p'c'f' 'q' 's'w'g' 'g'u' 'e'c'r'c' / 'f' 'g' 'o' 'q'x'h'k' 'c't' 'e'q'p'q'ek'o' 'k'g'p'v'q'u' 'r't' 'g'x'k'q'u' 'v'g' 't' 'k'eq'u' 'f' 'c'r' 'n'ek't' 'r'q'u' 'c'n' 'c'p' 'a' 'r'k'u' 'f' 'g' 'w'p'c' 'r' 'g'f' 'e'w'r'c' 'u'q'd't' 'g'f' 'q'eg'p'ek' 'O' 'G'p' 'i' 'g'p'g't' 'c'n' 'r'q'u' 'c'n'w'o' 'p'q'u' 'j' 'c'p' 'v'g'p'k'f' 'q' 'o' 'u' 'f' 'h'h'k'ew'n'c'f' 'g'u' 'g'p' 'u'g't' 'e't' 'g'c'v'k'x'q'u' 'g'p' 'g'f' 'k'c't' 'r'q'u' 'x'f' 'g'q'u' 's'w'g' 'g'p' 'i'ng'x'c't' 'c' 'e'c'd'q' 'g'n'l' 'c'p' 'a' 'r'k'u' 'f' 'g'n'l' 'h'k'o' 'g' 'q' 't' 'g'r'c'ek'q'p'c't' 'r'q' 'e'q'p' 'r'c' 'v'g'q't' 'f' 'O' 'N'c' 'c'o' 'r'ik'c'ek'p' 'f' 'g' 'r'c' 'f' 'w't' 'c'ek'p' 'f' 'g' 'r'c' 'x'k'f' 'g'q' / 'e't' 'f' 'k'ec' 'c'u' 'f' 'e'q'o' 'q' 'w'p'c' 'l'q't'o' 'c'ek'p' 'r't' 'g'x'k' 'g'p' 'V'K'E' 'r'c't'c' 'g'f' 'k'c't' 'x'f' 'g'q'u' 'u'q'p' 'c'ni' 'w'p'c'u' 'f' 'g' 'r'c' 'u' 'o' 'g'l'q't' 'c'u' 'r't' 'q'r' 'w'g'w'c'u' 'O' ""

Rcndt cu'erxg<'x'f gq/et fkec. "VÆ. "lppqxcck»p"gf wec wxc. "lqto cek»p"fg"rt qlguqt gu "gxcnwcek»p." htcpe² u'eqo q'hgpi w'gzvcplgtc0'

Introducción

El vídeo es una herramienta de indudable valor didáctico que ha ido conquistando terreno en las aulas de todos los niveles educativos desde los años 80 del pasado siglo hasta la actualidad. Y aunque a menudo su función se ha limitado a la mera transmisión de conocimientos o de información, y a lo sumo a constituir cierta “recompensa educativa” para los alumnos (Cabero, 2004: 20), cada vez son más los proyectos que implican al alumnado en la recepción y análisis de vídeos de distinta índole, y sobre todo en la producción audiovisual, entendida en sentido amplio. Los denominados *pcvku'f ki kcrngu* están más que familiarizados con contenidos audiovisuales que no solo consumen y comparten, sino que además crean, producen, editan y publican dando pruebas de destreza, creatividad y originalidad en numerosas ocasiones.

En el presente artículo abordamos el uso del vídeo desde una doble vertiente: por una parte, como fuente de información y elemento desencadenante de reflexión sobre la práctica docente; por otra, como instrumento para vehicular una crítica sobre lo visionado y como medio de evaluación de conocimientos del alumnado. En concreto, nuestro principal objetivo es fomentar la reflexión y la valoración crítica a partir del visionado de películas, contribuyendo así a ampliar la cultura cinematográfica francófona de los alumnos. Pretendemos, asimismo, que el alumnado mejore sus destrezas orales en francés, al mismo tiempo que desarrolla ciertas competencias digitales audiovisuales.

Después de abordar la aplicación del vídeo en la docencia como fuente de información y como medio de expresión, describiremos el proyecto que hemos llevado a cabo en el aula de *Gpug° cp/c"l' Crtgpf k'clg'fg" Htcpe² u'eqo q'hgpi w'gzvcplgtc*: los participantes, los criterios de selección de películas y los instrumentos de recolección de datos empleados para este estudio. Por último, presentaremos los resultados, las conclusiones y las propuestas de mejora de este proyecto.

1. Funciones del vídeo en educación

Actualmente existe cierto consenso sobre el hecho de que los estudiantes deberían desarrollar su habilidad para interpretar imágenes y comunicar de forma visual, es decir, su *xkmcwrlhagt cel'* (Fernández-Ulloa, 2012; Apkon, 2013; Borda Crespo, 2014; Donaghy, 2019;). En un mundo en el que las pantallas han pasado a ocupar un lugar predominante, la formación de los alumnos del siglo XXI debería tener en cuenta que están más familiarizados con este medio que con cualquier otro. No obstante, tal y como señala Donaghy (2019: 5), “there is also a scarcity of structured, systematic opportunities for students to watch, analyse and understand films, and there are even fewer opportunities for students to make their own films”. Los distintos niveles de formación, desde el instituto hasta la universidad, no otorgan la importancia que el vídeo merece en las aulas. Como se aprecia, el autor apunta a la idoneidad del vídeo como herramienta didáctica a explotar de dos formas esencialmente; por una parte, como recurso para fomentar un análisis y una reflexión posterior sobre lo visionado; por otra, como un medio que permite al alumnado expresarse de forma distinta a cómo se ha hecho tradicionalmente, aprovechando que los nativos digitales están familiarizados con la multimodalidad. Poder comunicar ideas a través de varios modos (verbal, icónico, etc.) puede resultar enriquecedor y más motivador que expresarse como se ha hecho tradicionalmente. Este proyecto busca explorar el vídeo en estas dos facetas, como veremos a continuación.

1.1. El vídeo como elemento desencadenante de reflexión

La utilización del vídeo, en particular del cine, ya sea de ficción o documental, ha sido y sigue siendo actualmente un recurso que se utiliza con frecuencia en las aulas en todos los niveles de formación, y esto por muchas razones. La primera, más que evidente en la actualidad, es que nuestros alumnos son, en su mayoría, nativos digitales que conocen y utilizan los recursos audiovisuales habitualmente. Además, al tratarse de un medio que les resulta familiar, en general se sienten más motivados cuando se utiliza este tipo de materiales audiovisuales que cuando el profesor usa los tradicionales materiales escritos. En este sentido, como afirman Fresnadillo Martínez *gv'cn* “las técnicas audiovisuales - entre ellas el cine- con su incomparable capacidad de representación constituyen uno de los métodos más poderosos de difusión de conocimientos, de desarrollo de aptitudes y de creación de actitudes” (2005:18).

