



LECTURA FÍLMICA DE ELEMENTOS TEXTUALES Y NARRATIVOS
Propuesta de intervención dirigida a docentes en formación para la enseñanza del
análisis literario y su relación con el cine

CARLOS COLLAZOS FAJARDO

Universidad del Quindío
Facultad de Educación
Maestría en Ciencias de la Educación
Línea de investigación en Didáctica de la Lengua Materna y la Literatura
Armenia

2014



LECTURA FÍLMICA DE ELEMENTOS TEXTUALES Y NARRATIVOS
Propuesta de intervención dirigida a docentes en formación para la enseñanza del
análisis literario y su relación con el cine

CARLOS COLLAZOS FAJARDO

Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de Magíster en Ciencias
de la Educación, énfasis en Didáctica de la Lengua Materna y la Literatura

Directora
GRACIELA URIBE ÁLVAREZ

Universidad del Quindío
Facultad de Educación
Maestría en Ciencias de la Educación
Línea de investigación en Didáctica de la Lengua Materna y la Literatura
Armenia
2014

Nota de aceptación

Jurado

Jurado

Jurado

Armenia,

AGRADECIMIENTOS

Expreso mis más sinceros y honestos agradecimientos a Dios y a quienes, de alguna manera, depositaron su confianza en el tema, y, pese a la adversidad de mi conmocionada vida, me han acompañado, apoyado y sienten beneplácito por haber hecho parte de esta labor investigativa, que no sólo es considerada como un ejercicio académico sino de vida. Por todo ello, agradezco a todos los involucrados y deseo que Dios bendiga tanta generosidad, para la cristalización de esta propuesta académica.

Así mismo, doy infinitas gracias a la doctora Graciela Uribe Álvarez, quien pese a sus múltiples compromisos académicos, aceptó dirigir este proyecto en su etapa final con total compromiso y aportes de sus conocimientos como también con generosidad incondicional.

Por último, quiero agradecer a las directivas de la Escuela Normal Superior por permitir desarrollar esta investigación en su Institución y muy especialmente a todos los estudiantes del Programa de Formación complementaria, quienes con su compromiso y dedicación me ayudaron a alcanzar de manera efectiva el objetivo de este trabajo.

“Si puede ser escrito, o pensado, puede ser filmado”

Stanley Kubrick¹

¹ Fotógrafo, guionista y director de cine, nació en Nueva York en 1928 y murió en el Reino Unido en 1999. Considerado por la crítica como uno de los más influyentes cineastas del siglo XX.

ÍNDICE

RESUMEN	8
ABSTRACT	9
INTRODUCCIÓN	10
CAPÍTULO I: ESTADO DEL ARTE	15
CAPÍTULO II: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	44
2.1 Didáctica	44
2.1.1 Anna Camps	45
2.1.2 Antonio Mendoza Fillola	45
2.2. Texto	46
2.2.1 Concepto de texto artístico de Yuri Lotman	46
2.2.2 Concepto de texto de Enrique Bernárdez	47
2.3 Texto literario narrativo	48
2.3.1 Análisis estructural de los relatos de Roland Barthes	48
2.3.2 Texto narrativo de Jean-Michel Adam y Clara-Ubaldina Lorda.....	52
2.4 Texto fílmico	54
2.4.1 Mirada de Marcel Martin para el análisis del texto fílmico	56
2.4.2 Planteamientos de Roman Jakobson.....	599
2.4.3 Propuesta de Robert Stam	60
2.4.4 Análisis del filme por Francesco Casetti y Federico Di Chio	62
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA	65
3.1 Descripción de las fases en el proceso metodológico	68
3.2.1 Fase I: Planeación	68
3.2.2 Fase II: Implementación	80
3.2.3 Fase III: Producción y evaluación	82
3.2 Unidades didácticas	84
3.3 Secuencias didácticas	89
-Secuencia didáctica para la enseñanza de la obra <i>El coronel no tiene quien le escriba</i>	89
-Secuencia didáctica para la enseñanza de la obra <i>Crónica de una muerte anunciada</i>	93
-Secuencia didáctica para la enseñanza de la obra <i>Del amor y otros demonios</i>	95
-Secuencia didáctica para la enseñanza de la obra <i>El amor en los tiempos del cólera</i>	98
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE DATOS	101
4.1 Análisis de resultados	101
4.1.1 Resultados obtenidos del pretest.....	102
4.1.2 Análisis de respuestas	102

4.2 Evaluación de las secuencia didácticas	109
CAPÍTULO V: CONSIDERACIONES FINALES	113
5.1 Conclusiones y resultados	113
5.2 Secuencia Didáctica Prototípica.....	116
5.3 Modelo MELCI (Modelo para la enseñanza de la literatura con el cine)	124
BIBLIOGRAFÍA	127
ANEXOS	129

RESUMEN

El trabajo de grado de Maestría *Lectura fílmica de elementos textuales y narrativos. Propuesta de intervención dirigida a docentes en formación para la enseñanza del análisis literario y su relación con el cine* consigna los resultados obtenidos a partir de la investigación en lectura fílmica, llevada a cabo con veintitrés docentes que se encuentran en proceso de formación en la *Escuela Normal Superior del Quindío*, ubicada en el municipio de Armenia. Para tal fin, se adoptó el modelo de *investigación-acción*, desde el enfoque de Kemmis y McTaggart (1988), según el cual los estudiantes deben construir, a gran escala, el conjunto de conocimientos impartidos en el aula, puesto que el maestro solo es un guía en el proceso educativo.

Los cuatro pilares teóricos de los que se parte son: *didáctica, texto, texto narrativo, texto fílmico y lectura fílmica*, para los cuales se acudió a los siguientes autores. En el primero, Antonio Mendoza-Fillola (1998) y Anna Camps (1990) definen los conceptos de didáctica, lengua y literatura; en el segundo, Yuri Lotman (1970) y Enrique Bernárdez (1982) definen el texto, en el tercero, Roland Barthes (1970), Jean Michel Adam y Clara-Ubalina Lorda (1999) dilucidan sobre aspectos referentes al texto narrativo, estructura del relato y del texto artístico; con respecto al texto fílmico, Marcel Martín (2002) plantea los aspectos relacionados con su estructura. Por último, para realizar la lectura fílmica, resultan muy útiles los planteamientos de Roman Jakobson (1980) porque a partir del “esquema de la comunicación”, Robert Stam (1992) realiza su propuesta; posteriormente, Francesco Casetti y Federico di Chio (1998) exponen cómo analizar un filme y Marcel Martín (2002) enuncia los elementos del lenguaje cinematográfico.

El objetivo principal de esta investigación fue la capacitación de docentes en formación (normalistas), en el campo de la lectura fílmica para la enseñanza de la literatura, desde su adaptación fílmica. Por ello, y como producto final, se les solicitó la realización de una secuencia didáctica en la que se incorporara cada uno de los conceptos y estrategias ofrecidas durante las diferentes sesiones. A partir de estos insumos se propuso la construcción de la fase inicial de la propuesta: Modelo para la Enseñanza de la Literatura con el Cine (MELCI), el cual podría tener continuidad en una investigación doctoral.

Palabras clave

Didáctica, filme, lectura fílmica, modelo MELCI, secuencia didáctica, texto.

ABSTRACT

This project work called Reading Film of narrative and textual elements. A proposal to teacher trainees to teach literary analysis and its relation with films, it is compiled the outcomes obtained from an investigation in reading film, carried out with twenty three professors in the process of academic training at Escuela Normal Superior del Quindío, located in Armenia city. To that end, it was adapted an action-research model from Kemmis y McTaggart (1988) perspective, under the presupposition that students should construct, on a broad scale, the knowledge given in class, since the teacher is just a guide in the educational process.

The four theoretical pillars which underline this project are: didactics, text, film, reading film; to approach these concepts, different experts on the topics were taken into account. In the first place, Antonio Mendoza-Fillola (1998) and Anna Camps (1990) define the concepts of didactics, language and literature; in the second moment, Yuri Lotman (1970) and Enrique Bernárdez (1982) define what a text is , In the third place, Roland Barthes (1970))Jean Michel Adam y Clara-UbaldinaLorda (1999) elucidate aspects related to narrative texts, structure of the story and the artistic text;in regards to the filmic text, Marcel Martin (2002) explains the aspects related to its structure. To end up, to do a filmic reading, it is necessary to take into account the proposal made by Roman Jakobson (1982) because from the “structure of communication”, Robert Stam (1992) does his proposal. Then, Francesco Caseti and Fedrico di Chio (1998) explain how to analyze a film and Marcel Martin (2002) sets out the elements of film language.

The main aim of this project was the teacher’s training (normalistas) in the field of reading film to teach literature, with a film adaptation. To do this, and as a final product, they were asked to develop a didactic sequence incorporating the concepts and the norms given during the sessions. From those supplies- developed by teachers in academic training- it was developed a proposal in order to construct an initial phase of a model called MELCI (Modelopara la enseñanza de la literatura con el cine) which could continue and progress in a doctoral, Ph. D. phase.

Key words: *Teaching, film, film reading, MELCI Model, teaching sequence, text.*

INTRODUCCIÓN

La escuela, como núcleo esencial para el desarrollo y la formación ética e intelectual del ser humano, brinda –en el área de lenguaje– elementos necesarios para fomentar la competencia lectoescritora en el aula escolar; pero, si bien, en algunos casos, la suficiencia de estos elementos basta para abordar situaciones de la vida cotidiana, en el mundo contemporáneo parecen insuficientes para superar los retos lectores que impone la sociedad moderna, porque el lector actual no solo se enfrenta a los códigos escritos de la lengua, sino que interpreta mensajes que se transmiten por diferentes medios o canales de información como el cine, la televisión, las tiras cómicas e internet. Por lo tanto, se hace necesario incorporar nuevos modelos y estrategias, que permitan desarrollar competencias lectoras a través de diversos lenguajes.

Justamente, en Armenia, capital del departamento del Quindío, se ha evidenciado un desconocimiento de los elementos textuales y fílmicos de la cinematografía y su uso en la enseñanza de la narrativa literaria, por parte de los *docentes en formación*, del área de literatura. Esto no significa que estos docentes deban utilizar una película como apoyo para mostrar otra mirada frente al texto literario, sino que, por el contrario, el mismo filme les permite evidenciar elementos narrativos y literarios, siempre y cuando se conozcan sus elementos básicos: códigos, montaje, narrativa, estilo, tipos de discurso, fragmentación, *decoupage*, entre otros.

En este orden de ideas, con la aplicación del pretest para detectar las falencias, se hizo evidente la necesidad de implementar una propuesta de intervención que permitiera capacitar a estos docentes sobre los elementos necesarios para poder reconocer desde una lectura de un filme, otros significados en una obra literaria llevada al cine. Desde esta perspectiva, se deriva que una de las *problemáticas* de los docentes en formación, puede ser la incapacidad para, mediante el filme, desarrollar una lectura que pueda generar otras miradas sobre la obra literaria, porque desconocen la estructura textual y narrativa del medio cinematográfico como estrategia para la enseñanza y el aprendizaje. Surge, entonces, la *pregunta de investigación*: ¿Cómo acercar conceptualmente a los docentes en

formación a la comprensión de la estructura de los elementos textuales y narrativos del cine y su relación con el hipotexto literario?

A partir de esta pregunta de investigación, se plantea el *objetivo principal*: Diseñar una propuesta de intervención para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura fílmica de elementos textuales y narrativos que relacione dos códigos que expresan mensajes similares, mediante diferentes lenguajes (el cine y la literatura), con el fin de proporcionar a los maestros en formación, los conocimientos en lectura fílmica que, en un futuro, pudieran usar con los estudiantes bajo su responsabilidad. Este objetivo se desarrolló con una población concreta: los estudiantes y/o docentes en formación, que pertenecían al grado trece de la Escuela Normal Superior del Quindío, a quienes se les aportó teorías y estrategias para poder leer los elementos narrativos y textuales presentes en la adaptación fílmica de una obra literaria, con el propósito de diseñar y construir –a partir de los elementos teóricos y prácticos socializados en el aula de clase– una secuencia didáctica con todos los elementos de programación y planeación, estipulados en la propuesta de investigación.

La *fundamentación teórica* de esta investigación la conforman los conceptos *didáctica*, *texto*, *texto narrativo*, *texto fílmico* y *lectura fílmica*, para los cuales se acudió a los siguientes autores. En el primero, Antonio Mendoza-Fillola (1998) y Anna Camps (1990) definen los conceptos de didáctica, lengua y literatura; en el segundo, Yuri Lotman (1970) y Enrique Bernárdez (1982) definen el texto, en el tercero, Roland Barthes (1970), Jean Michel Adam y Clara-Ubaldina Lorda (1999) dilucidan sobre aspectos referentes al texto narrativo, estructura del relato y del texto artístico; con respecto al texto fílmico, Marcel Martín (2002) plantea los aspectos relacionados con su estructura. Por último, para realizar la lectura fílmica, resultan muy útiles los planteamientos de Roman Jakobson (1982) porque a partir del “esquema de la comunicación”, Robert Stam (1992) realiza su propuesta; posteriormente, Francesco Casetti y Federico di Chio (1998) exponen cómo analizar un filme y Marcel Martín (2002) enuncia los elementos del lenguaje cinematográfico.

También, se tuvieron en cuenta los estándares y lineamientos curriculares emanados del Ministerio de Educación Nacional para el área de Lengua Castellana, puesto que allí está consignado que en el aula se deben usar distintos lenguajes simbólicos para incorporar la competencia lectora en los estudiantes. Así, en los *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje* se hace alusión a la existencia de tres campos unificados para la formación lectora:

Tomando como referencia la concepción de lenguaje y las metas señaladas para su formación, se han definido los siguientes tres campos fundamentales en la formación en lenguaje para la Educación Básica y Media: una pedagogía de la lengua castellana, una pedagogía de la literatura y una pedagogía de otros sistemas simbólicos (1998:24).

La *metodología* utilizada en este proyecto correspondió a un enfoque mixto (cualitativo y cuantitativo), desde una de las modalidades de investigación-acción, propuesta por Carr y Kemmis (1986), en la que el docente se convierte en protagonista de la investigación, comprometido con la transformación de la práctica educativa. Estos autores argumentan, en relación con la investigación-acción, que esta debe tener tres principios básicos: en primer lugar, que un proyecto se haya planteado como una práctica social en el aula, como una forma de acción y como una estrategia de mejoramiento para la situación planteada. En segundo lugar, que esa propuesta de intervención se desarrolle como una espiral o ciclos, con diferentes fases tales como: planeamiento, acción, observación y reflexión y, en tercer lugar, que el proyecto involucre a los participantes para que sean los responsables de la práctica en todos y cada uno de los diferentes momentos.

Así mismo, se presentó a los docentes en formación, una *propuesta de intervención didáctica* para la enseñanza de la lectura fílmica de los elementos textuales y narrativos comunes, tanto en el texto fílmico como en el texto literario, con el propósito de afianzar sus conocimientos. Durante el desarrollo de la misma, los docentes en formación del grado trece se organizaron en subgrupos conformados por cuatro, cinco y seis personas, para elegir la obra con la que deseaban trabajar durante todo el proceso de formación en lectura fílmica.

El corpus quedó conformado por las adaptaciones fílmicas de cuatro novelas del escritor colombiano Gabriel García Márquez: *Crónica de una muerte anunciada*, *El coronel no*

tiene quien le escriba, El amor en los tiempos del cólera, y Del amor y otros demonios, debido al interés que la obra de este novelista colombiano suscita entre los jóvenes docentes y estudiantes y, además, porque existe material fílmico de cada uno de sus libros. Para el seguimiento del proceso, se entregó una carpeta a cada subgrupo, en la cual debían legajar los instrumentos para la recolección de datos, así como el diseño de la secuencia didáctica correspondiente a la obra seleccionada.

Es necesario decir que el proceso anterior se realizó después de una búsqueda cuidadosa de diversas adaptaciones del filme correspondiente al texto literario, que cumplieran con criterios de selección apropiados para el grupo al que se dirigía la secuencia –niños de cuarto grado–, como el empleo del lenguaje y el tratamiento artístico de la novela en el filme. De esa forma, la adaptación fílmica se sometía a discusión con el investigador, en relación con: 1) el uso del lenguaje–ausencia de lenguaje soez– 2) el idioma –selección de filmes en español– y, 3) el manejo ético y estético de las escenas.

Desde esta perspectiva, para el reconocimiento de la validez de la propuesta se acudió a la aplicación de un pretest y de un postest. El pretest constó de un total de cinco preguntas, con las que se buscó establecer un diagnóstico de la realidad situacional de los docentes en formación, para rastrear las posibles falencias que existían en relación con la lectura fílmica y su aplicación en el aula. Por su parte, el postest buscaba evaluar el proceso general de aprendizaje que llevó al normalista superior a la comprensión de los elementos narrativos y textuales, en un contexto didáctico. El postest estuvo conformado por seis preguntas de conceptualización, que comprendían exclusivamente los contenidos vistos en clase.

De igual manera, se diseñaron 5 unidades didácticas, compuesta por tres talleres, en las que se evidenciaba la evolución del proceso de formación de los estudiantes, no solo cualitativa sino cuantitativamente. En el primer taller evaluativo, se contempló la necesidad de incorporar estrategias de lectura fílmica, con el uso de una ficha técnica; lo que debían hacer los normalistas superiores en este taller era identificar y escribir en los

cuadros que estaban en blanco, cada uno de los elementos formales de la adaptación fílmica de la obra literaria que seleccionaron previamente.

En el segundo, se planteó como fin metodológico identificar cada uno de los elementos contrastados en la ficha, para tener una visión general del filme, como estructura total del mismo. En este taller, además de consignar los elementos formales, se analizaron brevemente algunos aspectos de contenido que impactan al espectador, como por ejemplo: la banda sonora y algunas metáforas fílmicas.

En el tercero, se responde a la aplicación de los conceptos analizados en los encuentros y empleados por los docentes en formación, en el diseño de sus secuencias didácticas. A pesar del interés demostrado por los normalistas en torno a la propuesta (las directivas de la *Normal Superior del Quindío* poseen las evidencias del trabajo realizado con ellos), el resultado no fue el esperado; se presupone que al no tener la capacitación indispensable en alfabetización visual, el progreso se retrasó y no se alcanzaron a cumplir los objetivos. No obstante, se espera que la semilla sembrada sirva como motivación y así, en un futuro, se preocupen por conocer acerca de los lenguajes simbólicos con el propósito de cualificar la enseñanza de la literatura.

CAPÍTULO I: ESTADO DEL ARTE

Algunos teóricos e investigadores que se han interesado en resaltar las potencialidades que posee un filme para el campo educativo y pedagógico, hacen parte del estado del arte de este proyecto de investigación en lectura fílmica que se desarrolló en el transcurso de la Maestría en Ciencias de la Educación, Línea en Didáctica de la Lengua Materna y Literatura, como propuesta para cualificar el nivel de conocimiento que tienen los docentes en formación complementaria de la Escuela Normal Superior del Quindío, con sede en la ciudad de Armenia, sobre el tema de lectura fílmica de los elementos textuales y narrativos.

Conviene resaltar que, ante el interés que el lenguaje cinematográfico ha despertado en la educación, durante los últimos diez años, reflejado en trabajos, investigaciones, artículos, leyes y otros aportes sobre el tema, se reseñan artículos tomados de diferentes libros y revistas universitarias, lo mismo que de la normatividad vigente, emanada del Ministerio de Educación Nacional y que se convierten en la estructura fundamental, en el momento de diseñar una propuesta de lectura fílmica. A continuación, se presentan las reseñas de los trabajos consultados, en orden cronológico ascendente:

1. **Joaquín Romagüera** (1991) en su texto *El lenguaje cinematográfico. Gramática, géneros, estilos y materiales*, presenta cuatro unidades temáticas, con las cuales contribuye, de manera decisiva, al estudio no solo del lenguaje cinematográfico y sus variados elementos, sino a la gramática fílmica y la explicación general de cómo leer un filme. Es así como el autor en su preliminar expone: “Aquí lo que nos interesa especialmente es el nivel de lectura de los contenidos audiovisuales que alberga toda obra fílmica y, a la vez, aunque no separadamente, la lectura comprensiva de la historia argumental que vehicula” (14). Esta tesis resulta coherente con la forma como desarrolla diferentes temáticas en los capítulos subsiguientes, para contribuir a lo largo del libro, a ofrecerle al lector, elementos que le permitan comprender este postulado.

En efecto, en el segundo capítulo “Gramática del lenguaje cinematográfico”, Romaguera inicia describiendo el concepto del lenguaje del filme, como un sistema de carácter visual, es decir, icónico, cuya procedencia tiene su origen en la fotografía y que combinado con otros elementos sonoros, genera significados para el espectador. De igual manera, describe otros aspectos del lenguaje como son: *el plano*, entendido como la unidad cinematográfica constituida por una serie de fotogramas consecutivos y su clasificación; *el encuadre*, que abarca el visor de la cámara; *la angulación* que constituye el punto de vista y que, de acuerdo con su uso, puede lograr diferentes significaciones; *el guion cinematográfico*, sustancia básica del filme; *la adaptación*, expresada como el proceso para llevar la obra literaria (novela) al filme; y, por último, *el espacio y el tiempo*, aspectos que determinan la forma como se desenvuelve la narración de la película.

Del mismo modo, en el tercer capítulo “Peculiaridades genuinas”, se explican las múltiples clasificaciones que se han dado al cine y toma para el análisis, las relacionadas con sus *géneros* (western, documental, drama, musical, comedia, ciencia ficción, policíacos, etc.) y sus *subgéneros* (docudramas, terror-fantástico, histórico, literario, aventuras e híbridos, entre otros), que se originan para cada uno de los géneros, como aquellas referentes a las *escuelas* como el futurismo italiano, cine francés, cine noticiario soviético, expresionismo alemán, excentricismo soviético, dadaísmo europeo, surrealismo europeo, realismo socialista soviético, neorrealismo italiano, nouvelle vague francesa, free cinema inglés, New American Cinema, primer deshielo soviético y nuevos cines. Todas estas escuelas se enuncian de acuerdo con su origen, en una secuencia cronológica relacionada con los diferentes postulados y filosofías que les caracterizan. De hecho, esta información resulta de suma importancia para todo maestro que desee empezar a enseñar lectura fílmica.

En definitiva, el autor presenta un modelo de análisis fílmico, específico para algunas producciones como *Muerte en Venecia* y *La palabra*, en el cual se presenta una sinopsis literaria, su ficha técnica y, además, algunos diálogos pertinentes para el análisis literario del filme. De igual manera, reflexiona sobre los mejores filmes de la historia del cine y culmina con una relación diacrónica de los hechos cinematográficos más importantes que

han acaecido en el periodo comprendido desde 1892, fecha en la que el francés Georges Démeny patentó el fantascopio (aparato proyector de imágenes fijas que simulan movimiento), pasando por 1893, cuando Thomas Alva Edison construye su cámara filmadora y abre la primera sala de kinetoscopios, hasta llegar en su cronología a 1996, época en la cual se celebran en Madrid, los encuentros sobre cine y el audiovisual. Adicionalmente, anexa un listado de términos que todo estudioso de la lectura fílmica debe conocer.

Este documento resulta fundamental para abordar el trabajo de lectura fílmica en el cine y se convierte en un referente de consulta imprescindible para los docentes que estén interesados en desarrollar procesos académicos con sus estudiantes, en esta área; también puede ser útil para los investigadores que quieran incursionar en la búsqueda de soluciones a sus problemáticas, en el campo del lenguaje audiovisual, y, especialmente, con la investigación que se adelantó en la ciudad de Armenia, titulada *Lectura fílmica de elementos textuales y narrativos. Propuesta de intervención dirigida a docentes para la enseñanza de la literatura y su relación con el cine*, porque ofrece conceptualizaciones de aplicabilidad directa, al momento de realizar una intervención de capacitación a los docentes del área de literatura en nuestra región.

2. **Lourdes Adame** (1991), en el manual *Guionismo. Cómo redactar guiones para montajes audiovisuales, televisión y cine*, desarrolla en nueve capítulos, aspectos muy concretos y relevantes sobre la producción de guiones para cine y televisión y, a la vez, enuncia otros relacionados con el lenguaje cinematográfico, de vital importancia como medio de consulta para todos los docentes que deseen implementar este tipo de lenguaje con sus componentes, en su quehacer pedagógico. De igual manera, la autora menciona que: “cada día empleamos con más frecuencia los medios audiovisuales, así como la comunicación educativa” (7); por tal motivo, es importante que los docentes conozcan diferentes elementos del lenguaje cinematográfico, entre los cuales se encuentra, “el guion”, para que puedan realizar una verdadera transposición didáctica, que amplíe el conocimiento de sus estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El texto continúa en su capítulo II, con el apartado: *El lenguaje de la imagen* (14-18), en el que se hacen acercamientos conceptuales a los elementos que integran este lenguaje, al citar postulados teóricos de Christian Metz, relacionados con un análisis de la característica principal de la imagen: la iconicidad; Fonseca, quien expresa que de acuerdo con la iconicidad, la imagen puede ser icónica cuando integra elementos visibles, e icofónica, cuando integra, además, otros audibles. De igual forma, se fundamenta en Roland Barthes para empezar a proponer un análisis de la imagen, tomando como base los elementos que la integran: objeto, soporte y variante; así mismo, desarrolla otros postulados de Barthes, los cuales tienen que ver con las figuras retóricas más comunes: metáfora, sinécdoque, hipérbole, antítesis, metonimia y, por último, describe las siete funciones de la imagen en la enseñanza, las cuales corresponden a la función motivadora, vicarial, catalizadora de experiencias, informativa, explicativa, redundante y estética.

A continuación, desde el cuarto capítulo, el texto introduce el tema del *Lenguaje técnico de los medios audiovisuales* (26-52) y el séptimo, se detiene en el *Guion técnico* (60). La autora explica cómo puede ser la imagen desde lo visual y, cómo, de acuerdo con la construcción, puede desempeñar distintas funciones: factual, ambiental, interpretativa, simbólica, imitativa, identificativa, recapitulativa, conectiva y de montaje. Sin dejar de lado la explicación de los tipos de sonidos: natural al azar, natural seleccionado, atmosférico realista, fantástico y abstracto; adicionalmente, describe las funciones del sonido en las mismas nueve categorías en las cuales se enmarca la imagen. Luego, plantea cómo para integrar los elementos visuales y sonoros, es necesario conocer los diferentes planos de la imagen: plano general, entero, plano 3/4, plano medio, primer plano, plano de detalle, *close up* y *biclose up*; además, enuncia y explica el tema de los ángulos en la toma, entre los cuales encontramos: picada, contrapicada y normal, así como los diversos movimientos de cámara que se pueden analizar en un filme, tanto aquellos que se realizan con la cámara y su trípode o grúa y aquellos que se originan a través de la óptica del mismo aparato. A continuación, esboza el tema de las transiciones y efectos especiales: cortes de la cámara, disolvencias, cortinillas, encuadre y composición de la toma, tratando de evitar errores de *raccord*.

Por último, Adame explica el concepto de guion literario, como lo pertinente a la narrativa de la historia que se quiere producir; así mismo, el concepto de guion técnico, el cual corresponde al formato en el cual se plasman los aspectos tenidos en cuenta al momento de la producción de campo, y que debe contener espacios para describir el número, el tiempo o la duración de cada toma, el espacio o columna para describir los elementos del video (antes mencionados) y la columna para diligenciar las especificaciones sobre el audio; sin dejar de lado la explicación para los docentes, en cuanto a cómo elaborar un guion con fines educativos.

El texto de la autora se considera fundamental en el marco de esta investigación, como insumo para desarrollar capacitación en el área, a docentes de español y literatura, adscritos a colegios de la ciudad de Armenia, ya que muchos elementos descritos por la autora son aptos para ser adaptados a la construcción de la propuesta de intervención didáctica de lectura fílmica de los elementos textuales y narrativos.

3. **Andréi Tarkovski** (1991), en la obra *Sobre la responsabilidad del artista* hace una extensa reflexión acerca del papel y obligación moral del artista, en tiempos de absolución y crisis social. En primera instancia, elabora un glosario, que surge de la necesidad de aclarar las sutiles diferencias que lindan en el campo literario y cinematográfico. Siguiendo esta línea, puntualiza la superioridad de la fuerza expresiva que tiene el campo cinematográfico, en contraposición con la narración literaria. De hecho, según Tarkovski, lo único que posibilita el puente comunicativo entre cine y literatura es la libertad de uso que cada medio tiene para expresar, a través de materiales, emociones y sentimientos, percepciones de mundo que ha revestido al artista, de una significación profunda y socialmente comprometedora.

Según este académico ruso, hay esencialmente en la literatura, una serie de dificultades en el medio para canalizar significativamente un mensaje concreto de recepción lectora. La literatura encierra un conjunto de descripciones externas e internas, que son necesarias para construir la totalidad significativa de una producción, mientras que el cine unifica y permite una interpretación unívoca de la obra. Sin embargo, pese a la mayor capacidad del

cine para revestir significativamente un mensaje concreto a un espectador, este se ha convertido en un producto de diversión de masas. El fenómeno social de consumo de cine ha ampliado su categoría en función utilitaria y lo ha desposeído de la función dinámica, social y educativa, que anteriormente había planteado.

Pese a la negativa recepción del público a películas artísticas, Tarkovski insiste pacientemente en la producción de un cine cargado de alto contenido moral ¿Por qué? ¿Cuál es la diferencia fundamental que existe entre el cine de masas y el cine artístico? El autor ratifica que el cine artístico estimula sensaciones y pensamientos en los espectadores, mientras que el cine de masas, actúa en contracorriente, reduciéndolos, hasta extinguirlos.

Bajo estas premisas, el autor reivindica el arte como manifestación reveladora que potencia las facultades morales y espirituales del ser humano, en forma educativa. Sin embargo, estas potencialidades están sujetas a denominadores comunes. Solo es posible imprimir en el artista un verdadero compromiso social cuando este ha aceptado conscientemente una libertad creativa (relativa) de producción académica; es decir, que esta sujeción se realice como parte del proceso del deseo del artista, que determina su campo de acción: crear arte. La responsabilidad, entonces, no se limitará a la práctica o internalización rigurosa de determinados valores, sino a la proyección y reflexión constante de las preocupaciones a través del medio artístico.

En conclusión, el desarrollo y comprensión de factores determinantes que asemejan y diferencian circunstancial o transversalmente la creación y análisis de productos fílmicos y literarios, permiten establecer pautas que complementan el proceso educativo de lectura fílmica en el cuerpo docente.

4. Maritza López de la Roche y Griselda Gómez Fries (1994), en el manual *Los niños cuentan. Libro de prácticas comunicativas*, plantean de manera didáctica y pedagógica el tratamiento en el aula de nuevas formas de comunicación y la posibilidad de implementar un proceso de “Educación para la comunicación” (7). En tal sentido, el libro está

organizado en cuatro capítulos y cuenta con una presentación dirigida a los docentes de educación básica primaria, en la que se enuncian de manera general, las dificultades y fortalezas del proceso comunicativo, mediante los capítulos propuestos y que, según las autoras: “no es un proyecto académico sino un proyecto humano.” (13)

Es preciso decir que el manual presenta cuatro capítulos. El primero, *Historieta*, compuesto por una introducción, el tema del lenguaje del cómic y los propósitos, con el fin de que los niños y demás lectores conozcan las convenciones básicas usadas en su construcción: la comunicación con imágenes, la comunicación verbal, el formato de la viñeta –por lo general, cuadro rectangular que enmarca el fotograma de la viñeta–, el encuadre, el globo y sus significados semióticos, las onomatopeyas, las líneas cinéticas, los personajes y el ambiente o decorado. Así mismo, las autoras muestran en este capítulo, de manera gráfica, una descripción de planimetría básica (34), la cual es perfectamente utilizable para el análisis de lectura fílmica, al igual que los conceptos de encuadres y construcción de secuencias o composición, que se observan descritas en actividades prácticas para el estudiante (38). De manera clara y didáctica muestran, asimismo, conceptos relacionados con el cómic: presencia de onomatopeyas, personajes, figuras cinéticas –convenciones gráficas para expresar ilusión de movimiento– y los códigos gestuales de terror, caída, sorpresa, etc. Al final, exponen unas actividades, a manera de taller, que permiten afianzar los conocimientos desarrollados durante todo el capítulo.

De cualquier forma, el texto continúa con el mismo esquema narrativo del capítulo anterior y pasa al segundo tema: *Prensa*, en el que se rescata el valor de la foto, como símbolo capturable de una situación sujeta a convertirse en foto-noticia; a continuación, las autoras presentan con la misma estructura textual, el tercer tema: *Comunicación sonora y radio*, y evidencia el “gusto de los niños por los sonidos” (109) como fuente de aprendizaje. El capítulo cierra con una amplia gama de actividades, que culminan con la elaboración de guiones para radio y su implementación en actividades prácticas.

En el capítulo cuarto, las autoras finalizan el texto con el tema: *Televisión*, en este se presenta una reseña histórica del tema en mención y se prepara al televidente para

distinguir elementos del texto audiovisual: el lugar, los personajes, la acción, el conflicto y la solución. Con la diferenciación de estos elementos se puede evidenciar, de algún modo, la comprensión, por parte del lector, del texto audiovisual y como lo expresan las autoras: “situada en el escenario doméstico, la televisión participa en múltiples procesos de la vida familiar” (173). Por ende, se considera que lo más importante es aprender a leer los mensajes que se transmiten todos los días. En resumen, el texto titulado *Los niños cuentan*, es un manual didáctico, comunicativo y pedagógico, que enseña a todos, cómo mediante un lenguaje sencillo y claro, se pueden desarrollar lecturas de diferentes medios audiovisuales, cuando se diseña una propuesta que tiene en cuenta al posible receptor.

5. EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (MEN) (1998), en los *Lineamientos curriculares de Lengua Castellana*—como documento oficial que determina los contenidos en la enseñanza de la Lengua Castellana en la República de Colombia—resalta, en diversos apartes, el uso del cine como apoyo en esta área. Es así como el texto destaca el pensamiento de Arreola y su tesis sobre una educación autodidacta, en la cual critica el uso del texto escrito, si no tiene algún sentido para el aprendizaje y no cuenta con una motivación para ser trabajado en clase; se pregunta, entonces, ¿Por qué cuando algunas personas dejan la escuela empiezan a interesarse por otros campos que de hecho le generan conocimiento? “Tal es el caso del cine” (10).