Son numerosos los trabajos que ya se han publicado sobre el uso del cine en educación superior; el cine como herramienta didáctica afirma su presencia en la enseñanza de las ciencias en general, y en particular en medicina, psiquiatría y psicología. De hecho, la Universidad de Salamanca publica cada trimestre la *Tgxkac 'O gf kelpc'{'E'kpg —Lqwt pcn'qh'O gf kelpg'cpf 'O qxkgu—*, que recopila diversos trabajos sobre cine y distintas especialidades de la medicina¹. Pero además, en otros ámbitos académicos, también encontramos trabajos similares en los que se utiliza el cine como recurso didáctico y elemento desencadenante de reflexión personal y crítica del alumno. Así, se emplea el cine en clases de sociología del trabajo en el Grado de Dirección y Administración Pública de la Universidad de Vigo (Torres Outón, 2018), en Organización y administración de empresas de la diplomatura de Empresariales de la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales de Zaragoza (Pac y García, 2013), o en Economía de empresa (Pérez y López, 2007), por citar solo algunos ejemplos.

En todos estos proyectos, se vela por que el alumno no sea un mero espectador, sino que se cumplan los objetivos de aprendizaje previstos en cada una de las asignaturas; para ello, el alumno es guiado en el visionado y posterior análisis del filme. Por tanto, una planificación previa detallada así como una elección adecuada de los materiales audiovisuales a los que se va a exponer al alumnado son indispensables para el éxito de la experiencia, algo que hemos tenido en cuenta para el desarrollo de este proyecto.

El cine, como reflejo de la sociedad en la que vivimos, se presenta como un recurso didáctico con gran potencial que puede servir como punto de referencia para establecer conexiones entre la realidad y lo representado en la pantalla, y fomentar con ello una reflexión crítica sobre lo visionado, ya que permite “observar, analizar, comprender, contemplar y estudiar nuestra sociedad y nuestro mundo a través de las representaciones que de ésta o éste se hace en él” (Pereira, 2005: 207). No podemos obviar que el cine puede no representar con fidelidad esa realidad; aun así, también resultaría útil para poder “hacer comparaciones, bien con las propuestas teóricas bien con la realidad” (Deflem, 2007). Como veremos más adelante, nuestros alumnos han conseguido establecer estas conexiones entre realidad y lo mostrado en pantalla y han sabido plasmarlo en sus video-críticas.

1.2. La producción del vídeo como medio de expresión

Tal y como explica Kieran Donaghy (2019), las imágenes en movimiento han invadido nuestra sociedad: las cámaras integradas en móviles, los programas accesibles y, a menudo, gratuitos de edición de vídeos, la proliferación de plataformas en línea de distribución de vídeos y la ubicuidad de las pantallas han

¹ Otros trabajos recopilatorios sobre medicina en el cine son los de Crellin JK y Briones AF (1995), González-Blasco P. (2001) o Alexander M., Lenahan P. y , Pavlov A. (2005).

conseguido que todos usemos los vídeos, no solo como meros consumidores, sino también como creadores de contenidos. En definitiva, todos somos “potentially, at least, a filmmaker” (ibid, 2019 :3). La realización filmica contribuye a desarrollar algunas de las habilidades más importantes para los ciudadanos de este siglo XXI: creatividad, comunicación, colaboración, innovación, gestión de conflictos, toma de decisiones y pensamiento crítico (ibid. 2019: 5).

El vídeo, en este caso, puede servir como medio de expresión de las propias ideas y experiencias para los protagonistas del proceso didáctico, en particular, para los alumnos (Salinas, 1992: 241). Así se puede convertir en un elemento dinamizador en el aula, mediante el cual el alumnado asume una responsabilidad en el desarrollo de las clases y se convierte en eje vertebrador de la enseñanza. Sus opiniones, creencias e impresiones ocupan el lugar central y son objeto de debate y valoración por parte de los demás compañeros. En este proyecto, el proceso creativo se dejaba en manos de los participantes, ya que se les dejaba total libertad para asumir la tarea como consideraran. Se requería, sin embargo, cierta planificación, estableciendo un guion (en francés), y posteriormente proceder a la grabación, montaje, visión y revisión crítica. El empleo del vídeo en actividades relacionadas con lenguas extranjeras no solo les permite comprobar su expresión oral, revisarla, constatar los posibles errores o incorrecciones y, en su caso, repetir la grabación, sino que además les otorga mayor libertad para expresarse oralmente, siendo conscientes de su lenguaje corporal y su gestualidad, además de poder emplear otros medios técnicos (edición de imágenes, efectos de sonido, etc.), que ayudan a conformar globalmente el mensaje que quieren comunicar. Como veremos, los alumnos han apreciado especialmente el uso del vídeo como recurso para autoevaluar su expresión oral en francés y ha contribuido a una mayor toma de conciencia de sus errores.

2. Funciones del vídeo en las distintas fases del proyecto

La utilización del vídeo en este proyecto presenta una doble vertiente. Por una parte, se toma como base de reflexión el visionado de una película de ficción o documental relacionada con la docencia en su sentido más amplio; por otra parte, el alumno debe realizar una crítica en formato de vídeo sobre la película que ha visto. El vídeo adquiere todo el protagonismo a lo largo del proyecto, que se divide en dos fases, cada una con unos objetivos distintos y concretos.

En la primera fase, el vídeo cumple las siguientes funciones:

- Transmisor de información: en este caso, se trata de películas producidas para un público general, pero que se han seleccionado para atender a las necesidades didácticas de la asignatura. Todas ellas ilustran prácticas docentes en el mundo francófono, con un alto grado de realismo, sobre todo si tenemos en cuenta que la mitad son películas documentales.
- Elemento motivador: la capacidad motivadora está directamente condicionada por las cargas emotivas y afectivas que incorporan las películas, así como por su semejanza con la realidad (Cabero 2000).
- Elemento desencadenante de la reflexión crítica de los alumnos: partiendo de lo mostrado en el filme, el alumno puede establecer las conexiones con su experiencia, y a través de la comparación, establecer determinados paralelismos, divergencias o discrepancias (Ballesteros Regaña, 2016).
- Elemento que refleja el uso genuino de una lengua extranjera: el lenguaje empleado en las películas es genuino, natural y auténtico. A menudo, en las clases de lenguas extranjeras, no se emplean documentos auténticos que permitan un acceso al uso real, en contextos y situaciones genuinas, al que se consigue empleando películas en el aula.