También, el documento retoma el concepto de cine cuando debe referirse a los ejes para pensar propuestas curriculares; además, valora en su ítem 4.1, el eje de construcción de significados. Explica que este eje está referido al trabajo pedagógico correspondiente a las diferentes formas, mediante las cuales se elaboran los sistemas de significación y se da la comunicación: “Cuando hablamos de sistemas de significación nos referimos al conjunto de signos, símbolos, reglas sintácticas, pragmáticas, contextos de uso en general” (30), dentro de los cuales se asume el cine como el principal elemento para el análisis, seguido por la publicidad y la caricatura.

De igual manera, el texto recalca la importancia de este medio para crear nuevos significados, cuando expresa: “Al igual que con el código escrito, la escuela debe

ocuparse de construir otros sistemas de significación, como por ejemplo el cine, el cómic, la pintura, la música” (Ítem 4.1.1: 31). Debe entenderse, entonces, que cuando el Ministerio de Educación Nacional menciona el concepto de “Escuela”, se refiere a todo el sistema educativo; es decir, desde el preescolar hasta el nivel universitario en general y no solamente a la Básica Primaria, pues la escuela como institución también está llamada, en este apartado, a asumir la utilización del lenguaje cinematográfico, como elemento para que los estudiantes construyan nuevas significaciones de la realidad que perciben. Concomitante con lo anterior, el MEN vuelve a reiterar la importancia del trabajo en el área de Lengua Castellana con el cine, en el ítem 4.1.3:

Un nivel de explicación del funcionamiento de los sistemas de significación y los fenómenos asociados al mismo. Este proceso está relacionado con la reflexión sistemática sobre el funcionamiento de los sistemas de significación. La lengua como objeto de estudio, la imagen y su funcionamiento como objeto de estudio, el cine y sus reglas de funcionamiento, por ejemplo, serían parte del trabajo en este eje (31).

Además, los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana fundamentan sus postulados sobre la necesidad de analizar el cine en esta área, basados en los presupuestos de J. Cervera (1977) y de algunos autores que reafirman la posibilidad de analizar otro tipo de textos en esta área, para que el maestro no se limite al texto escrito.

En el mismo sentido, el MEN (1998) en sus *Estándares Básicos de Lenguaje para la Educación Básica y Media*, reconoce la importancia que tiene el desarrollo del lenguaje para la formación del estudiante, como individuo y miembro de la sociedad colombiana. Por eso, los autores se preguntan: ¿Realmente se tiene claro por qué es tan importante ser competente lingüísticamente para desempeñarse en la vida? Entonces, se enuncia cómo el reconocimiento del lenguaje es una de las capacidades que marca el desarrollo de la especie humana, pues gracias a él, los seres humanos han logrado crear universos de significados, necesarios para resolver sus interrogantes, frente a múltiples situaciones de su entorno. Así mismo, el documento le otorga un doble valor al lenguaje, en cuanto puede ser subjetivo y social; de hecho, es subjetivo para el ser humano, de manera individual y también admite tomar posiciones frente a determinada realidad, con lo que

logra diferenciar los objetos entre sí. En cuanto a su valor social, el lenguaje se convierte en eje y sustento de las relaciones sociales.

Igualmente, en este documento se reconoce que para la transmisión de la información, los individuos pueden aprender diferentes técnicas que les ayuden a adquirir competencias en la comunicación. El cine empieza a ser uno de esos sistemas del lenguaje que aprueba interacciones y análisis para descubrir otros significados y percepciones de la realidad, de tal manera que se convierte en un medio para la formalización del conocimiento que la inteligencia humana continúa construyendo. Entonces, el texto expresa que:

La formación en lenguaje debe ofrecer las herramientas necesarias al individuo para desarrollar su capacidad de producir nuevos significados o, si se quiere, nuevos conocimientos, que sean inteligibles y sustentados, independientemente de quien los produce. Solamente así, el desarrollo de nuevos campos del saber podrá verse beneficiado y enriquecido. (22)

Por otro lado, de manera “subjetiva”, en el individuo surgen expresiones emotivas y artísticas, que pueden ser representadas en el lenguaje del cine y que le dan la posibilidad de expresar sus sentimientos más personales pero, para ello, se requiere, en primera instancia, de una alfabetización en lectura fílmica, para tener acervo conceptual, no solo acerca del lenguaje del cine y otros sistemas simbólicos, sino de los no verbales, tal como lo expresa el documento en un aparte que reza así: “sistemas estos que se pueden y deben abordar y trabajar en el ámbito escolar, si se quiere en realidad hablar de una formación en lenguaje” (26).

Según los Lineamientos y Estándares básicos de competencias del lenguaje, estas son entonces las situaciones de aprendizaje propicias para su desarrollo. Por ello, el trabajo pedagógico que se adelante en el área y, específicamente, en el aula, debe contemplar la utilización de otros sistemas de lenguaje como el cinematográfico, para generar otras percepciones y miradas frente al mismo contexto, acrecentando no sólo el conocimiento sino su cultura y acercándole al séptimo arte, como parte integral de su formación para el espíritu y la vida.

En último lugar, el documento presenta los *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje* para el grado décimo y undécimo y, a su vez, concluye con una tabla, cuyo factor es llamado “Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos”, en la cual su enunciado identificador es “retomo críticamente los lenguajes no verbales para desarrollar procesos comunicativos intencionados”; también cita cuatro subprocesos, con los cuales se pretende cumplir el enunciado, entre ellos el que se cita a continuación: “explico cómo los códigos verbales y no verbales se articulan para generar sentido en obras cinematográficas (40-41). En síntesis, este es otro documento que –como marco legal– reconoce la importancia de desarrollar competencias para la decodificación de otro tipo de lenguajes, como el trabajo desarrollado por el autor, en un colegio de Bogotá, con la cual intenta apoyar la enseñanza de las ciencias sociales, a través del cine en este nivel de formación académica.

A ello se añade que el autor, de manera descriptiva, registra sus experiencias en una obra, estructurada en ocho capítulos, de los cuales se tomarán aquí–para el trabajo de lectura fílmica–lo que está contenido en los capítulos tres a ocho, en sus páginas cuarenta y cinco a ciento treinta y tres; en ellos, Acosta inicia haciendo una caracterización del lenguaje cinematográfico y cómo ha generado vínculos entre el cine y las Ciencias Sociales, ya que uno de los objetivos que, según el autor, persiguen estas ciencias, es el de contextualizar espacial y temporalmente al estudiante, para que pueda ser sujeto consciente y protagonista de la realidad en la cual se encuentra inmerso. Considera que “el cine puede insertarse como una alternativa didáctica en este proceso, dado su potencial como herramienta ilustradora, modeladora sensibilizadora y cuestionadora” (46).

De hecho, el cine se convierte en una *herramienta ilustradora* para el estudiante, ya que muchas veces es más fácil para él describir una imagen del cine que un texto escrito, por ejemplo, las viviendas de nuestros ancestros indígenas antes de la colonización española; así mismo, el cine puede ser una *herramienta modeladora*, ya que con un filme se pueden mostrar ejemplos sobre cualquier concepto de las ciencias sociales, tal es el caso del término “revolución”, el cual es sujeto de análisis, cuando el estudiante observa diferentes

escenas de varias películas y extrae sus propias conclusiones con base en la adaptación que el director de producción ha dado a su obra cinematográfica.

Del mismo modo, el cine es una herramienta sensibilizadora, porque permite generar diferentes sensaciones y emociones en los espectadores, de acuerdo con el tipo de género cinematográfico con el cual se construyó; también, el cine es una *herramienta cuestionadora*, ya que genera interrogantes para el espectador y, por tanto, es pertinente utilizar este medio para la enseñanza de las ciencias sociales, tal como lo expresa el autor: “cuestionar es sin duda unas de las misiones de las Ciencias Sociales. Crear un individuo crítico que comprenda los procesos que ocurren en la sociedad” (47), de tal manera que sea posible emplear el cine como apoyo visual para desarrollar temas de las ciencias sociales, en los cuales se requiera hacer análisis y crítica sobre la realidad social que vive el educando.

También, Acosta evidencia en los capítulos subsiguientes de su obra, cómo tuvo que hacer algunas aproximaciones al cine con sus estudiantes, para ayudarlos a comprender diferentes aspectos del medio como los roles asumidos en una producción: director, productor, guionista, director de fotografía, actores, editor, músicos, etc. Conocimientos indispensables en el momento de elaborar las fichas técnicas de las películas empleadas para tratar los temas de Ciencias Sociales, que se desarrollan en el nivel de Básica Secundaria. Otros aspectos del cine que el docente analizó con sus estudiantes, fueron los efectos especiales, los géneros cinematográficos (western, comedia, cine fantástico, musical, thriller, animado, época, gánster), así como los estilos de cada producción; con estos elementos esenciales, los educandos pueden tener herramientas mínimas de juicio para analizar un filme desde las ciencias sociales.

Al finalizar los capítulos citados anteriormente, el autor presenta una propuesta metodológica para hacer buen uso académico de las películas. Esta propuesta tiene cinco momentos específicos: 1) selección de las cintas que se trabajarán en clase; 2) introducción al tema de las ciencias sociales que se desarrollarán antes de trabajar las películas, pues generalmente los productores parten de la idea que los espectadores tienen unos

conocimientos previos sobre el tema; 3) entrega de una guía de trabajo previamente diseñada, para que el estudiante encuentre las respuestas planteadas en los interrogantes de la misma, en la película que va a observar; 4) proyección, en un lugar adecuado y con los medios audiovisuales pertinentes, para que se aproveche al máximo este recurso, y 5) clarificación de conceptos al culminar la película, con el fin de determinar el hecho histórico que maneja el filme, su mensaje axiológico y la orientación ideológica de la cinta. Estos aspectos se deben confrontar con los conocimientos del hecho que tenían los estudiantes, antes y después de ver la película.

De igual manera, el autor presenta veinte sugerencias de títulos de películas, tales como: *Jurassic Park*, *Ulises*, *Los diez mandamientos*, *Jerónimo*, *Danza con lobos*, *Robin Hood*, *Corazón valiente*, *La misión*, *Chaplin*, *Gandhi*, *María Cano*, *Platoon*, *El último emperador*, *Sentimientos prohibidos*, *La casa de los espíritus*, las cuales fueron debidamente analizadas y confrontadas con los temas de las ciencias sociales. En cada una de ellas se analizan cinco puntos generales del filme: *núcleos temáticos*, *ficha técnica* (incluye director, escritor, productor, protagonistas, duración, género, año); *marco contextual* (económico, político, social y cultural) en el que se inscribe la película, y por último, el *argumento o reseña* y los *puntos de partida para la retroalimentación*, los cuales generan diversos interrogantes para los estudiantes.

En conclusión, con este trabajo de aula de Acosta, nuevamente se evidencia la posibilidad de apoyar procesos de enseñanza, para este caso específico, de temáticas relacionadas con las ciencias sociales, con la proyección de películas debidamente seleccionadas y con una planeación de actividades en el aula, que permitan alcanzar los objetivos propuestos. Lo importante es capacitar a los espectadores para que logren decodificar los mensajes del filme y así poder interpretar y confrontar estos mensajes con el tema que se desee analizar, reflexionar o criticar.

7. **Gemma Pujals y María Celia Romea** (2001), en su libro *Cine y Literatura. Relación y posibilidades didácticas*, presentan una obra organizada en cuatro capítulos: Narración literaria-narración audiovisual, Mitos literarios y argumentos cinematográficos, Clásicos y

modernos e Interacción de lenguajes, en los que las autoras desarrollan sus contenidos a través de diez ponencias presentadas en el marco de las *XIII jornadas de “Redaccio i Escola”*, evento dedicado a temas monográficos, relacionados con la expresión escrita y organizado por el grupo de trabajo del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Barcelona.

Para la investigación *Lectura fílmica de elementos textuales y narrativos. Propuesta de intervención dirigida a docentes en formación para la enseñanza de la literatura y su relación con el cine* es importante reseñar el primer capítulo llamado “Narración literaria-narración audiovisual”, ya que en este, las autoras buscan dar respuesta, en primera instancia, al interrogante: ¿Qué une y qué separa al cine y a la literatura? con el propósito de establecer “un marco general que permita identificar, comprender y relacionar conceptos por medio de la asociación de materiales de índole literaria y cinematográfica [...] con el objetivo de profundizar en unos contenidos concretos” (18).

Este capítulo está constituido por cuatro temas. En el primero: “Guiones literarios, guiones cinematográficos” se establecen comparaciones entre literatura y cine, partiendo de la afirmación, de que estos constituyen “dos soportes que permiten el acercamiento a casi todos los temas que preocupan a la persona y además una misma historia puede adaptarse a objetivos bien diversos” (18). Mencionan, además, cómo la explotación didáctica de estos soportes simultáneos, ha sido escasa y por ello se requiere mayor investigación en este campo, para contar con suficientes materiales que ofrezcan posibilidades diversas de ser utilizadas en el aula, tanto la novela como su adaptación al filme. Continuando con el desarrollo de este primer tema, las autoras relacionan el trabajo de algunos directores cinematográficos que, en ocasiones, también escriben sus propios guiones y piensan la historia de manera tal, que la puedan llevar al cine, como es el caso de Pedro Almodóvar, Montxo Armendáriz, Carlos Saura, Víctor Gaviria. Igualmente, mencionan algunas obras literarias llevadas al cine como *Matilda* (1996), dirigida por Danny de Vito y adaptada de la obra del mismo nombre de la autoría de Roald Dahl.

En el segundo tema: “La materialidad literaria frente a la materialidad cinematográfica”, Pujals y Romea establecen semejanzas y diferencias entre el cine y la literatura así: el cine presenta imágenes concretas que no se pueden modificar, mientras que la literatura permite una visión múltiple de interpretación de la palabra; la imagen fílmica está relacionada con la realidad que representa, mientras que la palabra puede ser difícil de entender en un discurso, si se hace en una lengua desconocida y/o sin el apoyo de otros medios. Así las cosas, mientras la literatura está compuesta en su esencia por la palabra, la cinematografía la pueden conformar diferentes aspectos como la imagen, el movimiento, el encuadre, la iluminación, la música, entre muchos otros, que permiten ofrecer otra mirada hacia la adaptación fílmica de la obra literaria.

Concomitante con lo anterior, en el tercero y cuarto temas: “La literatura comparada con el cine como elemento didáctico” (25) y “La adaptación literaria en el cine como una forma de lectura interpretativa” (29), las autoras reconocen que con los apoyos de la cinematografía, se pueden realizar otras lecturas de la obra literaria, después de haber sido adaptada al cine. Ahora bien, para hacer este tipo de lecturas, que permitan comparar la película con la obra literaria, se requiere que el espectador tenga un alto grado de observación deductiva, análisis de su estructura, organización de procesos lógicos y capacidad para distinguir el discurso en ambos textos, además, capacidad para establecer diferencias y semejanzas.

En conclusión, este capítulo es imprescindible para la investigación en lectura fílmica, ya que da respuesta general al interrogante inicial de *¿Qué une y qué separa al cine y a la literatura?* presentándolos como una complementariedad de elementos, cuando se trabaja con la obra literaria y su adaptación al filme en el aula; no obstante, la visión de una producción fílmica –con fines académicos– requiere de un trabajo de investigación muy amplio para así alcanzar los objetivos didácticos perseguidos por el docente, aprovechando la diversidad de obras literarias que han sido adaptadas a la cinematografía.

8. **Andreu Martín** (2001) presenta sus aportes epistemológicos en el primer apartado del capítulo uno del libro *Cine y literatura. Relación y posibilidades didácticas*, compilado

por Pujals y Romea. En él, revela la necesidad de establecer rasgos teóricos diferenciales y concomitantes entre dos formas de expresión artística: el cine y la literatura.

Ahora bien, debido a que el libro es una recopilación de varios autores, es posible encontrar diversas posturas. Entonces, en el primer momento –considerado como netamente conceptual–surge un vínculo necesario entre la teoría y la praxis, que será suministrado por el testimonio de A. Martín, escritor de cine y guionista español, manifiesto a través de una sutil introducción autobiográfica, en la que narra algunas de sus experiencias con el mundo de la literatura y su posterior intervención en el cine.

De esta forma, Martín concibe inicialmente en sus “notas autobiográficas”, que la relación literatura-adaptación cinematográfica está mediada por la transposición de los caracteres lingüísticos de la obra literaria al lenguaje cinematográfico. Posteriormente, se centra en múltiples diferencias y dificultades que afronta el realizador de cine, con respecto a la adaptación de una obra literaria, puesto que el lenguaje fílmico y el literario disponen de medios que permiten la expresión variada de diferentes mensajes. Así, enfoca su preocupación en la necesidad de diferenciar el libro como un punto esencial para la delicada reflexión, y al cine como engranaje de acción y realización. Desde esta perspectiva, insiste en la radical diferencia del lenguaje cinematográfico y de la expresión literaria. Dado que el cine presenta un conjunto de imágenes que estimulan la imposición de un tratado lógico, la realización fílmica se diferenciará progresivamente de la literaria, puesto que esta se fía de las palabras para explicar su realidad sistemática.