En la segunda fase, la utilización del vídeo se justifica para cumplir los siguientes objetivos:

- Instrumento de (auto)conocimiento: los alumnos abandonan el papel de receptores y se convierten en emisores-creadores de sus propios mensajes didácticos.
- Instrumento de evaluación: evaluación de conocimientos, habilidades y destrezas de los alumnos, para que, aplicando los conocimientos adquiridos durante el proceso de formación puedan participar en su valoración identificando, analizando y corrigiendo tanto los aspectos positivos como los errores cometidos. Señalamos el valor añadido que tiene la grabación de vídeo en la enseñanza de lenguas extranjeras, ya que permite una autoevaluación de elementos que, a menudo, pasan desapercibidos para el alumno, como son la pronunciación, la entonación, el ritmo y otros elementos prosódicos a los que no puede tener acceso de otra forma.
- Instrumento que fomenta la autoobservación y la heteroobservación: el alumno no solo se observa y analiza sino que también analiza el trabajo de sus compañeros, con el fin de intercambiar puntos de vista que les permitan mejorar de cara al futuro.
- Instrumento de comunicación y alfabetización icónica. Gracias al vídeo, el alumno participa activamente en la construcción de sus propios mensajes, experimentando y reflexionando sus posibilidades expresivas y significaciones emotivas (Ballesteros Regaña, 2016: 63).
- Desarrollo de la capacidad de análisis y síntesis de un texto audiovisual.
- Desarrollo de competencias digitales: dominio de nuevas herramientas de comunicación (grabación y edición de vídeo).

3. Desarrollo del Proyecto

El proyecto se desarrolló en el marco de la asignatura *Gpug° cp/c"l'Cr t gpf k c l g'f g'x'Ngpi w c'Ht c peguc*, en concreto en el bloque 1, dedicado a una aproximación teórico-práctica que aborda las teorías sobre adquisición, enseñanza y aprendizaje de francés como lengua extranjera. Las clases se impartieron durante el primer semestre del curso 2020-2021 en el Máster en Profesor de Secundaria de la Universitat de València. La clase estaba compuesta por doce alumnos, nueve mujeres y tres hombres, y la media de edad se situaba en los 24,6 años. Los alumnos tenían un nivel de francés correspondiente al B2 (MECR).

3.1. Criterios de selección de las películas

Para seleccionar las películas que debían ser analizadas por los alumnos, estas debían estar directamente relacionadas con las clases teórico-prácticas impartidas durante el primer semestre del curso 2020-2021 y debían ser en francés, lengua vehicular de la asignatura que pretendíamos que utilizaran también en la fase de producción de la video-crítica.

Para la selección seguimos, en primer lugar, el criterio de la accesibilidad de las películas. Antes de proponerlas, comprobamos que la mayoría estaban disponibles en formato DVD en la biblioteca Joan Reglà de la Facultad de Humanidades de la Universitat de València. Tres de ellas estaban disponibles en el canal de vídeos *{ q m m d g* y en otros canales de vídeos gratuitos.

Se trata, además, de películas de una alta calidad cinematográfica, con gran éxito de crítica (y en ocasiones también de público) y que presentan un atractivo evidente para futuros profesores, ya que abordan experiencias docentes muy realistas y desde perspectivas muy distintas. Encontramos entre ellas documentales rodados en institutos y colegios franceses reales (*P q v u 'r t k p e g u g u 'f g'Erñ x g u . ž v t g'g v'c x q k t ."*

Eg'pøguw's wmp f² dw o Ne "eqwt "f g" Dcdgn); películas basadas en historias reales que cuentan experiencias docentes (Ngu"i t c p f u" gurt ku "Gpvt g" rgu"o wt u"o" O c t k g" J gwt kp +o películas de ficción que permiten una reflexión sobre la figura del profesor, sus competencias y los límites del ejercicio de su profesión (F c p u' r" o c k u q p. 'O q p u k g w t 'Nc / j c t 'b ¥ c 'e q o o g p e g' c w l q w t f q j w t). La mayoría de las películas no se habían estrenado en España en salas comerciales y por tanto no habían sido dobladas al español², lo que nos permitía también trabajar la comprensión oral en francés.

La relación de películas seleccionadas y propuestas al alumnado se encuentra en el Anexo nº 1.

3.2. Instrumentos de recolección de datos

En primer lugar, analizamos y evaluamos las doce video-críticas elaboradas por los alumnos. Para ello, aplicamos una rúbrica de evaluación que adaptamos a partir de la propuesta de Martí Climent (2020) para la elaboración de videorreseñas de libros. La rúbrica consta de tres partes fundamentales: contenido, aspectos formales y aspectos técnicos.

Vcdrc '30T Àdt kec 'f g' gxc m c e k » p 'r c t c 'r 'x f f g q / e t f k e c "

<i>E q p v g p l f q "</i>	<i>C i r g e v q u ' l h t o c r g u "</i>	<i>C i r g e v q u ' p e p l e q u "</i>
<i>V f w w q "</i>	<i>G z r t g u k » p " q t c n c "</i>	<i>I t c d c e k » p " l ' g f k e k » p "</i>
<i>G u t w e w t c "</i>	<i>r t q p w p e k e k » p . "</i>	<i>k p u t w o g p v q u " l "</i>
	<i>l m f g l . "</i>	<i>t g e w t u q u ' g o r r g c f q u "</i>
<i>V g o c " l " g p l q s w g "</i>	<i>g p v q p c e k » p . ' t k o q "</i>	
<i>H w g p v g u ' f g "</i>	<i>E q t t g e e k » p "</i>	<i>E t g c w k l f c f "</i>
<i>k p l q t o c e k » p "</i>	<i>r k p i Ñ f l k e c . "</i>	<i>K o c i g p "</i>
<i>Q d l g v k x q u "</i>	<i>q t w i t " h e c " l ' "</i>	<i>C w f l q "</i>
	<i>i t c o c w k e c n ' "</i>	
	<i>C f g e w e k » p "</i>	<i>F w t c e k » p "</i>
	<i>v g z w e r n ' "</i>	<i>E t ² f k a q u "</i>
	<i>G x c m c e k » p "</i>	

En cuanto al contenido, es necesario que la vídeo-crítica tenga un título original y que esté bien estructurada. Además, el enfoque debe ser innovador y adecuado a los objetivos de la vídeo-crítica. Es recomendable que los alumnos consulten fuentes de información sobre el filme analizado, su contexto socio-cultural y la intencionalidad de los directores.