En conclusión, la diferenciación de los diversos factores que modifican la perspectiva y el análisis de la producción cinematográfica, se encuentran impregnados de una potente carga semántica, fundamental para la lectura fílmica, proyectada hacia el cuerpo docente en formación, debido al alcance que poseen las estructuras y relativas lecturas, que lindan con la errada percepción del producto cinematográfico, como compuesto imitativo de una obra literaria. La explicación de estos términos hará del cuerpo docente en formación, un personal capacitado para aceptar los retos de la lectura fílmica, en el contexto social. De igual forma, la experiencia y garantía en el marco de reflexión del autor y la clara

propuesta de comprensión que analiza las diferencias existentes entre la adaptación literatura-cine, aporta al núcleo de esta investigación, elementos formales para la conceptualización de la literatura y el cine.

9. **Cristina Cervantes** (2005), en su obra *El coronel sí tiene quién le escriba (Razón y palabra: 26)*, expresa cómo han sido pocas las herramientas metodológicas de estudio que se han propuesto para establecer modelos curriculares en el proceso de adaptación de una obra literaria al campo cinematográfico. Pues bien, esta autora expone el modelo aplicativo posible para realizar –en términos de transacción unitaria del mensaje– adaptaciones cinematográficas que respondan (o al menos se acerquen), en alto grado, a la resolución del problema existente en la fidelidad comunicativa y estratégica de los dos medios de expresión artística que intervienen en el proceso.

Ahora bien, el conjunto de argumentos que deben ser aplicados al plano general de la investigación, necesita, fundamentalmente, de un corpus teórico que sustente la relación de complementariedad en el proceso transaccional y el fin metodológico. La autora, que en este caso escribió sobre los vínculos de relación encontrados entre diversos postulados, tomó como referencia, las propuestas hipertextuales gennetianas, los objetos de estudio presentes en la relación cine y literatura de Albersmejer y los agregados metodológicos de Carmen Peña, para acercarse a la solución del problema que se presenta en el hecho relacional y diferencial, entre la literatura y el cine. La tesis que ella sustenta propone una lectura seria para el análisis y elaboración de juicios, relacionada con la propuesta: traducción/adaptación cinematográfica, y la adaptación de “El coronel sí tiene quién le escriba”.

Puesto que la relación entre la teoría y la práctica constituye un puente comunicativo para poner de relieve los tópicos que expone Cervantes, la fuerza de cada uno de los argumentos es vital para dar sentido a la totalidad de la tesis central. Estos elementos están constituidos –según la autora– por una definición atribuida a la palabra adaptación cinematográfica, que aún no es del todo clara, tanto en la práctica cotidiana como en la escolar, puesto que este significado, que se ha popularizado en el uso de la palabra, ha

tomado un giro, con lo cual se hace necesario corregir esta definición de adaptación, conocida popularmente como una representación “mimética”, para modificarla por el término “traducción”, que de acuerdo con sus planteamientos es más acertado.

A continuación, la autora revela el texto traducido/adaptado como unidad sistemática de sentido, extendido por vínculos relacionales. Si bien, Cervantes se encuentra demarcada por la concepción teórica gennetiana, entenderá el texto traducido/adaptado como un hipertexto que presenta vínculos relacionales, aceptados a través del texto original, también llamado hipotexto. El sistema básico que confiere estas relaciones se construye bajo el paradigma semiótico sobre el conjunto hipotético-relacional existente entre relato, guion y película.

Puesto que el guion es punto de conexión diádico entre marcas lingüísticas y teóricas en la “traducción” del texto, la autora resalta que las estrategias de indagación y transposición realizadas en un primer momento, son el filtro central de las relaciones y cargas semánticas que, posteriormente, el director deberá también “traducir” para asegurar su objetivo comunicativo. El ejercicio de “traducción” de *El coronel no tiene quien le escriba*, es planteado por la autora de acuerdo con dos filtros de información que se trasponen: guion y lenguaje audiovisual. Así por ejemplo, la variación de elementos figurativos como color, iluminación, ambientación y tipo de ropa usada por el coronel en el texto original, difiere en la “traducción” a guion, y también en la cinematográfica, ya que es un organizado proceso, en el cual pueden variar las situaciones, de acuerdo con el medio transaccional comunicativo de los elementos transpuestos.

En síntesis, la apertura de la discusión social, pragmática y semántica de los parámetros lectores y de construcción en la transposición textual y fílmica, generarán competencias de recepción y comprensión lectora para la enseñanza y el aprendizaje permanente de la población docente que está en formación.

10. **Otto Salazar** (2006), en el artículo “Uso pedagógico de los medios audiovisuales en el aula e integración con lo curricular”, uno de los capítulos del informe final del proyecto

de investigación *Medios de comunicación y relación con los ambientes de enseñanza-aprendizaje*, relaciona el ámbito y uso de los medios audiovisuales –incluido el cine– y su integración con lo curricular.

En la primera parte, el texto plantea tres perspectivas de uso de los medios audiovisuales en la escuela: la primera: *perspectiva informacional o instrumental*, plantea cómo estos medios son tomados como ayudas audiovisuales en los procesos educativos; la segunda: *comunicación social*, expone que los medios, como el cine, son tenidos en cuenta de manera funcionalista o desarrollista, pero sin llegar a miradas críticas sobre su contenido; la tercera: *pedagógica crítica*, aplica los medios audiovisuales –tal es el caso del cine– para hacer análisis críticos y comparativos de diferentes fenómenos sociales, tanto en el nivel local como global. Realmente, esta es una perspectiva útil para el trabajo de lectura fílmica, ya que de alguna manera, al analizar un filme, no solamente se pueden encontrar elementos como su simbología, códigos, géneros, superestructuras y macroestructuras, sino también el contexto político, social y económico en el cual se desarrolla la película y/o producción audiovisual.

Si bien es cierto que la primera perspectiva apoya los procesos de lectoescritura y otras áreas del currículo, la segunda permite interactuar a la comunidad estudiantil con vivencias reales del audiovisual, como por ejemplo, la producción de un documental u otro género comunicativo; la tercera, es la que de alguna manera, podría insertarse en los currículos de las instituciones y permitir a la comunidad educativa dejar de ser un ente pasivo para convertirse en un agente dinamizador de análisis, frente al contenido del material audiovisual y, de manera transversal, emplearlo como medio para tener otras miradas sobre un tema específico.

Posteriormente, el autor relaciona las posibilidades que ofrece el audiovisual en el aula con el concepto de currículo en la escuela, como medio para cimentar micro-sociedades efectivamente democráticas, que tomen en cuenta el cambio permanente del contexto, lo cual obliga a la institución a hacer revisión y reflexión constante de su currículo, para dar oportunidad a la inclusión de mediaciones audiovisuales tales como el cine, la televisión

y la multimedia, e inscribirlas en sus PDI, como propuestas para apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En conclusión, Salazar examina los principios y dimensiones que debe orientar el trabajo curricular en la escuela y las potencialidades que tiene el audiovisual para desarrollar sus estrategias, pues el cine, por ejemplo, produce diferentes sensaciones, emociones y percepciones de todo tipo en los espectadores. De esta forma, es posible afirmar que el tema audiovisual motiva a las instituciones educativas a reconocer este medio, no solo como una herramienta instrumental para el proceso de enseñanza y aprendizaje sino como un elemento con el cual los estudiantes pueden tener otras miradas sobre un tema específico y, de esta manera, ampliar el acervo cultural que se mueve en torno a un tema determinado, para generar críticas y reflexiones, que quizá no se puedan desarrollar con la utilización de otros medios.

11. **Rosario Izaguirre** (2007) en el artículo “La lectura fílmica una intencionalidad de presencia educativa”, evidencia cómo el cine implica un proceso de encuentro entre el texto fílmico y el espectador, en un ámbito preestablecido, en el cual, el receptor de los mensajes se emociona y descubre diferentes elementos a través de la lectura del filme. Este trabajo es producto de una investigación realizada en Sinaloa (México) y tiene, en primer lugar, el objetivo de mostrar un enfoque transaccional de la lectura fílmica, así como determinar las dinámicas en el texto fílmico, además de su interrelación con el espectador y, en segundo lugar, trata de evidenciar cómo la lectura fílmica lleva al mismo espacio tanto a quien narra como a quien escucha la historia, la cual posee una secuencia rítmica realizada con elementos del lenguaje cinematográfico, entre ellos, el montaje.

En este sentido, las relaciones que existen entre el texto y el lector son adecuadas para unir la propuesta transaccional que plantea Izaguirre en su texto, debido a que ella considera que el lector y el texto son parte integral de los aspectos que permiten el entendimiento de conceptos tales como las experiencias, los juicios de valor o las circunstancias que ayudan al espectador a interpretar el mensaje simbólico que tiene el filme; de hecho, la lectura exige permanentemente intercambios y fusiones entre las

diversas concepciones del sujeto. Leer un texto fílmico no solo implica, entonces, conocer los diferentes elementos que lo integran, sino cómo se relacionan los conceptos y las experiencias culturales.

La autora insiste en una pronta implementación de un modelo a gran escala en el campo educativo, para eliminar la osada forma como se ofertan diferentes propuestas académicas, que no tienen suficiente grado de investigación en el área. Esto es necesario, no solo para que redunde una iniciativa en resultados concretos sino para que contribuya a la construcción de un modelo de trabajo académico, que permita la ejecución de una propuesta transaccional, que acerque al espectador con el texto fílmico y desaparezca el silencio en el aula, cada vez que se lanzan interrogantes sobre los elementos necesarios para la lectura de un filme.

Por otro lado, analiza y plantea la ausencia de la lectura fílmica y su implementación en el espacio escolar, como consecuencia de la baja investigación en todo el entorno latinoamericano y reitera las múltiples falencias que se pueden encontrar en los currículos escolares de diferentes países del mundo. La pertinencia del texto de Izaguirre con la propuesta de intervención de la presente investigación, radica en la adecuada utilización del campo fílmico en la educación, como medio de enseñanza para la lectura y apertura de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en los diferentes contextos sociales que debe asumir el futuro docente que está en formación. Debido a la multiplicidad de lenguajes que se aprecian hoy en la sociedad, el estudio en el campo de la lectura fílmica, aplicada al campo educativo, es complementario.

12. **Liliana Marcela Marentes** (2009) y el grupo de investigación de la Facultad de Educación de la Corporación Minuto de Dios, en el artículo “El cine foro como herramienta pedagógica para analizar la representación social del maestro en el discurso cinematográfico”, exponen el trabajo investigativo que realizaron con estudiantes del grado noveno, en el colegio *Ciudad de Cali*, radicado en Bogotá, con el fin de descubrir las representaciones sociales que sobre los maestros poseen los estudiantes. Para tal efecto, utilizaron cinco películas, a las cuales les realizaron un análisis semiótico, en

relación con el discurso social de los filmes presentados: *Matilda*, *Ni uno menos*, *La sociedad de los poetas muertos*, *Mentes peligrosas* y *Descubriendo a Forrester*.

El texto describe ampliamente, por ejemplo, el análisis semiótico de *La sociedad de los poetas muertos* (1989), iniciado con un análisis lingüístico de lo icónico, en el colegio Welton, en el cual se desarrolla la historia y cuyos principios son disciplina, lealtad, tradición y honor, lo que evidencia, de alguna manera, el formalismo institucional impartido a los educandos. Así mismo, se presenta un análisis de personajes, partiendo de las características del profesor Keating, quien con dinámicas nuevas de comunicación, rompe el hielo con los estudiantes y establece otras formas para desarrollar su discurso pedagógico.

Finalmente, el equipo investigativo demostró cómo con el análisis semiótico de cinco películas que reduce la decodificación a un tema específico: las representaciones sociales que los estudiantes tienen del maestro y, apoyados por todo un análisis, pero con la discusión participativa sobre otros elementos que se pueden encontrar en el texto fílmico, los estudiantes generaron conocimiento, los docentes escribieron su investigación y el colegio *Ciudad de Cali*, decidió institucionalizar el cine foro como herramienta pedagógica para analizar diferentes situaciones sociales, técnicas, académicas, entre otras, que subyacen en el discurso fílmico.

13. **Patricia León, Alberto Arias y Diego Prieto** (2010), en el artículo “Actitudes críticas de niños y niñas sobre mensajes violentos de películas en televisión, cine y videojuegos”, presentan las reflexiones sobre la generación de actitudes críticas hacia las producciones fílmicas violentas, de una muestra de doscientos tres estudiantes, cuyas edades oscilaban entre los nueve y doce años, tomada de los grados 4° y 5° de Educación Básica de dos instituciones educativas del sector oficial de Armenia (Quindío), mediante un estudio aplicado y descriptivo, en el que se desarrolló un programa educativo, dirigido a la identificación y análisis de los mensajes presentados en los relatos fílmicos de películas proyectadas en televisión, cine y videojuegos, mediante un pretest y un postest.

En contraste con lo anterior, los investigadores desarrollaron un programa educativo de apreciación fílmica en tres bloques: el primero, de fundamentación *teórica*, que buscaba explicar qué son y cómo se hacen las películas; el segundo, lleva a los participantes *a ver y comprender el cine*, asumiendo una posición crítica frente al mensaje del relato fílmico, a partir de un método de análisis de películas y, en el tercero, los participantes *realizan un cortometraje, con la técnica del video*, haciendo énfasis en una escena con contenido violento, que separe realidad y ficción. Para tal fin, la investigación tuvo en cuenta los aspectos valorativos, creencias, normas e ideologías, contenidas en los relatos fílmicos, para reconocer la diferencia entre la realidad y la ficción, además, para asumir actitudes críticas frente a los mensajes de violencia.

Posteriormente, los autores exponen que la formación de actitudes críticas en los estudiantes se logra mediante una información clara, precisa, con la participación activa de ellos y la creación de necesidades como requisito indispensable para que logren cambiar y adquirir actitudes positivas, que las incorporen en sus formas de pensar para mejorar sus relaciones interpersonales y convertirlas en actitudes más cordiales y menos agresivas. Por lo tanto, la educación media debe incluir en el fomento de valores, temas que permitan forjar el carácter y la personalidad de los estudiantes y que los ayuden a ser críticos ante cualquier tipo de mensajes que reciban de los distintos medios de comunicación.

Asimismo, los investigadores exponen los resultados obtenidos y evidencian que la diferenciación entre la realidad y la ficción –en los estudiantes que formaron parte de este estudio– les ayudó a cambiar las creencias y actitudes que tenían frente a la violencia, los héroes y los valores opuestos; también, la imitación y aceptación de las acciones violentas en los relatos fílmicos, redujo considerablemente las actitudes agresivas de los estudiantes, quienes aclararon preconceptos con respecto a la actuación en las películas, los efectos especiales y el sentido comercial de las mismas.

Este artículo es relevante para iniciar el proceso de investigación en lectura fílmica, ya que aborda el tema de los mensajes implícitos en el filme (en este caso, los mensajes

violentos), los cuales, muchas veces, si no se analizan adecuadamente, mediante la lectura fílmica, previo conocimiento de la planimetría de las tomas, el significado de los ángulos, íconos, símbolos, índices, códigos y la fragmentación del filme en secuencias y escenas, pueden pasar inadvertidos, dificultando su reconocimiento entre la ficción y la realidad. Se considera que el análisis del discurso cinematográfico es fundamental a la hora de diseñar una propuesta para enseñar la aplicabilidad de la lectura fílmica en el aula de clase.

14. **Ana Sedeño** (2011), en su artículo “Cine y medios audiovisuales ante la globalización”, trata de encontrar algunas claves que puedan explicar las transformaciones en producción de contenidos audiovisuales para cine, relacionados con los procesos de globalización, multiculturalidad y tecnología digital. En este, la autora revisa las diferentes formas como la hibridación cultural se aplica a la generación de contenidos y formatos audiovisuales novedosos; así mismo, reflexiona sobre la manera como la relación tradicional emisor-receptor se modifica mediante nuevas posibilidades: la intertextualidad y el cine amateur, en forma de cine *open source* o cine 2.0. Todo ello plantea un panorama audiovisual globalizado y en constante transformación. Este fenómeno, llamado “globalización”, ha generado cambios culturales en las formas de ver el cine, que tratan de estandarizar los discursos, para que sean vistos por todas las personas de la misma manera, sin interesarse mucho por su contenido, su narrativa y la esencia por la cual fue creado el séptimo arte.

Por otro lado, el lenguaje fílmico contemporáneo se está construyendo con ciertos recursos que, aunque combinados y muy alejados de las concepciones narrativas clásicas del cine, desarrollan algún tipo de sentido. Cada texto del filme está dotado de una significación particular y construye su propia gramática compleja, lo que dificulta aún más su lectura fílmica y su análisis, en contextos académicos. Otro aspecto importante es el relacionado con la existencia de formatos híbridos, como “el docudrama”, que complica aún más, el trabajo de análisis del contenido para un lector fílmico. Así mismo, el cine digital comparte nuevos elementos técnicos y profesionales que, por su variedad, dificultan aún más el análisis, pues en la carrera por masificar el cine, a través de las redes

sociales, internet y la *web*, se acepta cualquier tipo de producción audiovisual, sin que interese su coherencia narrativa y mucho menos su lenguaje audiovisual.