La expresión oral en francés se evalúa en el segundo bloque. Además de la corrección lingüística, se valora la pronunciación, la entonación y la fluidez, así como la riqueza léxica y la corrección gramatical. Se indicó expresamente que la lectura se penalizaría. Por último, en cuanto al aspecto técnico, se hace hincapié en la creatividad, la calidad de la imagen y el sonido, la presencia de títulos de crédito y la duración.

Para ayudar al alumnado, además de la rúbrica, la profesora dio unas pautas sobre cómo realizar un análisis fílmico, en las que se abordaban los contenidos mínimos que debían presentar y se orientaba sobre los elementos a los que debían prestar atención.

² De hecho, muchas de ellas no tenían opción de subtítulo en español.

Por último, diseñamos un breve cuestionario compuesto por once preguntas que pretendía averiguar las dificultades a las que se habían enfrentado los alumnos durante el desarrollo del proyecto, así como los aspectos positivos y mejorables, cuyas respuestas también nos permitieron establecer conclusiones sobre el proyecto. Para determinar estas cuestiones propusimos que el alumnado evaluara las dificultades y los aspectos positivos que presentaba el proyecto en una escala Lickert (de 1 a 5); asimismo, planteamos dos preguntas abiertas para permitir una mayor reflexión personal. El cuestionario traducido puede consultarse en el Anexo nº 2.

4. Resultados

A continuación, exponemos los resultados de este proyecto. En primer lugar, nos adentramos en las respuestas al cuestionario sobre la experiencia que fue completado por los participantes al finalizar la tarea. En segundo lugar, analizamos las video-críticas propiamente dichas.

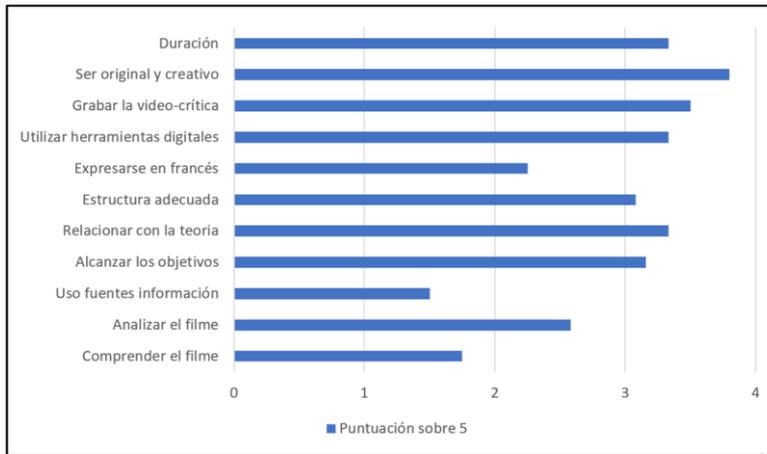
4.1. Dificultades y ventajas del proyecto

De las respuestas del cuestionario se desprende que ningún alumno conocía de antemano las películas propuestas. El 58,3% de los alumnos tuvo que ver el documental dos veces, mientras que el 33,3% lo vio una sola vez y una alumna manifestó que tuvo que visionarlo más de tres veces. A pesar de ello, casi todos (el 75%) afirmaron que habían visto la película en versión original sin subtítulos, mientras que el resto lo hizo en francés con subtítulos intralingüísticos³, lo que da cuenta de un buen dominio de la lengua francesa, algo que comprobamos en la expresión oral de casi todos los participantes.

En cuanto a las dificultades, los alumnos debían evaluarlas de 1 a 5, siendo 5 la mayor dificultad. Cabe señalar que ninguna dificultad ha llegado a puntuar más de un 4/5, lo que da cuenta de que se trataba de una actividad adecuada al nivel de los estudiantes y que las competencias que se movilizaban ya estaban, en parte, adquiridas por ellos. Es cierto que era la primera vez que realizaban una video-crítica, pero tanto la rúbrica de evaluación como las pautas que dio la profesora para el análisis del filme les sirvieron de gran ayuda.

Los resultados muestran que la mayor dificultad que han encontrado los alumnos a la hora de realizar la video-crítica ha sido ser originales y creativos, seguido de cerca por las dificultades para grabar y editar un vídeo y usar herramientas digitales. Los alumnos, al parecer, han tenido pocas o ninguna dificultad para comprender la película o para encontrar fuentes de información sobre esta y su temática (ver Fig.1).

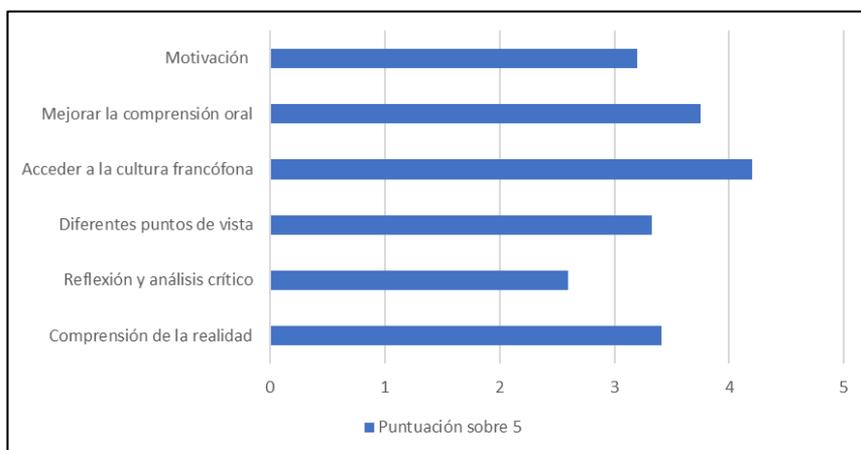
³ En el filme francés *Octog'J gnt vlp* (Améris, 2014) es necesario activar los subtítulos, ya que en algunas escenas solo se emplea la lengua de signos adaptada a la propia Marie, sordociega de nacimiento, algo que hizo notar la alumna en su video-crítica.



Hki 030Gxcnw ek»p'f g'rcu'f hkewncf gu'f gr'r t q{ gevq

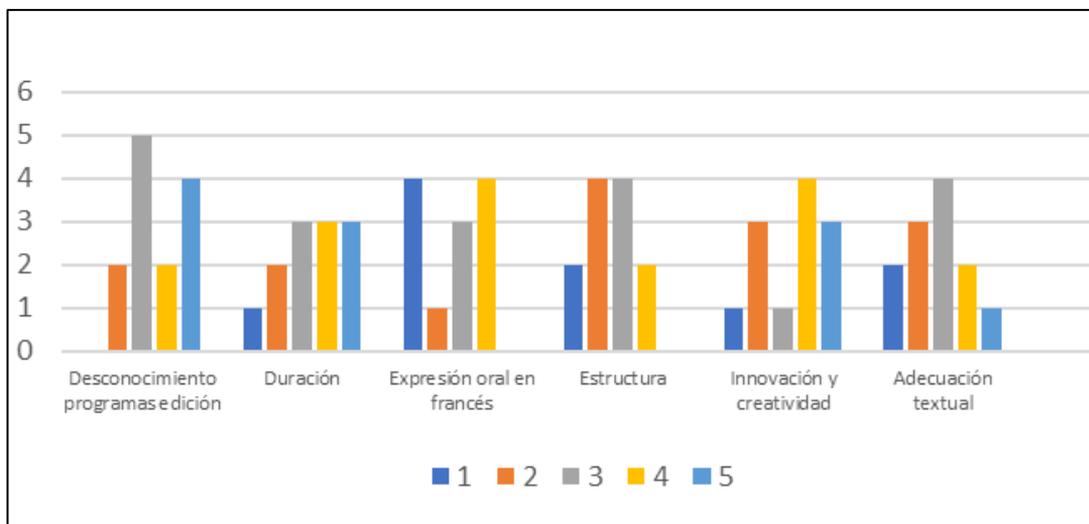
En las instrucciones para la elaboración de la video-crítica se indicó que esta no podía durar más de seis minutos, lo que ha supuesto una dificultad añadida para los alumnos. En general, como se puede observar, el alumno se siente más cómodo cuando realiza tareas tradicionales que se suelen realizar en clase de lenguas extranjeras (comprender un documento, en este caso audiovisual, analizarlo, expresarse en francés, etc.); sin embargo, cuestiones que no forman parte de las tareas que se suelen pedir al alumnado, como ser creativos o emplear herramientas digitales para editar vídeos, les plantean más dudas sobre las expectativas de la profesora. Muchos alumnos han manifestado que no sabían cómo ser originales y plasmarlo en la video-crítica, y han expresado sus dudas respecto a su evaluación.

En cuanto a las ventajas de utilizar el cine como herramienta didáctica, los alumnos han valorado sobre todo dos aspectos relacionados con el aprendizaje de lenguas extranjeras, como son, por una parte, el acceso a la cultura francófona que se representa en las películas; y por otra, la mejora de la comprensión oral en francés. Otras cuestiones, como la comprensión de la realidad y la observación de puntos de vista diferentes del propio (señalado, sobre todo, por los alumnos que habían elegido documentales para hacer la video-crítica) también se han valorado positivamente (ver Fig. nº 2). En este caso, parece que los alumnos han apreciado el uso de material auténtico; a pesar de que se trata de películas que no están pensadas para usarse como material didáctico, presentaban un uso de la lengua natural, sin artificios e incluso con expresiones familiares, lo que ha sido valorado positivamente por los participantes.



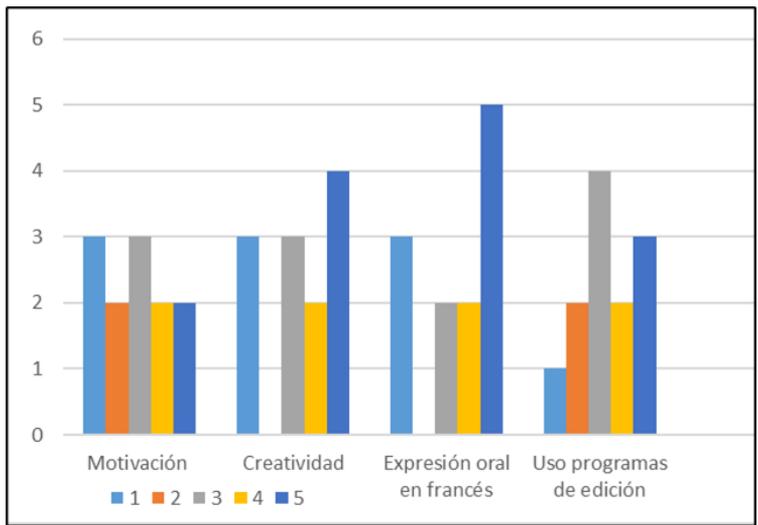
Hki "40Xgpxlcu'f g'go rrgct "gn'ekpg"eqo q'j gttco kgpw'f f'f^a evkec "

A la hora de evaluar las dificultades para hacer la video-crítica, los alumnos no han sido tan unánimes, aunque el desconocimiento de programas de edición de vídeos y la innovación y creatividad de las que había que dotar a la video-crítica son las dos cuestiones que más dudas han generado. Sin embargo, y aunque en esta parte del cuestionario no se ha indicado mayoritariamente que la duración fuese una dificultad grave, en la pregunta abierta en la que los alumnos podían proponer mejoras para este proyecto, muchos de ellos han indicado que debería ampliarse el tiempo de duración de la video-crítica, ya que sintetizar la información en seis minutos les ha resultado muy complicado, y esto debido sobre todo al uso de una lengua extranjera que, aunque conocen, no dominan perfectamente. Para la elaboración del análisis filmico, la profesora proporcionó previamente unas pautas, lo que les ha dado más seguridad y les ayudó a realizarlo adecuadamente; sin embargo, la síntesis ha planteado problemas, sobre todo para discriminar lo principal de lo accesorio (ver Fig. 3).



Hli 050F kkwncf gu'rctc'j cegt'wpc'x'f gq/et'ftec"

Por último, lo más valorado del proyecto ha sido la posibilidad de trabajar la expresión oral en francés, ya que, a pesar de que todos los alumnos planificaron su video-crítica, lo cierto es que la mayoría presenta discursos bastante naturales, en ocasiones espontáneos, en los que destacamos la fluidez y la corrección lingüística, salvo en contadas excepciones, en el uso de la lengua francesa. Asimismo, el hecho de que el proyecto fomentara la creatividad en el diseño de la video-crítica ha sido valorado muy positivamente, lo que parece demostrar que el alumnado agradece iniciativas originales que les permitan expresarse mediante otras formas alternativas y no tan tradicionales en el aula (ver Fig. 4). Por tanto, aunque albergaban dudas sobre cómo podía evaluarse la creatividad así como sobre cómo podían plasmarla, la mayoría la han asumido como un reto cuyos resultados han sido muy satisfactorios.