De igual forma, Sedeño plantea que “los discursos del cine y el videojuego constituyen otra muestra representativa de este proceso de ampliación del inventario de formatos audiovisuales”. Un ejemplo de estos nuevos formatos es el “machinina”, un híbrido entre animación, cinematografía y tecnología tridimensional de videojuegos, cuya materialización se hace efectiva en la película *Avatar*, la cual se desarrolla con seres humanos que ingresan a máquinas y se enfrentan a un mundo posible, producto de la imaginación de sus creadores.

El artículo expone cómo en la actualidad, lo analógico del cine clásico convive con lo digital, para dar vida a prácticas cinematográficas antes marginadas, tal es el caso de las grabaciones con teléfonos móviles, los diversos formatos de videos caseros, las grabaciones de cámaras de vigilancia, que encuentran lugar en el universo discursivo del cine contemporáneo.

De alguna manera, se transforma el modelo emisor-receptor gracias al modelo *open source*, en el cual intervienen el software libre y/o código abierto, para que se permita, de forma colectiva, construir el sentido al filme que cada participante desee, tal es el caso de *wikipeli*, plataforma web que propone al espectador, convertirse en director, para construir su propia versión de la película. Con estas nuevas tecnologías digitales, seguramente se migrará del grupo de espectadores en las salas de cine y en el aula de clases al espectador individual, quien desde sus equipos móviles pueda ver cine gratis y modificar sus narrativas, si así lo desea, con base en sus conocimientos previos, aun cuando el sentido narrativo y literario se pierda en este océano de digitalización, globalización y modernidad.

En síntesis, toda esta nueva era de globalización, digitalización, videojuegos y acceso al cine en la *web* tiene como común denominador, el lenguaje audiovisual multimedia, que hace posible esta convergencia pero dificulta el análisis fílmico y la lectura con fines

académicos, que a su vez crea nuevos retos para los docentes que quieran enseñar lectura fílmica a sus estudiantes.

15. **Enrique Martínez- Salanova** (2014) Cine y educación.

Este prolífero escritor es el autor del sitio web llamado: <http://www.uhu.es/cine.educacion/>, lugar del ciberespacio, donde se evidencia el perfil de un profesor universitario, pedagogo, antropólogo y tecnólogo de la Educación, además de educador, escritor y dibujante. El *site web* del profesor Martínez está orientado a quienes deseen aprender diferentes aspectos relacionados con el cine, la educación, la tecnología en la educación, la didáctica del cine como elemento que refleja las situaciones de la sociedad y de alguna manera puede plantear posibilidades de mejorarla, es decir que es un sitio de encuentro en la web para quienes tienen interés por la educación y, particularmente, por la relación de esta con el cine.

Entre los múltiples hipervínculos con los que cuenta la página web del profesor Enrique Martínez se encuentra el llamado “*Cine y educación*” y en éste, el cibernauta puede hallar un vínculo llamado “Cine y Literatura”, que es el que en mayor grado interesa en la creación de propuestas como la presente porque en ella el autor reflexiona y ofrece diferentes guías y secuencias didácticas para trabajar el tema de la literatura y el cine. Así mismo plantea que:

La polémica entre la literatura, concebida como un arte, y el cine, calificado de espectáculo, es igual de antigua que la primera adaptación realizada en cine, es decir, igual de vieja que el propio cine.

De alguna manera, estas dos disciplinas tienen un mismo objetivo: contar historias, y uno de sus elementos básicos ha sido el mismo: la palabra. Si recordamos, el lenguaje cinematográfico se desarrolló ante el reto de narrar con claridad una historia en un tiempo determinado, sintetizando en una hora de proyección, cientos de páginas que constituyen un guion.

A través de los años, hemos sido testigos de múltiples cintas, que basadas en grandes obras de la literatura, han evidenciado la difícil tarea de representar para la pantalla, las imágenes literarias; esto sin duda, ha resultado en aciertos y decepciones, sin embargo, resulta primordial reconocer, que si bien son dos medios distintos, esto no los hace incompatibles, sino complementarios.

Hoy, del mismo modo que a principios del siglo XX, hay quienes consideran que el cine es un modo de expresión tan nuevo que, necesariamente debe ser diferente de la literatura, con expresividad distinta, lenguaje diferente, que aporta nueva terminología y enfoque al arte. Otros, por el contrario, cada vez menos, consideran

que el cine es un producto de la literatura, una nueva expresión de ella. En cualquier caso, cine y literatura está íntimamente unidas y condenadas a encontrarse. El cine ha recibido de la literatura relatos, argumentos, formas y estilos. La literatura, en todo el último siglo, va recibiendo del cine diferentes modos de mirar, una concepción narrativa distinta, que acomoda en los autores literarios, en ocasiones, su mirada y su estilo.

Unas veces se realiza la adaptación de obras literarias al cine, que tiene la misma tradición centenaria que el séptimo arte y, casi siempre renueva la eterna polémica: se suele rechazar la película lamentando que la complejidad del texto literario haya sido despreciada por la superficialidad de las imágenes. En ocasiones, se hace un guion - que no deja de ser una obra literaria- exclusivamente para el cine. A veces, los menos, tras la película, se han escrito la obra literaria. Hay films que reproducen una época histórica literaria determinada, o la vida de un literato, o el relato de cómo se ha hecho una novela... El cine es rico en imaginación y cualquier idea la puede convertir -con mayor o menor fortuna en imágenes y sonido.

Parfraseando la cita del autor, lo cierto es que la literatura y el cine estarán siempre sujetos de encontrarse para contar una historia, para expresar un mensaje y permitir su análisis e interpretación del texto que se muestra al lector o al espectador.

Finalmente, este link de “*Cine y Literatura*” también ofrece al lector guías para analizar los filmes y como hallar en ellos similitudes y diferencias entre el texto fílmico y el texto literario, especialmente en películas y literatura española del año 1900 a 1986. Por lo anterior, se puede considerar este sitio como de obligatoria consulta para los docentes en formación y para quienes deseen profundizar en la enseñanza de la literatura con la adaptación fílmica.

Análisis e interpretación de las reseñas

Es importante mencionar cómo, en este capítulo, únicamente se han reseñado algunos de los trabajos e investigaciones que, en los últimos veinte años, se han desarrollado en Colombia y otros países relacionados con el tema del cine y su aplicabilidad en el campo académico. Así mismo, cobra importancia el hecho de que los autores mencionados reconocen, producto de su trabajo, cómo el cine puede ser analizado y empleado, no solo en el área de literatura, sino de manera transversal en cualquier área del conocimiento, siempre y cuando se diseñen instrumentos que puedan evidenciar su verdadero impacto para desarrollar temáticas en el aula.

Algunos documentos del Ministerio de Educación Nacional de Colombia reglamentan la importancia de utilizar otros lenguajes simbólicos; entre ellos el cine, para desarrollar actividades académicas en el área del lenguaje, lo que se constituye en un referente legal para justificar la necesidad de capacitar en lectura fílmica a los docentes para dar aplicabilidad a la norma.

Así, los trabajos e investigaciones reseñadas, cuyos autores se encuentran en la bibliografía, permiten evidenciar algunos resultados significativos: 1) La población sujeto de análisis estuvo conformada por jóvenes de colegios públicos y privados, de grados superiores, quienes a través de diferentes actividades, logran aprender a decodificar el lenguaje cinematográfico. 2) Las problemáticas tratadas examinan diversas temáticas, desde otras perspectivas y, por eso, desarrollan investigaciones para comprender las potencialidades del lenguaje cinematográfico en el aula. 3) Algunos de los enfoques teóricos que predominan son los de Cristian Metz y Ferdinand de Saussure, en lo referente a los mecanismos de análisis fílmico y a la comprensión del significado y el significante. 4) La metodología utilizada por la mayoría de autores se relaciona con el paradigma descriptivo y el enfoque de investigación-acción en el aula. 5) Los resultados obtenidos en las diversas investigaciones apuntan a la creación de cine-foros, cine-clubes y otros espacios, con el propósito de utilizar el cine como punto de partida para el análisis, no solo de sus contenidos sino de variados contextos en la sociedad posmoderna. Finalmente, resulta indispensable tener en cuenta los importantes aportes de Enrique Martínez Salanova en su *site web* como herramienta de consulta para quienes deseen profundizar en el tema del cine y la literatura.

A continuación se presenta un resumen gráfico de este capítulo:

Análisis de reseñas en el estado del Arte



Figura 1. Resumen del análisis de los trabajos reseñados
Fuente: El autor

CAPÍTULO II: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Esta investigación se estructura desde el marco de la didáctica de la lengua y la literatura; por lo tanto, resulta pertinente iniciar con la evolución que ha tenido este concepto, a partir de diversas investigaciones, entre ellas, las realizadas por Anna Camps y su grupo (1990, 2001) y desde los postulados epistemológicos de Antonio Mendoza-Fillola (1998) en *Didáctica de la lengua y la literatura*. De igual manera, se retoman los conceptos de texto desde la perspectiva de Yuri Lotman (1970) y Enrique Bernárdez (1982). Asimismo, los aspectos referentes al *texto narrativo, estructura del relato y del texto artístico* se delimitan a partir de los presupuestos de Roland Barthes (1970), Jean Michel Adam y Clara-Ubaldina Lorda (1999). Ahora, en relación con la estructura del *texto fílmico*, se acude a Marcel Martín (2002). Por último, para realizar la lectura fílmica, resultan útiles los planteamientos de Roman Jakobson (1982), ya que a partir del “esquema de la comunicación”, Robert Stam (1992) realiza su propuesta; por su parte, para el análisis del film se recurre a la propuesta de Francesco Casetti y Federico di Chio (1998). A continuación, se hará una presentación sintética de estos conceptos:

2.1 Didáctica

Tradicionalmente, el concepto de didáctica ha sido asociado al interrogante: ¿Cómo se orienta una actividad de clase? Y, en algunas ocasiones, se considera que el término corresponde a la forma lúdica, motivante y organizada de dirigir las actividades en un espacio académico. Pero quizás, existe un desconocimiento generalizado de su campo de estudio y del desarrollo epistemológico que ha tenido lugar a través de la historia.

Así las cosas, es posible iniciar por preguntarse: ¿Cómo definir el concepto de didáctica? Para tal efecto, se invita al lector a que haga un flash back, o dicho en otras palabras, un viaje en el tiempo, para remontarse hacia 1613, época en la cual se utilizó el término didáctica (arte de enseñar), por primera vez, en un informe sobre las propuestas pedagógicas reformistas de W. Ratke (Schaub, 2001: 44). Ya en 1657, el pedagogo Juan

Amós Comenio empezó a definir el concepto de didáctica, en su obra *Didáctica Magna*. En ella manifiesta la necesidad de tener estrategias esenciales a la hora de educar:

El Maestro consigue tener atentos siempre a los discípulos, el preceptor estará más seguro de que todo ha sido bien entendido por todos los alumnos, con la continuada repetición de la misma materia llegarán a comprenderla, por esta misma reiterada repetición todos sacarán la lección más sabida y de este modo el discípulo hallará en la escuela como una especie de ocupación o empleo, se desarrollará en los espíritus una extraordinaria actividad y deseo de aprender y se adquirirá gran facilidad para tratar con intrepidez de cualesquiera asuntos serios delante de mucha gente; esto es, en la vida, de una importancia y utilidad suma(77).

2.1.1 Anna Camps (1990, 2001)

En la época moderna se empieza a desarrollar una nueva perspectiva de la Didáctica, que la considera como una disciplina científica que interviene, no solo en los procesos inherentes a la enseñanza en un área específica del saber, sino también en las formas como se aprende; en tal sentido, la Didáctica de la lengua, tiene un espacio propio para su investigación y desarrollo, tal como lo expresa Anna Camps:

La investigación en didáctica de la lengua tiene su objeto en la complejidad de las actividades relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje, y su objetivo es elaborar conocimiento sistemático de esta realidad con la intención de poder intervenir de manera fundamental para mejorarla (Camps, 2001:13).

Para la autora, la didáctica de la lengua constituye un campo de estudio y experimentación, no sólo de la actividad práctica. El centro de esta disciplina es el proceso de enseñanza- aprendizaje. El objeto de la misma se sitúa en la interacción entre maestro –estudiante. Hacer didáctica no es enseñar lengua o literatura, sino construir conocimiento sobre la forma como se enseña y se aprende en una determinada área del conocimiento.

2.1.2 Antonio Mendoza Fillola (1998)

Para Mendoza-Fillola la didáctica de la lengua y la literatura “se configura como un espacio de interrelación de diversos campos, pero no como una suma de las aportaciones de estos campos, sino como un espacio de transformación de los datos” (1998: 33).

Así mismo, como disciplina independiente, la Didáctica de la Lengua y la Literatura tiene un objetivo concreto: la intervención en el aula, y su esencia es la verdadera acción que se ejerce sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje; en tal sentido, Mendoza-Fillola y Cantero (2003: 5) expresan:

La Didáctica de la Lengua y la Literatura (DLL) se configura, básicamente, como un espacio de acción sobre los procedimientos de enseñanza y de formación (y de transformación) de los hablantes de una lengua como tales, de su capacidad para comunicarse y, por tanto, de su capacidad de relacionarse con los demás, en distintos contextos sociales, empleando códigos diversos (el habla coloquial, la lengua oral, el lenguaje escrito, etc.); así como de su desarrollo cognitivo y cultural, directamente relacionado con el uso de la lengua, de las habilidades comunicativas y de su competencia literaria.

Por tal razón se considera la Didáctica de la Lengua y la Literatura como una disciplina independiente, con un campo de investigación propio que se nutre de otras epistemologías de las ciencias, y tiene autonomía en un proceso de enseñanza y aprendizaje. De tal manera, se puede concluir el concepto de Didáctica de la Lengua y la Literatura como una disciplina reciente, que investiga los complejos procesos de enseñanza/aprendizaje y su intervención en el aula; además, toma elementos de otras ciencias para su estudio y aplicación, pero mantiene su independencia conceptual y epistemológica como disciplina independiente.

Lo anterior permite colegir que si la Didáctica de la Lengua y la Literatura es una disciplina independiente y tiene su propio campo de investigación, también el estudio del filme y su comprensión como texto, debería ser considerado como una Didáctica específica que se denomine “Didáctica cinematográfica”, cuyo campo de investigación e intervención sería el análisis de los elementos que integran el filme y su relación con otras disciplinas, especialmente con la Didáctica de la literatura.

2.2 Texto

2.2.1 Concepto de texto artístico de Yuri Lotman (1970)

Yuri Lotman establece que la base del concepto de texto artístico debe estar conformada por tres elementos: la expresión, la delimitación y el carácter estructural. Desde el punto

de vista de la expresión, el texto se considera como “la realización de un cierto sistema, como su encarnación material” (71). Por su parte, la delimitación es “inherente al texto” (71), porque este posee un significado que no se puede dividir “ser una novela, ser un documento, ser una oración, significa realizar una determinada función cultural y transmitir un significado íntegro” (72). De esta manera, el texto posee una estructura limitada, pero no se trata de un solo límite, sino que dentro del texto hay una jerarquía de límites en la que unos predominan sobre otros: “Los límites del capítulo dominan jerárquicamente los límites de la estrofa” (72). El nivel estructural se encuentra ligado a la delimitación, porque para reconocer un texto como artístico es necesario “convencerse de que forman parte de una cierta estructura de tipo secundario a nivel de organización artística” (73). En este sentido, Lotman plantea que el texto artístico:

Se construye como una forma de organización, es decir como un sistema determinado de relaciones que constituyen sus unidades materiales. Esto se halla ligado al hecho de que entre diferentes niveles del texto pueden establecerse conexiones estructurales complementarias: Relaciones entre tipos de sistemas. El texto se descompone en subtextos (nivel fonológico, nivel gramatical, etcétera). Las relaciones estructurales entre niveles devienen una característica determinada del texto en su conjunto (73).

La interrelación entre los niveles es determinante en el texto artístico porque logran que este no varíe. Cuando el texto entra en el medio social tiende a dividirse en variantes, pero paradójicamente el texto sigue siendo invariante porque continúa conservando cierta “constante en sus límites” (74).

2.2.2 Concepto de texto de Enrique Bernárdez (1982)

Enrique Bernárdez plantea que para llegar a un concepto de texto se deben tener en cuenta tres factores fundamentales que son: “el carácter comunicativo: actividad”, el carácter pragmático: intención del hablante, situación” y el “carácter estructurado: existencia de reglas propias del nivel textual” (85). En este sentido:

Texto es la unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee carácter social. Se caracteriza por su cierre semántico y comunicativo y por su coherencia, debida a la intención comunicativa del hablante de crear un texto íntegro, y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las de nivel textual y las del sistema de la lengua (1982: 85).

2.3 Texto literario narrativo

2.3.1 Análisis estructural de los relatos de Roland Barthes

El planteamiento teórico del semiólogo francés Roland Barthes frente al análisis estructural de los relatos se desarrolla en cinco capítulos, correspondientes a la lengua del relato, las funciones, las acciones, la narración y el sistema del relato. El relato es una expresión narrativa sujeta de análisis en diferentes textos. Pese a esta situación, al establecer un modelo de análisis, se puede empezar a determinar una metodología para su estudio; para ello se hace necesario reflexionar sobre las características del relato, ya que este puede estar soportado por diferentes tipos de lenguajes como el articulado, oral o escrito. El relato se encuentra presente en la imagen fija o en movimiento y debe ser estudiado y comprendido de acuerdo con la época, los lugares y las sociedades en los que se desarrolle.