Hli 060Cur gequ'r qukkxqu'f g'rc 't gcrk/cek>p'f g'wpc 'x'f gq/et fkec''

Entre los aspectos positivos del proyecto que han señalado los alumnos, destacan que el vídeo se presenta como una herramienta ideal para autoevaluar la expresión oral, no solo en lo que respecta a lo lingüístico sino también a la expresión corporal y el lenguaje no verbal. Además, el visionado del filme les ha permitido explorar su identidad como futuros profesores y plantearse su papel en la sociedad, los límites de su función y el tipo de relación que se establece (o debe establecerse) con los alumnos. El tener que cumplir unos objetivos claros y atenerse a las instrucciones de la tarea también ha sido valorado positivamente. Por último, una alumna ha apuntado a la libertad de creación que permite el vídeo, ya que la edición les permitía usar imágenes, efectos de sonido, música, etc., algo que no suelen hacer en otras asignaturas.

En cuanto a las mejoras, los alumnos han indicado esencialmente dos: por una parte, la duración. Muchos consideran que la duración de seis minutos es demasiado corta y proponen que la video-crítica tenga, al menos un minuto más. Por otra parte, la mayoría de alumnos manifiestan que se debería introducir en el aula alguna herramienta básica de edición de vídeos, ya que, a pesar de lo que podría pensarse siendo la mayoría de alumnos nativos digitales, son muchos los que no las dominan, algo que ya observaron García Vidal y Martí Climent en los alumnos del máster de secundaria (2019). Parece, por tanto, indispensable, que se complete la formación de estos futuros docentes en TIC, y más concretamente, en herramientas de edición de vídeos para desarrollar proyectos similares.

4.2. Evaluación de las video-críticas

Como hemos visto anteriormente (ver apartado 3.2), la rúbrica de evaluación tenía en cuenta tres grandes bloques: el bloque sobre el contenido, sobre los aspectos formales y sobre los aspectos técnicos. En general, las video-críticas realizadas por los alumnos han respetado las consignas que se les dieron, salvo contadas excepciones. El bloque en el que se han obtenido los mejores resultados ha sido el relativo a contenidos, mientras que los aspectos técnicos del proyecto son los que han presentado más deficiencias.

En cuanto al contenido, solo cinco alumnos han dotado a la video-crítica de un título original, el resto se han limitado a titular “Crítica de ...” acompañado del título de la película de ficción o del documental. La mayoría han presentado una video-crítica ordenada, bien estructurada, con planteamientos acertados y personales y con una conclusión bien argumentada. Lo más interesante, y que 8 de los 12 alumnos han reflejado en sus video-críticas, ha sido la relación que han establecido entre las clases teóricas y la visión que de la docencia se da en los filmes analizados. Muchos de ellos han subrayado el papel del profesor o

maestro como guía y facilitador del aprendizaje, y no como contenedor y mero transmisor de conocimientos (críticas de ž v g'gv'cxqk. "Ngu'j ² tkkgt u). Otros han señalado la importancia de la escuela como elemento socializador (crítica de ž v g'gv'f gxgpkt) y del clima creado en el aula para facilitar la comunicación entre profesor-alumno (crítica de Eg'pøgin's wømp'f gdw). El visionado de situaciones reales, sobre todo en lo que respecta a documentales, les ha llevado a reflexionar sobre su propio estilo docente y, por tanto, a plantearse cuestiones a las que no se han enfrentado todavía⁴.

En cuanto al bloque de aspectos formales, en general la mayoría de los alumnos han cuidado la pronunciación y la entonación, y aunque se observaron algunas incorrecciones, estas no tenían demasiada entidad. Destacamos que tres alumnas cometieron el error de leer el guion que habían redactado, por lo que la vídeo-crítica carecía de la espontaneidad y de la fluidez que se requería. En estos casos, la entonación era monótona, y aunque la pronunciación era correcta, carecían de naturalidad. Debemos señalar también que salvo en tres ocasiones, todos los alumnos han realizado su vídeo-crítica sentados frente a una pantalla, como si fueran locutores de un informativo. En estos casos, la gesticulación ha sido prácticamente nula, por lo que, en ocasiones, y a pesar de la duración, la crítica se hacía más tediosa y se perdía el interés que se había despertado inicialmente.

El bloque en el que menos han puntuado los alumnos ha sido el de aspectos técnicos, algo que ya se adivinaba por las respuestas de los alumnos al cuestionario (ver apartado anterior). Solo cinco alumnos han sabido crear unos títulos de créditos para la vídeo-crítica, los siete alumnos restantes han prescindido de este elemento. Esos cinco alumnos son los que han sabido editar el vídeo de una forma más original, mientras que cuatro se han limitado a hacer un monólogo frente a una cámara, del ordenador o del móvil. Estas vídeo-críticas, aunque correctas, eran menos dinámicas y un poco más tediosas que el resto. Tres alumnas han introducido algunos elementos sonoros o efectos visuales sencillos para ilustrar el vídeo, otras tres han elegido una escena de la película, que han incluido en la edición de la vídeo-crítica. En general el sonido era adecuado, pero cabe señalar que casi todas las grabaciones se realizaban en un interior y sin interferencias de sonido.

Aunque la creatividad no ha sido una característica generalizada, ha habido algunas críticas que han destacado por su originalidad y han hecho prueba de gran imaginación: uno de los alumnos que realizó la vídeo-crítica de la película documental *Uw "rg"ej go kp"fg"nø eqrg*, documental que narra el esfuerzo que deben hacer ciertos alumnos de distintas partes del planeta para llegar a la escuela, decidió emular a los protagonistas del filme y narró su crítica haciendo el camino a su propia escuela. Otro de los alumnos interpretaba dos papeles, argumentando a favor y en contra del planteamiento del documental que había visto, *ž v g'gv'f gxgpkt*, que cuestiona la escuela tradicional en favor de la educación en casa.

Por otra parte, ocho de las doce vídeo-críticas han respetado la duración máxima de seis minutos, pero cuatro se han excedido del tiempo establecido por muy pocos segundos (no más de veinte). El esfuerzo de síntesis ha sido más que evidente y casi todos los alumnos han conseguido limitar su exposición al tiempo previsto. Al tratarse de una grabación de vídeo, esto ha permitido que los alumnos ensayaran varias veces sus exposiciones y por tanto que las intentaran ajustar al tiempo establecido. Esta es sin duda otra ventaja que presenta la grabación, puesto que permite varios intentos hasta presentar la versión definitiva.