Así, para el análisis del relato, Barthes propone superar el estudio de la frase desde el punto de vista lingüístico (análisis fonético, fonológico, gramatical, contextual), dado que el relato “no es una simple suma de proposiciones” (Barthes, 1974:14) y reflexionar sobre los sistemas de sentido y niveles de interpretación que ofrece el relato, considerado como una jerarquía de instancias narrativas. Para tal efecto, se apoya en los planos de descripción que aporta la retórica (disciplina transversal a distintos campos de conocimiento, la cual se ocupa de estudiar y de sistematizar los procedimientos y técnicas de utilización del lenguaje) tales como la *dispositio* que tiene relación con la disposición para planear y desarrollar la organización discursiva de los elementos del relato y la *elocutio*, la cual tiene relación con el estilo verbal utilizado para lograr una mejor transmisión del mensaje.

En este sentido, Barthes expresa que “cualquiera sea el número de niveles que se propongan y cualquiera la definición que de ellos se dé, no se puede dudar que el relato es una jerarquía de instancias. Comprender un relato no es sólo seguir el desentramarse de la historia, es también reconocer (estadios), proyectar los encadenamiento horizontales del

hilo narrativo sobre un eje implícitamente vertical; leer (escuchar) un relato no es solo pasar de una palabra a otra, es también pasar de un nivel a otro” (Barthes, 1974:14)

Por lo tanto, para el análisis del relato, Barthes plantea que se debe tener en cuenta en la obra narrativa, tres niveles de descripción: nivel de las funciones con apoyo en Propp y Bremond (1964, 1966); nivel de las acciones, en el sentido propuesto por Greimas (1964) cuando habla de los personajes como actantes y, nivel de la narración o nivel del discurso propuesto por Todorov (1964). Estos niveles de análisis están ligados uno a otro para generar sentido al discurso. De otro lado, en cuanto a las funciones del relato, Barthes propone primero determinar las unidades mínimas del discurso narrativo (segmentos), sin desconocer que el análisis del sentido de estas unidades y su correlación de unas con otras debe ser, desde el primer momento, el objeto de atención, dado que de aquí se desprenden las funciones que cada una de estas partes cumplen en el relato.

En la estructura de la narración existen diferentes tipos de funciones, de acuerdo con el número de correlaciones que se establecen entre los elementos textuales, narrativos y el orden del discurso. Así las cosas, una función para Barthes puede ser definida desde el punto de vista lingüístico como “una unidad de sentido”; en otras palabras, “lo que se quiere decir”. Para determinar las funciones como unidades narrativas con sentido, es necesario tener en cuenta el carácter funcional de su estructura y este “no necesariamente debe coincidir con los elementos de análisis que tradicionalmente conocemos” (Barthes, 1974: 19), tales como: acciones, escenas, párrafos, diálogos, monólogos interiores, entre otros, dado que con las funciones, lo que se espera es encontrar el verdadero sentido del texto.

Es así como para el análisis del relato, Barthes propone una división de las funciones en dos grandes clases: *Funcionales*, las cuales pueden ser distribucionales e integradoras; las primeras corresponden a las estructuras gramaticales funcionales; es decir, expresan una idea narrativa completa y las segundas tienen relación con aspectos más específicos. Aquí encontramos caracterizados a los informantes. La segunda clase de funciones, los *indicios*, representan aquellas situaciones o elementos que permiten las inferencias y se deducen de

acuerdo con un hecho que sucede en un contexto determinado. En relación con los indicios, el autor también establece una clasificación, tanto es así que algunos indicios son caracterológicos; es decir, aquellos que tienen relación con características de los personajes en un relato, como son sus identidades, sus formas de ser, su carácter, sus virtudes, defectos y en general su rol frente al contexto. Los indicios también implican una actividad de desciframiento para el lector. Se trata de conocer los aspectos inherentes al ser, mientras que los informantes proporcionan datos sobre el tema que desean desarrollar en el relato.

Así mismo, algunos relatos son marcadamente funcionales tales como los cuentos populares, mientras que otros, por el contrario, son marcadamente indiciales, tal es el caso de las novelas de montaje narrativo psicológico. Los informantes y los indicios pueden combinarse libremente entre sí a lo largo de las diferentes unidades narrativas que conforman lo que llamamos gramaticalmente un sintagma narrativo.

Barthes (1974) expone que “No todas las unidades de las funciones tienen la misma importancia”, algunas constituyen verdaderos nudos en el relato o en una parte del mismo relato, mientras que otras solo sirven para rellenar la historia, la diégesis, la narrativa. Es por esto que las funciones principales son llamadas *cardinales o núcleos* y las segundas son notaciones subsidiarias denominadas *catálisis*. Entonces, para que una función sea cardinal, simplemente debe abrir mantener o cerrar una acción que permita darle continuidad a la historia; es decir que inaugure o cierre una trama. Por otro lado, las *catálisis* como estructuras subordinadas del núcleo permiten despertar la tensión semántica en el discurso, en palabras de Jakobson, esta cumple con la función fática de la narración y permite mantener el contacto entre el narrador y el lector.

En suma, las *catálisis*, los indicios y los informantes tienen un carácter común: son expansiones y si se las compara con los núcleos son más numerosos y contribuyen a dar mayores detalles de la historia.

Para el análisis de los relatos también se pueden tomar tres direcciones de investigación: la primera es lógica, esta busca reconstruir la sintaxis de los comportamientos humanos y trazar el trayecto narrativo de cada una de las secuencias; la segunda es de tipo lingüístico, en ella, el trabajo consiste en encontrar los elementos principales de la temática narrada y la tercera es la investigación que se desarrolla tratando de analizar cada una de las acciones de los personajes. Todas estas dinámicas de trabajo no se deben aplicar de manera separada sino de forma concurrente para determinar el verdadero sentido de la narración.

De esta forma se pretende encontrar la “cobertura funcional del relato” (Barthes, 1974), el cual impone una organización a la narración basada en pausas, cuyas funciones son llamadas secuencias. Una secuencia es una sucesión lógica de núcleos unidos entre sí por relación de solidaridad. La secuencia se inicia cuando uno de sus términos no tiene antecedentes solidarios y se cierra cuando otro de sus términos ya no tiene consecuente.

Además, las acciones de los personajes, como perspectiva de investigación para el análisis del relato, permiten conocer la posición estructural de los personajes como “ser” y no como participante exclusivamente. Desde su aparición, el análisis estructural se resistió fuertemente a indagar la esencia del personaje y se limitó a clasificarlo de acuerdo con su jerarquía, en algunos casos solamente se les tipificó como dador de objetos mágicos, ayudante, malo, héroe (Propp, 1964).

Barthes considera importante analizar en las acciones, las diferentes mediaciones que expresan los personajes a través de múltiples facetas de su ser, tales como, el amor, el cariño, la comprensión, las manifestaciones de odio, molestia, desagrado pero también de amistad y generosidad. Y aquí surge, entonces, el problema del sujeto, debido a que la verdadera dificultad que se plantea para la clasificación de los personajes es la ubicación en la narración y, por ende, su verdadera existencia. Pues ¿hasta dónde se puede calificar al héroe como héroe o al villano como malo, si en ambos casos sus acciones obedecen a una causa que para cada uno de ellos es pertinente?

Finalmente, para Barthes, la narración y en general la comunicación narrativa puede analizarse en el relato, si se tienen en cuenta unas características y unos actores para comprender el alcance de su mensaje. En la comunicación hay un dador del relato y hay un destinatario del mismo. Según este semiólogo francés, “no puede haber relato sin narrador y sin oyente”.

2.3.2 Texto narrativo de Jean-Michel Adam y Clara-Ubaldina Lorda

Jean-Michel Adam y Clara-Ubaldina Lorda (1999) plantean que el texto está compuesto por varios planos que interactúan entre sí y, a su vez, estos planos están constituidos por unidades que pueden pensarse de manera separada, pero que debido a la interacción no son autónomas. Los autores rechazan la clasificación en distintos tipos de textos porque se ignora la complejidad y la heterogeneidad de los textos. En el capítulo “Las unidades de la composición textual” presentan los elementos que componen el texto, desde una perspectiva pragmática, comenzando por los más pequeños hasta llegar al texto en su conjunto.

De esta manera, proponen cinco elementos para definir el texto; según el primero, el “texto es un objeto verbal segmentado en unidades de diferentes niveles de complejidad” (41), en el que existen dos niveles de fragmentación: “la macrosegmentación y la microsegmentación”; en la primera, se distinguen los aspectos relacionados con el género al que pertenece el texto; por ejemplo, si es una novela puede estar compuesta por párrafos, por capítulos; si es un texto periodístico por títulos, notas a pie de página, ilustraciones, o si es un poema, por versos. De aquí se deriva un segundo elemento en el que afirman que: “Un texto es una frágil unidad sometida a la vez a un principio centrípeto (su carácter cerrado, completo) y un principio centrífugo (su apertura intertextual y genérica)” (44).

En la microsegmentación se pueden distinguir las unidades más pequeñas, tales como las oraciones tipográficas y las oraciones semántico-sintácticas; de aquí se deriva el tercer elemento: “En todo texto se crea un equilibrio delicado entre una continuidad-repetición,

por una parte, y una progresión de la información, por otra parte” (47) y, el cuarto: “Las distintas unidades que componen el texto están enlazadas entre ellas por medios diferentes (conectores, elementos anafóricos, sustitución léxica, relación semántica lógica entre acontecimientos), de manera que componen unidades de rango superior” (49). En el quinto elemento exponen que el texto es “una red de relaciones jerárquicas” compuesta por oraciones y proposiciones que constituyen una “entidad relativamente autónoma” (62).

En la tercera parte: “Los componentes del relato”, Adam y Lorda se centran en los “componentes básicos de todo texto en el que domine lo narrativo” (93), el primer componente se refiere a las cuestiones de la acción y la transformación y se establecen las diferencias entre acción/acontecimientos y motivación/casualidad en las acciones humanas. En el segundo componente se alude al tiempo en el que se plantea una nueva perspectiva más allá de las marcas de la enunciación y se propone una lista de elementos que manifiestan el aspecto del proceso y se revisan los tiempos verbales. De esta manera, se concluye que la narración constituye una expresión lingüística del tiempo.

En el capítulo: “El mundo creado” exponen las reflexiones acerca del modo en que se construye el mundo del relato y en el que se sitúan los hechos en un lugar y en un tiempo, además de otorgar a los personajes algunas características. Por último, en el capítulo: “La enunciación narrativa” (160), se plantea la situación de enunciación de la comunicación narrativa y un “repertorio de las posiciones posibles del narrador”, según los niveles de inserción narrativa y la relación de personas.

De igual forma, enuncian estos dos autores que: “las distintas unidades que componen el texto están enlazadas entre ellas por medios diferentes (conectores, elementos anafóricos, sustitución léxica, relación semántica lógica entre acontecimientos), de manera que componen unidades de rango superior” (41). Así, Adam y Lorda plantean el concepto de secuencia, la cual adquiere diferentes valores dentro de la significación de una unidad textual y se enlaza con otras secuencias que, de acuerdo con su finalidad, podrían ser *descriptivas, argumentativas, explicativas y dialogales*, para contribuir a la secuencialidad

normal en el *relato*. Su conformación, por lo general, está dada por cinco postulados: la situación inicial, el nudo, la acción y evaluación, el desenlace y la situación final.

En síntesis, la unidad textual que designan estos autores como *secuencia*, se presenta de dos formas: primero, como una red de relaciones jerárquicas que pueden descomponerse en diferentes partes, unidas entre sí por proposiciones coherentes, integradas a todo el sentido de la unidad textual; segundo, como una entidad relativamente autónoma, con organización interna y con una relación de independencia en su mensaje pragmático.

2.4 Texto filmico

En la actualidad, los estudios de análisis fílmicos o de observación audiovisual, tienden a realizarse dentro de conceptos semióticos, buscando de esta forma, que el receptor del medio pueda comprender a cabalidad el significado o sentido de un texto o discurso. Así, se dará una mirada a lo que es texto y gramática; posteriormente, se comentarán teorías del texto lingüístico, a la luz de van Dijk y otros autores, con el fin de hacer una adaptación de ellas a la investigación del cine, como texto.

Si se leen las definiciones de texto que trae el *Diccionario de Semiótica* de Greimas y Courtes, hay, entre todas sus definiciones, dos de ellas que sirven, en este caso, para explicitar el significado de texto. La primera habla de la definición que sobre el tema da el danés Louis Hjelmslev, quien emplea este término para determinar:

La totalidad de la cadena lingüística ilimitada por el hecho la reproductividad del sistema. El reconocimiento y la elección de las unidades de dimensiones máximas – recurrentes en el texto, permiten analizarlo y, determina por ejemplo el tiempo de lingüística (o de gramática) que podrá ser construida. Si la unidad recurrente adoptada es la frase, la lingüística elaborada para construirla será la frásica. Si busca también elegir el discurso como unidad máxima recurrente del texto, dará lugar a una lingüística discursiva (1989:50).

La otra definición que presentan Greimas y Courtes (1979) es: “El término texto se emplea a veces en sentido restringido cuando la naturaleza del objeto elegido (obra de un escritor, conjuntos de documentos conocidos o de testimonios recogidos) le imponen límites: en este sentido, el texto se convierte en “corpus”.

Hasta hace muy poco los análisis partían del signo mismo, lo cual no permite develar significados, debido a que el campo de investigación termina por unilateralizarse en prácticas complejas y automatizadas. La tendencia moderna mira las obras bajo el concepto de texto, el cual se remite a una totalidad. El texto corresponderá al término discurso² para designar el eje sintagmático de las semióticas no lingüísticas (Courtes, 1979: 409) y será una secuencia de signos que responde a un significado completo y, por ende, a la producción del sentido.

También, Umberto Eco (1994) plantea que la competencia lingüística se inserta en una competencia comunicativa (o semiótica) mucho más articulada, cuyo objeto de estudio es el texto. Un texto por lo tanto, es un “retículo” de diversos mensajes que dependen de distintos códigos y subcódigos. En el caso del cine que pertenece a una semiótica sincrética, se unen diversos códigos para brindar el mensaje. Por lo tanto, este texto deberá remitirse a lo visual-icónico, lo visual-lingüístico, lo sonoro-lingüístico, los efectos de sonido y los códigos paralingüísticos visuales y sonoros que contenga y, por ello, será más compleja la comprensión; además, porque se añaden los códigos culturales y simbólicos que entrañan la imagen y la narrativa del filme en análisis.

Hasta aquí, es posible concluir que, tal y como el texto literario está sujeto al análisis macroestructural y superestructural (van Dijk, 1980: 286), el texto fílmico también puede estar sujeto a relaciones, que fijarán el análisis de una película a la luz de postulados concretos. Casetti, por ejemplo, sostiene una tesis que permite desentramar las diferentes secuencias (unidades mayores visuales, con sentido completo de una situación, de acuerdo con un contexto), escenas, planos, tomas y fotogramas, que garantizan la lectura y adecuada comprensión de los filmes.

De esta manera, lo realmente importante puede ser la forma como se establecen en el futuro, relaciones tanto para el análisis literario como para los análisis de las adaptaciones,

²La discusión lingüística predominante exige establecer diferencias conceptuales entre los términos texto y discurso. En teoría del cine dichos conceptos se unifican.

que de estos textos se hacen cuando son llevados al lenguaje cinematográfico y, sobre todo, lograr realizar prácticas de intervención didáctica en las aulas de clase, con el fin de poder demostrar, a la luz de los planteamientos teóricos, cómo en ambos textos se presentan diferentes elementos, estructuras y significados, sujetos de ser analizados.

2.4.1 Mirada de Marcel Martín para el análisis del texto fílmico

Marcel Martín afirma que se debe realizar una lectura totalizante de los elementos narrativos en la adaptación fílmica de un texto literario. Para ello, el autor define cada uno de los metalenguajes que se utilizan en el cine para configurar una realidad estructural y estética:

1. La escala visual o planificación: Mediante este componente se resaltan, en un tiempo determinado, los elementos que tienen como motivo un tema visual específico. Debido a este fenómeno, se considera que los planos se pueden clasificar de acuerdo con los parámetros de empalme del encuadre. Estos son:

- Plano general. La proyección del paisaje, pero sin enfocar ninguno de los elementos.
- Plano general de conjunto. Los hombres y objetos empiezan a tomar papel en el plano representativo de la imagen.
- Plano medio. El paisaje pierde importancia y la figura humana tiene mayor enfoque en el encuadre escénico. El período de tiempo que dura este tipo de imagen del plano, es generalmente medio o largo.
- Plano entero. El cuerpo humano adquiere la mayor importancia. Para el caso de la lectura, se tienen en cuenta siempre los extremos inferiores y superiores del hombre.
- Primer plano. La imagen del cuerpo humano se corta en la parte de sus facciones, para darle una mayor distinción a los elementos que configuran la personalidad del personaje, en las expresiones físicas.
- Plano de detalle. El recorte de la imagen o parte del cuerpo humano, tal como un dedo, ojo, oreja, adquiere la mayor significación.

2. El encuadre: Mediante el encuadre se reúnen los elementos corporales, escénicos y plásticos que se instalan en un solo cuadro fílmico para dar significación a ciertos

elementos, por interdependencia narrativa. Este siempre puede ser visto o presentado, de acuerdo con el ángulo y posición de la cámara en el conjunto narrativo.