⁴ El proyecto se desarrolló durante el primer semestre del curso, por lo que los alumnos aún no habían realizado su período de prácticas en centros de educación secundaria o escuelas oficiales de idiomas. Solo una alumna tenía experiencia docente previa en un centro privado.

5. Conclusiones

En general, la elaboración de la video-crítica ha sido un proyecto que se ha valorado muy positivamente por parte de los alumnos y que se ha desarrollado de forma satisfactoria. El vídeo se ha empleado tanto como fuente de información y desencadenante de reflexión por parte del alumnado, como medio de comunicación multimodal y recurso de evaluación.

De los resultados se desprende que la video-crítica ha contribuido a motivar a los alumnos y a propiciar la reflexión crítica sobre lo visionado. El objetivo principal de nuestro proyecto se ha cumplido, puesto que el alumnado ha presentado una valoración crítica a partir del visionado de películas francófonas y se ha profundizado en la reflexión, siendo capaces de establecer vínculos entre lo mostrado en la pantalla, las clases teóricas impartidas previamente y la práctica real de la docencia.

Asimismo, se ha ampliado la cultura audiovisual de los participantes, que no conocían ninguna de las películas propuestas. Además, una de las principales ventajas señaladas por los alumnos al hacer la video-crítica ha sido la mejora de la expresión oral en francés. La mayoría ha podido comunicar adecuadamente su mensaje en la lengua extranjera vehicular y los sucesivos visionados de sus grabaciones les ha permitido ser más conscientes de los errores cometidos y de los de sus compañeros, y sobre todo examinar producciones orales espontáneas con cierto grado de preparación. Además, a pesar de la evidente falta de dominio de herramientas digitales para edición y producción del vídeo, algunos participantes han podido integrar, aunque sea tímidamente, elementos básicos de edición de vídeos, por lo que han podido desarrollar las competencias digitales, aunque en menor medida.

A pesar de los buenos resultados, consideramos que algunos aspectos del proyecto serían mejorables de cara al futuro. Por una parte, los alumnos han tenido muchas dificultades en ajustarse a la duración de seis minutos de la video-crítica. El esfuerzo de síntesis en una lengua extranjera ha supuesto una dificultad evidente a la hora de transmitir sus mensajes, por lo que nos planteamos ampliar en uno o dos minutos la duración en futuros proyectos similares. Por otra parte, y dada la poca formación en herramientas digitales de edición de vídeo, creemos que una pequeña introducción previa a las TIC podría contribuir a que la experiencia tuviera más éxito, que los alumnos se sintieran más seguros y confiados a la hora de editar y producir videos y que pudieran elaborar videos más sofisticados (elaboración de títulos de crédito, introducción de elementos de edición, etc.).

6. Referencias

- ALEXANDER M, LENAHAN P, PAVLOV A. (2005). *Elpgo gf wecvkqp <c"eqo rt gj gpukxg"i wlf g"vq"wikpi "lkw "lp"o gf kccn' gf wecvkqp*. Oxford: Radcliffe Publishing.
- APKON, S. (2013). *Vj g"Ci g"qhl'j g"ko ci g<Tgf kkpki "Nkgt cef "lp"vj g"y qtrf "qhl'uet ggpu*. New York: Farrar, Starus and Giroux.
- BALLESTEROS, C. (2016). "Los medios audiovisuales: funciones didácticas y principios metodológicos para su integración en los procesos de enseñanza y aprendizaje" en *kpgt pcvkqpcn' Lqwt pcrn' qh' Gf wecvkqpcn' Tgugctej "cpf" kppqxc vkqp* (IJERI), 6, 58-70.
- BORDA CRESPO, M. I. (2014). "Hacia una alfabetización visual en la escuela" en Maqueda Cuenca, E., Cremades García, R. & Molero Benavides, J.A. (coords). *Gmtcvgi kcu'f g'crt gpf kclg"rkpi Ñ¶nkq"l "rkgtctkq*. Málaga: Departamento de didáctica de la lengua y la literatura. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga.

- CABERO, J. (2000). "La utilización educativa de la televisión y del vídeo" en Cabero J., Martínez F. y Salinas J. (coords.). *Rt" evkecu'hwpf co gpcwgu'f g'vgepqni f'gf wecvkc*, Barcelona: Oikos-Tau.
- CABERO, J. (2004). "No todo es Internet: Los medios audiovisuales e informáticos como recursos didácticos" en *Ego wplecekep'f' Rgf ci qi f' <pwgxcu'vgepqni f'u'f' t'gewuqu'f'kf" evkequ*, nº 200, 19-24.
- CRELLIN JK y BRIONES AF (1995). "Movies in medical education". *Cecf'O gf* 1995; 70: 745.
- DEFLEM, M. (2007). "Alfred Hitchcock and Sociological Theory: Parsons Goes to the Movies, Sociation Today", 5(1), spring, en [http:// www.ncsociology.org/sociationtoday/v51/mat.htm](http://www.ncsociology.org/sociationtoday/v51/mat.htm)
- DONAGHY, K. (2019). "Using film to teach languages in a world of screens" en Herrero, C. y Vanderschelden, I. (eds) *Wikipi 'Ikw' 'cpf' 'o gfk' 'kp' 'y' g'Ncpi wci g'Er'uat qgo OTghvevkapu'qp'Tgugctej /rgf' 'ygej kpi*. Bristol: Multilingual Matters.
- FERNÁNDEZ-ULLOA, TERESA (2012), "El cambio en los estilos de aprendizaje y la necesidad de alfabetización audiovisual. el uso de la publicidad televisiva", en Guerra López, Fernando *gv'c'0*(coords.), *Ginkru'f g'crt gpf k'clg'< kpxgwki cekppu'f' g'zr g'k'g'p'ekcu'X'E'qpi t'guq'O'w'p'f'k'rt'f'g'Ginkru'f'g'Cr't'g'p'f'k'clg*, España: Universidad de cantabria.
- FRESNADILLO MARTÍNEZ, M.J., DIEGO AMADO C., GARCÍA SÁNCHEZ E. y García Sánchez J. E (2005). "Metodología docente para la utilización del cine en la enseñanza de la microbiología médica y las enfermedades infecciosas" en *Tgx' O gf 'E'kp'g'3* (2005): 17-23.
- GONZÁLEZ-BLASCO P. (2001). "Literature and movies for medical students" en *Hco 'O gf* 2001; 33: 426-8.
- GARCÍA VIDAL, P. y MARTÍ CLIMENT A. (2019). "El reto de la formación en TIC del futuro profesorado" en *Ngewtc'f'f' gf wecekep'hwgt'ctk*. 269-277.
- MARTÍ CLIMENT, A. (2020). "Compartir lecturas mediante videorreseñas. Una práctica innovadora en la formación de maestros" en *Nc'f'q'egpek'gp'r'c'G'pug'cp/c'Uwr'gt'kt'0'P'w'g'xcu'cr'qt'w'ek'ppu'f'g'uf'g'r'c'k'p'x'gw'ki'ce'ke'p'g'k'p'p'q'x'ce'ke'p'gf'w'ec'v'k'c'u'* Barcelona: Octaedro.
- PAC SALAS, D. y GARCÍA CASAREJOS N. (2013). "El cine como herramienta de aprendizaje en el aula. Claves de una experiencia docente multidisciplinar en el ámbito económico" en *Tgxknc'f'p'v'gt'p'ce'k'p'c'rt'f'g'Q't'i'c'p'k'ce'k'p'g'u*, nº 10, junio 2013, 181–197.
- PEREIRA DOMÍNGUEZ, M. C. (2005). "Cine y educación social" en *Tgxknc'f'g'G'f'wecekep*, 338, 205-228, en <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:c2752ac2-fb76-4cc3-9d95-ad1e91ef60c7/re33814-pdf.pdf>
- SALINAS IBÁÑEZ, J. (1986). "El vídeo como medio en el proceso didáctico. El vídeo como medio en el proceso didáctico" en *Gf weceke'K'ew'w'c'<T'gxknc'o'c'w'p's'w'p'c'f'g'r'g'f'ci'qi'k*, Nº 5-6, 233-244.
- TORRES OUTÓN, S.M (2018). "El cine aplicado a la docencia universitaria. Propuesta de secuencia de aprendizaje para Sociología del Trabajo" en *Tgxknc'f'g'F'q'eg'pek'W'p'x'g't'w'c't'k*, Vol. 16(1), enero-junio 2018, 103-117.