3. La angulación: En ella se incorporan diversas formas que permiten captar un elemento del cuadro fílmico, de acuerdo con el grado de intensidad, representación y significación que este alcance con el método utilizado. La angulación puede clasificarse, teniendo en cuenta estas variaciones, en *angulación normal*, conocida como ángulo frontal u horizontal; en esta forma, la óptica y angulación de la cámara, es netamente horizontal. Por su parte, cuando se utiliza el *ángulo de picada*, la cámara tiene una inclinación hacia abajo, a medida que desciende en un lapso de término medio. Es distinguida por el ángulo oblicuo bajo, que se presenta al realizar este tipo de tomas. En algunas ocasiones, este plano es descriptivo a nivel significativo, en la estructura fílmica. Dependiendo de la variación del ángulo, este recibe diversos nombres:

- Ángulo a plomo. Se caracteriza por tener un enfoque perpendicular, que siempre está mirando hacia abajo. Es denominado también “vuelo de pájaro”, por lo que tiene contextos de significación descriptiva, relacionados con niveles de inferioridad en la secuencia fílmica.

- Ángulo de contrapicada. Corresponde a la contraposición del enfoque en picada, ya que la cámara no mira hacia abajo sino hacia arriba. Este ángulo generalmente tiene connotaciones que denotan grandeza.

- Ángulo vertical arriba. Este es opuesto al ángulo a plomo, ya que la cámara no está mirando de forma perpendicular hacia abajo, sino hacia arriba. Se le conoce también como ojo de gusano.

- Ángulo imposible. Requiere de la intervención directa, puesto que se fabrica con efectos especiales, en los cuales, los elementos se ordenan para lograr esta toma. Se le denomina imposible, debido a que no existe una relación lógica entre lo que ve el personaje, y lo que ve el espectador. Por ejemplo, el caso de una mano que entra en el refrigerador para sacar de allí algo.

- Ángulo invertido. En este caso, la cámara tiene por destino, la modificación de la posición de la cámara para lograr ciertos efectos especiales. Por ejemplo, el caminar sobre una pared.

4. Mecánicas del cine: Se encuentran conformadas por diferentes configuraciones que permiten lograr el empalme de la cinta cinematográfica. Estas se dividen en:

- Corte en seco. Se filma una toma aislada, realizada con el ejemplar de la cámara.

- Yuxtaposición. Corresponde a una serie de imágenes que no se encuentran enlazadas, y que gracias a los planos, se unen para establecer una relación de orden natural, que totaliza el conjunto de la obra.

- Raccord. Se hacen diferentes tomas en las se tienen en cuenta, cada uno de los elementos que en el vestuario, movimientos o escenografía, se repiten en un marco lógico. El raccord es un encadenamiento de todos estos hechos.

5. El montaje: En él se organizan cada uno de los elementos que distinguen y totalizan el conjunto del filme, para darle un significado preciso a la secuencia de imágenes rodadas durante toda la producción. En este montaje, se precisa de elementos técnicos y narrativos, puesto que de ellos dependen la secuencialidad y el espectro narrativo que la obra va a tomar como producto final. Variadas son las características del montaje. A continuación se ilustran algunas de ellas:

- Las condensaciones. Se categorizan las acciones que dan al filme, el punto vertiginoso del tiempo. Para ello, se usan las elipsis para recortar tomas que, debido a su significado, resultan obvias al espectador-lector.

- La continuidad. Existe una cadena lógica entre las acciones presentadas, de acuerdo con un tiempo específico. En concordancia con el tiempo en el que se desarrolle la historia, se pueden encontrar montajes como:

- Montaje en paralelo. Está presente cuando existen dos o más acciones de diferente índole y tiempo, que en el desenlace de la cadena fílmica, desentraman una sola acción.

- Montaje en *flash back*. Evidencia la regresión del personaje a un tiempo anterior, generalmente éstos tienden a los recuerdos de la vida pasada.

- Montaje en *flash forward*. No existe un retroceso de las acciones que constituyen los pensamientos, sino un futuro que estos proyectan. Los personajes que prevén e incorporan en su imaginación estados futuros o infieren acontecimientos que probablemente sucedan, se encuentran bajo el dominio de un *flash forward*.
- Montaje rítmico o musical. Se unen todos los elementos artísticos que competen a la parte instrumental o musical, con las secuencias o acciones que tiene el filme, en relación de correspondencia de tiempo y espacio para cada uno.
- Montaje de distensión o suspensión. Alarga la cadena objetiva de la duración de una acción, puesto que existen ciertos elementos que configuran el espacio y el desarrollo de las acciones de los personajes.

2.4.2 Planteamientos de Roman Jakobson

Roman Jakobson (1980) afirma que el texto literario no está definido por lo ornamental, sino en su revaluación porque el propósito del autor es estético: “el objeto de la literatura es la literalidad, que es lo que hace de una obra determinada una obra literaria”. Así, Jakobson concibe el texto literario como un mensaje que posee particularidades que la diferencian de otros discursos, lo que denomina como *literalidad*. El autor presta atención especial a las funciones del lenguaje, a la función poética, y en esta la atención del emisor recae sobre la forma del mensaje.

En el libro *Fundamentos del lenguaje*, Jakobson (1980) propone el modelo de la teoría de la comunicación constituido por seis factores que lo constituyen: el emisor, el receptor y el mensaje. Este modelo establece seis funciones: emotiva, conativa, referencial, metalingüística, fática y poética.

La función emotiva está centrada en el emisor quien manifiesta emociones, sentimientos; la función conativa se relaciona con el receptor, porque el hablante pretende que el receptor actúe conforme a lo solicitado; la función referencial se ubica en el contexto; la metalingüística corresponde al código; la función fática al canal porque incluye todos los recursos para mantener el contacto; por último, la función poética se centra en el mensaje.

Gráfico del modelo comunicativo propuesto por Roman Jakobson

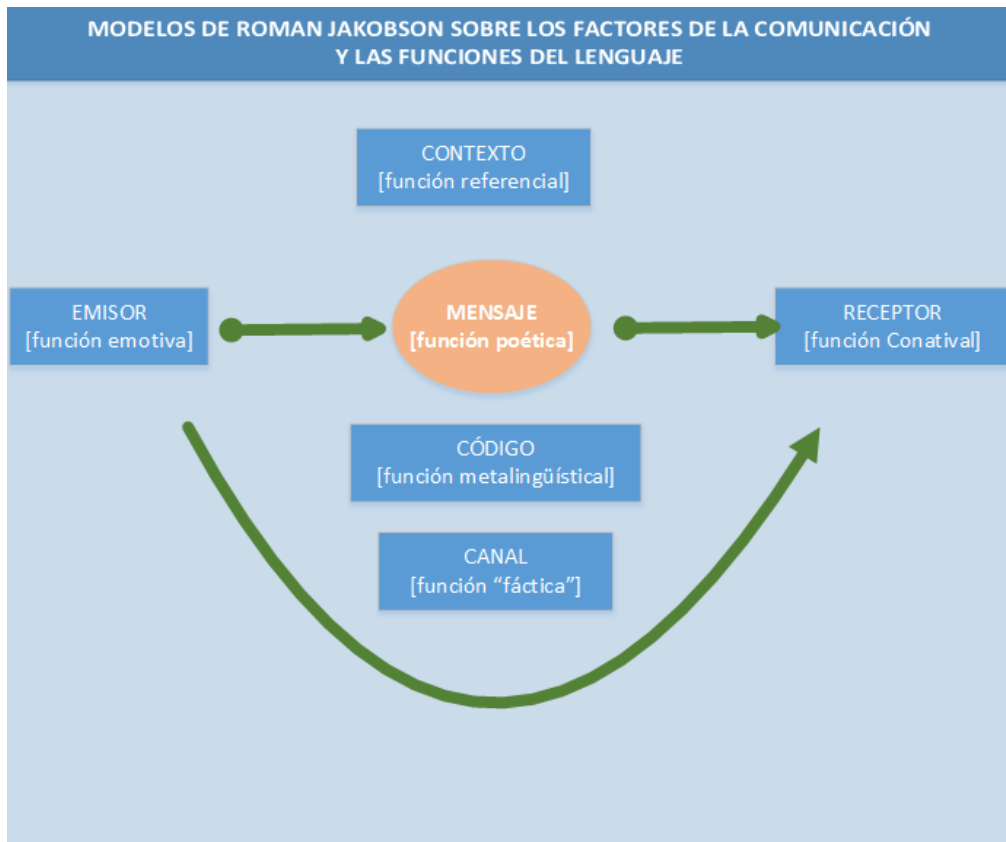


Figura 2. Modelo de Jakobson sobre los factores de la comunicación del lenguaje
Fuente: El autor

El modelo de Jakobson resulta fundamental en esta investigación porque a partir de estas funciones se pueden analizar los elementos comunes entre el texto literario y el texto fílmico. La interrelación de estos seis elementos puede generar un proceso comunicativo, en el cual el emisor y el receptor tienen un código común y pueden enviar un mensaje, a través de un canal existente entre ellos, acerca del contexto o del mundo y, este conjunto de elementos produce el *significado*.

2.4.3 Propuesta de Robert Stam

Robert Stam (1992) contextualiza el texto fílmico de la siguiente manera:

Jackobson fijó su atención en la función poética de la lengua, un asunto que examinó a su vez como formalista, como lingüista y como semiótico. Para ocuparse de la cuestión de la especificidad del lenguaje poético, Jakobson se basó en *Lingüística y poética* (Sebeok,

1960), en un esquema formulado por primera vez por K. Bühler, un modelo que permitiría, a la teoría en desarrollo de la lingüística estructural, ocuparse de trabajos de poesía y arte en prosa. Para facilitar esta coordinación de lingüística y poética, Jakobson propuso un paradigma comunicativo con seis partes, una especie de curva o circuito verbal que permite al analista diferenciar cada uno de los énfasis de los diferentes usos del lenguaje y así aislar, la función poética de otras funciones de la lengua más prosaicas. Jakobson empezó por distinguir seis componentes en un acto de habla: emisor, receptor, mensaje, código, contacto y contexto, los cuales provienen del trío básico: emisor, receptor y mensaje. Todo mensaje implica un emisor/destinador y un receptor/destinatario.

El emisor/destinador es la fuente originaria del mensaje, mientras que el receptor/destinatario es la parte a quien está dirigido el mensaje. *El mensaje* es la expresión enviada y recibida. Hay tres elementos adicionales que controlan este intercambio del mensaje. En primer lugar, el emisor y el receptor deben compartir un *código*, una especie de prescripción o cálculo que determina y pone en relación mensajes individuales, y se mantiene constante a través de una diversidad de prácticas y mensajes. En el caso de la poesía y la prosa, el código dominante es simplemente aquel del lenguaje verbal. En segundo lugar, el mensaje se puede intercambiar sólo si hay un contacto. El *contacto* se extiende desde el sentido de un intercambio verbal original cara a cara, hasta formas de comunicación más indirectas. El contacto también se puede entender como el *canal de comunicación* (Stam, 1992).

Robert Stam retoma la teoría de Jakobson y a través de una transposición didáctica (Yves Chevallard, 1985) resume y explica los seis elementos constitutivos del acto comunicativo, transpolando el concepto básico de los tres elementos constitutivos del mensaje: emisor, receptor y mensaje, y empieza a introducir otros tres elementos que hacen parte de este mismo proceso: código, contacto y contexto. Estos nuevos elementos empiezan a dar múltiples sentidos, tanto al texto literario como a su adaptación fílmica; en ambos casos, la forma como se desarrolló la narración, el tono y el ritmo determinan también como está comprendiendo el mensaje el receptor.

Precisamente, frente al tema del sentido del acto comunicativo que le otorga cada uno de los contextos, Robert Stam retoma los planteamientos teóricos de Jakobson y expresa que:

Mientras que el diálogo directo entre individuos es la forma privilegiada de contacto en este paradigma comunicativo, es evidente que medios más complejos tecnológicamente no presuponen tal relación entre emisor y receptor. De cualquier modo, el contacto o un canal compartido por el emisor y el receptor, es esencial si se quiere comunicar el mensaje. Muchas formas de arte y técnicas mediáticas promueven de forma activa, una especie de simulacro de contacto intersubjetivo, por ejemplo, la interpelación directa de las noticias televisivas, que fomenta la ilusión de cohesión entre emisor y receptor. Por

último, está el *contexto*, o los *sistemas ambientales de referencia* invocados en cualquier tipo de comunicación, para asegurarse que el mensaje es entendido. Con frecuencia, el mensaje estará orientado hacia el contexto o hacia el referente, ya que se trata de un mensaje sobre el mundo. El contexto, normalmente se refiere a los acontecimientos del mundo; por tanto, el mensaje tendrá que ver con el contexto, que servirá bien para dar validez al mensaje o para rechazarlo (Stam, 1992).

En este orden de ideas, la comunicación lingüística y el mensaje acentúan cualquiera de estos seis elementos. El mensaje puede, por tanto, ser clasificado y analizado, de acuerdo con la importancia relativa dada a cada elemento dentro del conjunto de las funciones de la comunicación.

2.4.4 Análisis del film por Francesco Casetti y Federico Di Chio

Francesco Casetti y Federico Di Chio (2003) proponen una guía para analizar un film como “objeto del lenguaje, como lugar de representación, como momento de narración y como unidad comunicativa: en una palabra, como texto” (11), para ello plantean: 1) el recorrido y los procedimientos del análisis, 2) el análisis de los componentes cinematográficos, 3) el análisis de la representación, de la narración y de la comunicación, 4) algunas instrucciones y estrategias.

En el análisis exponen que este recorrido está marcado por la descripción (trabajo objetivo en el que se detallan los elementos que componen el film) y la interpretación (personal, sin dejar de ser fiel al film) que se realizan con el propósito de descubrir los principios de construcción y funcionamiento. En estos procedimientos, primero se debe segmentar; es decir, dividir el film y extraer sus componentes (episodios, secuencias, encuadres, imágenes). Luego se estratifica, se indaga transversalmente cada componente interno y para ello, se identifican los elementos homogéneos y se articula la serie. Después, se enumeran y ordenan los elementos y, por último, se recomponen y se modelizan. Para lograr esta recomposición se deben seguir cuatro pasos: enumeración de los elementos, ordenación, reagrupación y modelización; es decir, se construye un esquema en el que se evidencien las líneas de fuerza y los sistemas más frecuentes.

Para el análisis de los componentes se debe distinguir entre los significantes visuales y sonoros, luego se clasifican los signos (el ícono, el símbolo) y los códigos que, a su vez, se dividen en *tecnológicos de base* (soporte, deslizamiento, pantalla); de *serie visual* (iconicidad y composición fotográfica). Aquí encontramos: la perspectiva, el encuadre, la iluminación, el blanco negro y el color; de *movilidad* (panorámica y travelling). Luego, se analizan los indicios gráficos y sus códigos (subtítulos, títulos, textos), después se pasa a los códigos sonoros, los sintácticos (*plano secuencia, découpage, montaje*), que están estrechamente ligados a las formas de asociación entre las imágenes.

Para el análisis de la representación, esta se divide en tres niveles: 1) puesta en escena: “que se refiere a la presentación de los contenidos” (126); 2) puesta en cuadro: “se refiere a la modalidad y asunción y presentación de los contenidos” (126) y, 3) puesta en serie: “que se refiere a las relaciones y los nexos que cada imagen establece con la que precede o con la que sigue” (126). Por último, los autores brindan las herramientas para enlazar el espacio y el tiempo. Por su parte, para el análisis de la narración, primero se identifican sus componentes, luego los existentes que comprende todo lo que se da y se presenta en el interior de la historia, después se analizan los acontecimientos, las transformaciones y los regímenes del narrar.

En el sexto capítulo, los autores proponen el análisis de la comunicación en el filme y dentro de este se encuentra el cuadro comunicativo compuesto por figuras reales y vicarias, el autor y el espectador implícito, el narrador y el narratario, los puntos de vista, las formas y el recorrido de la mirada. Por último, los autores plantean algunas instrucciones y estrategias, como por ejemplo que se debe afrontar el análisis de un solo elemento, después se abordan los aspectos más importantes del film y luego se puede hacer un análisis comparativo.

La presente investigación se fundamentó teóricamente en cuatro conceptos: Didáctica, texto, texto literario narrativo y texto fílmico. Para el desarrollo del primer concepto se tuvieron en cuenta los planteamientos de Anna Camps y Antonio Mendoza Fillola, a partir de estos autores se entiende la didáctica como un proceso complejo de enseñanza y

aprendizaje en el que no sólo se describe si no que se comprende; es decir, es una disciplina de intervención en la que los resultados tienden a mejorar estos procesos. Para el segundo, se acudió a Yuri Lotman y Enrique Bernárdez, en el tercer concepto se trabajó con Roland Barthes y Jean- Michel Adam y Clara-Ubaldina Lorda. Con respecto al texto fílmico, primero se tuvo en cuenta a Marcel Martin, quien aportó los aspectos estructurales del film, luego se expone el esquema de la comunicación planteado por Roman Jakobson y la propuesta que a partir de allí realiza Robert Stam; por último, Francesco Casetti y Federico Di Chio proponen cómo analizar un film. A partir de estos planteamientos se construyeron: la propuesta de intervención y las unidades didácticas, las cuales serán evidenciadas en el siguiente capítulo: Metodología.