Anexo nº 1. Relación de películas seleccionadas.

- Nogp'hc'pv'ic'w'x'ci'g* (El pequeño salvaje. Dir. François Truffaut). Les films du Carosse.1970.
- Yc'eqo o gpeg'c'w'lw'q'f'q'w'k* (Hoy empieza todo. Dir. Bertrand Tavernier). Les Films Alain Sarde, Little Bear, TF1 Films Production. 1999.
- ž'v'g'gv'c'x'q'k* (Ser y Tener. Dir. Nicholas Philibert). Maia Films, Arte France Cinéma. 2002.
- Eg'p'og'w's'w'w'p'f'2'dw* (Dir. Barougier et Pozzi). Ciel de Paris Productions, Le Pacte. 2010.
- O'q'p'w'g'w'Nc'j'ct* (Profesor Lazhar. Dir. Philippe Falardeau). Micro_scope. 2011.
- P'q'w'u'r't'k'p'eg'u'g'u'f'g'Er'x'g'u* (Dir. Régis Sauder). Nord Ouest documentaires, 2011.
- F'c'p'u'r'c'o'c'k'u'p* (En la casa. Dir. François Ozon). Mandarin Production, Mars Films, France 2 Cinema. 2012.
- Uw't'g'ej'go'k'p'f'g'w'p'eq'g* (Camino a la escuela. Dir. Pascal Plisson). Winds, Ymagis, Wild Bunch. 2013.
- Ng'u'j'2't'k'k'g't'u* (La profesora de historia. Dir. Marie Castille Mention-Schaar). Loma Nasha Films. 2014.
- ž'v'g'gv'f'g'x'g'p'k* (Dir. Clara Bellar). 2014.
- O'c't'k'g'J'g'w'w'p* (La historia de Marie Heurtin. Dir Jean Pierre Améris). Escazal Films, France 3 Cinéma, 2014)

Nc"eqwt'f g'Dcdgn(Dir. Julie Bertuccelli). Les Films du Poisson, Sampek Productions, arte France Cinéma, 2014)

Ngul' t cpf u'gurtku(El buen maestro. Dir. Olivier Ayache-Vidal). Sombrero Productions, France 3 Cinéma, Atelier de Production, 2017.

Nc"xkg"ueqrc'kg (Los profesores de Saint Denis. Dir. Mehdi Idir et Grand Corps Malade). Gaumont, Mandarin Production, Kallouche Cinéma, France 3 Cinéma, Canal+. 2019.

Anexo nº 2. Cuestionario en línea (traducido del francés)

Elaboración de una video-crítica

El objetivo de este cuestionario es determinar los pasos que habéis seguido para realizar la video-crítica y compartir las ventajas y las debilidades de este proyecto.

Nombre: _____

Película elegida: _____

¿Habías visto esta película antes de hacer la crítica ? Sí- No

¿Cuántas veces has visto el filme antes de hacer la video-crítica?

¿Cómo has visto el filme?

- En francés sin subtítulos
- En francés con subtítulos en francés
- En francés con subtítulos en español
- En español

¿Cuáles han sido las mayores dificultades que has encontrado al hacer la video-crítica? (0 representa ninguna dificultad y 5 una gran dificultad)

- Comprender el filme (idioma y contenido)
- Analizar el filme
- Encontrar fuentes de información sobre la película y la temática
- Alcanzar los objetivos de la video-crítica
- Relacionar la teoría con lo que aparece en pantalla
- Encontrar una estructura adecuada
- Expresarse en francés
- Utilizar recursos digitales adecuados
- Grabar la video-crítica
- Ser original y creativo
- Respetar la duración (síntesis)

¿Cuáles son las ventajas, según tú, de utilizar el cine con fines didácticos ?

- Mayor motivación
- Comprensión de la realidad
- Anima a la reflexión y el análisis crítico
- Muestra puntos de vista distintos
- Nos permite acceder a la cultura francófona
- Nos permite mejorar la comprensión oral en francés.

¿Cuáles han sido, según tú, las dificultades a las que te has enfrentado en la creación de la video-crítica ?

- Desconocimiento de programas de edición
- La duración
- La prohibición de leer
- La expresión oral en francés
- La estructura
- La innovación y creatividad
- La adecuación textual

¿Cuáles han sido los aspectos positivos de crear una video-crítica ?

- Motivación
- Creatividad
- Expresión oral en francés
- Uso del video y de programas de edición

¿Qué otros aspectos positivos señalarías?

¿Qué mejoras propondrías para este proyecto?