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

Esta investigación combinó aspectos del paradigma cualitativo y cuantitativo. Así mismo, se enmarcó en el modelo de investigación-acción:

La investigación acción es el proceso de reflexión por el cual, en un área problema determinada –donde se desea mejorar la práctica o la comprensión personal–el profesional en ejercicio, lleva a cabo un estudio: en primer lugar, para definir con claridad el problema; en segundo lugar, para especificar un plan de acción, que incluye el examen de hipótesis para la aplicación de la acción al problema. Luego, se emprende una evaluación para comprobar y establecer la efectividad de la acción tomada. Por último, los participantes reflexionan, explican los progresos y comunican estos resultados a la comunidad de investigadores de la acción. La investigación-acciones un estudio científico auto-reflexivo de los profesionales para mejorar la práctica. (Mckernan, 1999: 25).

De igual manera, según Kemmis y McTaggart (1988: 9), la investigación-acción constituye “una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que estas tienen lugar”. Es así como los autores proponen cuatro momentos siguiendo una espiral introspectiva de ciclos: *planificación*, *acción* (establecimiento de planes), *observación* (sistemática), *reflexión* y, luego, la re-planificación, nuevo paso a la acción y nuevas observaciones y reflexiones

Este modelo de investigación social se aplica a la educación porque ofrece contribuciones prácticas para el desarrollo de la escuela, el aula, la profesión y la formación de nuevos profesionales. La investigación-acción sostiene que los profesionales en ejercicio pueden ser tanto productores como consumidores de investigación, superando el dogma “sólo es científico aquello que se puede medir y cuantificar; lo que no es objetivo no es científico”. Estos postulados epistemológicos fijaron las pautas para desarrollar la investigación *Lectura fílmica de elementos textuales y narrativos. Propuesta de intervención dirigida a docentes en formación para la enseñanza del análisis literario y su relación con el cine*, que partió de la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo acercar conceptualmente a los docentes en formación a la comprensión de la estructura de los elementos textuales y narrativos comunes, tanto a la literatura como al cine? Como situación problemática, se

planteó que la mayor dificultad radicaba en que los docentes en formación, desconocían los elementos textuales y narrativos comunes para los dos tipos de lenguajes: la literatura y el cine.

Ahora bien, dado que existe un analfabetismo en la lectura de los elementos narrativos y secuenciales de los filmes, se elaboró y presentó a las directivas de la *Escuela Normal Superior del Quindío*, una propuesta dirigida a docentes en formación, con el fin de exponer alternativas de solución que promovieran el desarrollo de la habilidad lectora, a partir de procesos interpretativos que tienen cabida en la literatura y su relación con el cine. Por ello, esta propuesta planteó como hecho inicial, la lectura de los elementos narrativos presentes en el filme, a la luz de los conceptos proporcionados por teóricos como Adam (1999), Genette (1989), Van Dijk (1980), Camps (1990), Mercé (2001) y Martín (2001).

Asimismo, se estableció que la población más indicada para llevar a cabo esta propuesta a las aulas escolares, en un futuro posterior, sería la de los Normalistas Superiores. En la propuesta, se siguen los lineamientos curriculares del área de Lengua Castellana, trazados por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, en cuanto al uso de lenguajes simbólicos para la enseñanza de la lectura en la escuela.

A partir del diagnóstico, se diseñaron unas situaciones didácticas en el campo de la literatura, específicamente en la adaptación de su narrativa al cine, para generar nuevas formas de leer una historia que permitieran a los estudiantes convertirse en lectores competentes, no solo del texto narrativo escrito sino del texto fílmico. En este proceso de investigación, se tuvo en cuenta el análisis hermenéutico (teoría y práctica de la interpretación) para el estudio del corpus literario del Nobel Gabriel García Márquez, cuyas obras hubieran sido adaptadas al cine. En este orden de ideas, se eligieron: *El coronel no tiene quien le escriba*, *Crónica de una muerte anunciada*, *Del amor y otros demonios*, *El amor en los tiempos del cólera*.

Desde la relación directa con los estudiantes, la observación, el registro de protocolos, las entrevistas, la utilización de unidades de análisis y la codificación e interpretación de los resultados, se hizo un análisis década una de las obras del autor mencionado, con el fin de obtener como producto secuencias de intervención didáctica mediadas por el uso de películas, que generaron mayor interés en los normalistas y facilitaron el aprendizaje de los sujetos, en un contexto de acción previamente definido. Posteriormente, los docentes en formación validaron la secuencia, y organizaron facilitadores como cursos-talleres de aplicación, actualización y perfeccionamiento docente, para mejorar constantemente los procesos llevados a cabo en el aula.

Además, se tuvo en cuenta que para el aprendizaje de la lectura fílmica por parte de docentes en formación, era necesario implicar un modelo de evaluación que permitiera el seguimiento a cada una de las actividades aplicadas. En este sentido, los estudiantes elaboraron secuencias didácticas en las cuales evidenciaron la interiorización de los contenidos y su aplicación pedagógica.

Para lograr cumplir con su objetivo este proyecto dirigió sus propósitos de acuerdo con los paradigmas de investigación cuantitativos y cualitativos, puesto que en él se utilizaron métodos de análisis y recolección de datos, en los que se aportaron los elementos necesarios para elaborar los juicios críticos de la situación problemática. Este conjunto de datos midió, por ejemplo, el grado de conocimiento de los docentes en formación (normalistas, para el presente trabajo investigativo, a fin de evitar confusiones), sobre temas como: concepto de texto, superestructura narrativa, texto fílmico y lectura fílmica, entre otros, desde su experiencia en enseñanza de este tipo de lectura, en contextos escolares.

La población a la cual se dirigió este proyecto de investigación, como ya quedó establecido, fue el grado trece de la Escuela Normal Superior del Quindío, compuesto por veintitrés docentes en formación, con un rango de edad aproximado de veintiún años, de estrato dos, y en un 95%, de estado civil solteros. El número total de sesiones presenciales

fue de doce, comprendidas entre el ocho de febrero y el diez de mayo de 2013, con cuatro horas semanales de intensidad total.

En total fueron veintitrés estudiantes los cuales se dividieron en tres grupos de seis y uno de cinco integrantes. Estos grupos seleccionaron una obra de las cuatro disponibles. Cada uno de los textos del escritor colombiano posee su respectiva adaptación fílmica. Con ello, se cumplieron los requerimientos necesarios para que los normalistas pudieran elaborar la secuencia didáctica, enfocada en la lectura de elementos narrativos en el filme.

En correspondencia con el interrogante previsto, se propusieron una serie de actividades que reforzaron y guiaron al normalista, hacia el objetivo principal proyectado en esta investigación. Inicialmente, se enmarca en la interiorización de los conceptos y en el análisis de los elementos formales; posteriormente, se complementa con los elementos impartidos en el aula de clase, reflejados en la secuencia didáctica.

Para cerrar esta breve descripción de la metodología empleada, es preciso mencionar, que desde el primer momento, se establecieron parámetros de trabajo guiados por tres fases. Es así como Kemmis y McTaggart (1988), proponen cuatro momentos siguiendo una espiral introspectiva de ciclos: *planificación*, *acción* (establecimiento de planes), *observación* (sistemática), *reflexión* y, luego, la re-planificación, nuevo paso a la acción y nuevas observaciones y reflexiones en relación cohesiva, puesto que cada una dependía directamente de la anterior para su correcto desarrollo. La primera de ellas corresponde a la planeación de los lineamientos del proyecto; la segunda, a la implementación del estado planificado y, la tercera, a la producción y evaluación llevada a cabo en todo el proceso. A continuación, la descripción de las fases:

3.1 Descripción de las fases en el proceso metodológico

3.2.1 Fase I. Planeación: En esta fase se introdujeron cada uno de los cronogramas y actividades que tendrían desarrollo en algún período determinado del proyecto. En ella se encuentra la propuesta de intervención dirigida a las directivas de la *Escuela Normal*

Superior del Quindío, el diseño de la plantilla para la recolección de datos, la elaboración del pretest, el diseño de tres talleres de intervención, el postest y, finalmente, el diseño de la secuencia didáctica. Se suma a esto, la delimitación y conceptualización de cada uno de los referentes del marco teórico que se aplicaron en el aula, así como el proceso de elaboración del índice de autores y teorías aplicadas, que nacieron de la dirección del semillero de investigación llamado “Cine Arte y Didáctica (CAD)”, adscrito a la Facultad de Educación de la Universidad del Quindío. Para la elaboración de este último, se contó, en primer lugar, con la ayuda de un grupo de estudiantes adscritos al programa de Licenciatura en Español y Literatura de la Universidad del Quindío. Ellos tuvieron como tarea principal, indagar sobre teorías del cine que, en virtud de la extensión y pertinencia, fueron debidamente seleccionadas por el investigador, quien elaboró este proyecto.

Inicialmente, existía un amplio conjunto de contenidos, ya que la idea era brindar al normalista, el mayor número de referentes teóricos para la elaboración de su secuencia; sin embargo, con el tiempo y la debida reflexión, no se consideró pertinente estudiar cada uno de estos, porque no existía una verdadera correspondencia entre concisión y precisión teórica, en relación con el contenido que debía ser enseñado y los planteamientos de cada uno de los autores. Es decir, en muchas ocasiones, las teorías poseían tan solo mínimas variaciones que hacían casi indistinguibles a los teóricos entre sí. Se suprimieron, entonces, del índice general algunos de los contenidos para evitar posibles confusiones y redundancias en el desarrollo de la comprensión de un filme.

El índice de autores se seleccionó bajo dos criterios que procuraron fortalecer en su máximo nivel, los niveles de comprensión teórica: el primero de ellos, tenía en cuenta la línea disciplinaria (didáctica, texto, filme), y el segundo, analizaba cada uno de los textos de una línea específica, con el fin de evitar posibles reiteraciones teóricas en la exposición de los conceptos.

Actividades en la fase de planeación

- Elaboración del marco teórico. En este punto, se reflexionó sobre el desarrollo epistemológico que se tendría en cuenta, con base en las perspectivas de indagación. Para

tal efecto, a los normalistas se les instruyó principalmente en cuatro líneas teóricas. La primera que corresponde a la propuesta didáctica de Anna Camps (1990) y Antonio Mendoza Fillola (1998); la segunda, responde al texto y se basó en los modelos superestructurales de Teun van Dijk (1980); la tercera, atañe a lectura fílmica, a partir de los planteamientos de Marcel Martín (2002); y la cuarta, establece la relación entre cine y literatura, a la luz de Gemma Pujal (2001). Se aclara que el único espacio que compartían todos los normalistas en el aula de clase, correspondió a la puesta en común de los enunciados teóricos. Durante las otras sesiones el investigador asesoraba a cada grupo, pero no impartía clases para todo el salón. De manera gráfica, se aprecia el orden mental que se proyectó para el desarrollo de los núcleos temáticos:

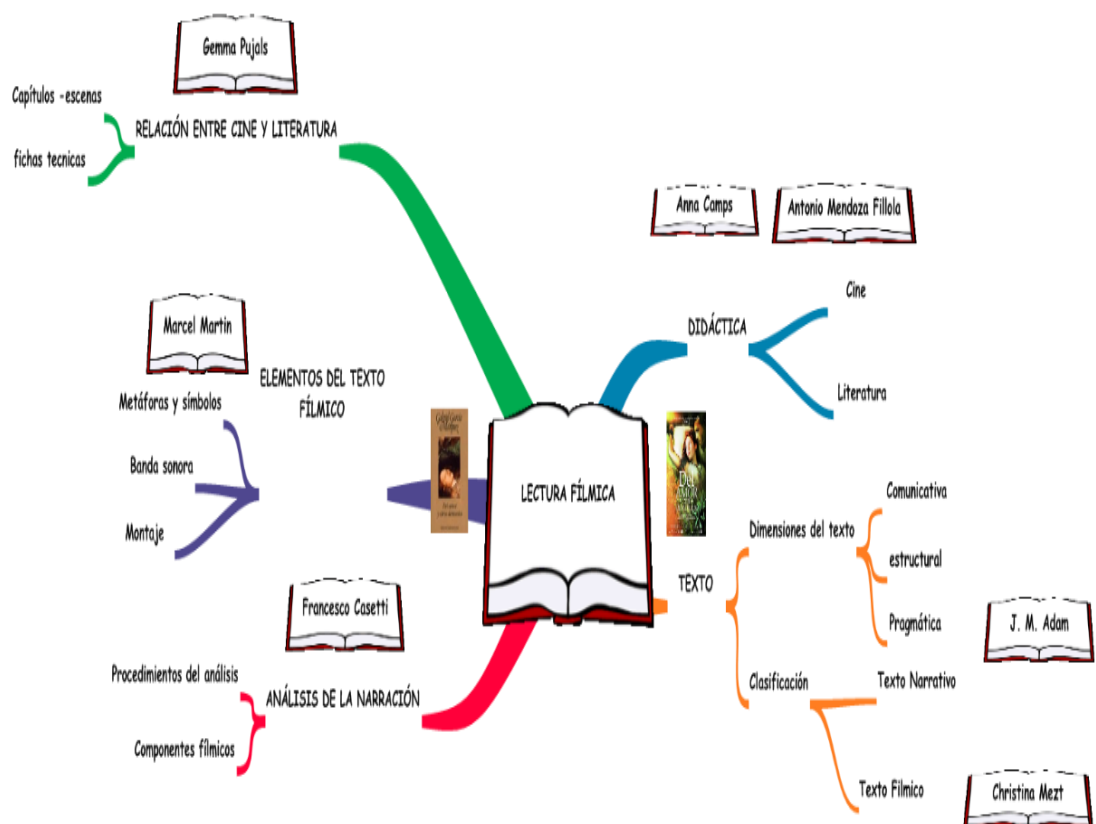


Figura 3. Mapa mental para un proceso de lectura fílmica
Fuente: El autor

- Construcción de una propuesta didáctica de intervención. Se diseñó una propuesta conformada por cinco unidades temáticas, con las cuales se buscó desarrollar competencias en los docentes normalistas, para la elaboración de sus propias secuencias didácticas, adaptadas a su contexto escolar y mediante el trabajo colaborativo.

▪ Organización de contenidos de la propuesta. En esta etapa se desarrollaron cada uno de los contenidos que encierra el marco de la propuesta de intervención didáctica, siempre limitando de forma específica, el número de contenidos y el índice de propuestas teóricas. El primer paso consistió en la selección de una gama de contenidos limitada para la construcción de una referencia general, sobre lo que se debía enseñar en el campo de la didáctica, la lectura fílmica y la comprensión de textos. Posteriormente, este margen se sometió a un análisis técnico, que correspondía a la planeación establecida en la secuencia de enseñanza. A continuación se enuncian los aspectos tratados en cada unidad didáctica:

○ Primera unidad: Conceptos básicos

Concepto de texto

Texto literario

Texto fílmico

○ Segunda unidad: Elementos textuales

Elementos generales de la literatura

Elementos generales del filme

Lectura fílmica

○ Tercera unidad: ¿Cómo leer un filme?

Análisis del discurso y mensajes implícitos (ficción /realidad)

Comprensión de contextos (superestructura y macroestructuras)

La novela y su adaptación al lenguaje cinematográfico

Clasificación del cine (género y subgéneros)

Adaptación de la literatura al cine

○ Cuarta unidad: Didáctica de la enseñanza del lenguaje cinematográfico

Marco Legal (lineamientos curriculares y estándares básicos del lenguaje en Colombia)

El guion con fines educativos

Funciones de la imagen en la enseñanza

Planeación para utilizar un filme (elaboración de fichas técnicas y sinopsis)

Diseño de instrumentos impresos, para aplicar al filme seleccionado

- Quinta unidad: Intervención didáctica

- Utilización del filme en el aula

- Cine-foro

- Cine-club

- Técnicas de evaluación y crítica del filme

- Instrumentos de evaluación y seguimiento. En esta fase, se esquematizaron cada uno de los talleres de intervención, los mecanismos de control para los talleres presentados, mediante el manejo grupal de una carpeta que tenía como distintivo, el nombre del libro de García Márquez, escogido previamente por los estudiantes que lo conformaban. En ella, se consignan los talleres 1, 2 y 3, así como el respectivo pretest y postest aplicado a cada uno de los miembros del grupo de trabajo.

- Diseño de instrumentos de evaluación y seguimiento. Se construyeron los diferentes formatos, útiles para la recolección de datos y orientados específicamente hacia la población sujeto de investigación. Para tal efecto, se reflexionó sobre el número de instrumentos que se requerían y cuál sería el objetivo concreto de cada uno, tratando de dar respuesta con estos instrumentos, a los aspectos más relevantes de la investigación: un pretest, tres talleres adicionales para comparar los elementos del texto narrativo con el texto fílmico y un postest. Adicionalmente, se plantearon las preguntas que se realizarían para el registro en audio de la entrevista inicial. Para ello, se tuvo en cuenta la dotación de cuatro salones contiguos, equipados con todas las herramientas audiovisuales y de Internet, con el fin de poder construir, en grupos, los conocimientos.

- Diseño del pretest. Este instrumento se diseñó para conocer el grado de información inicial que tenían los docentes en formación de la *Escuela Normal Superior del Quindío*, sobre el tema de lectura fílmica, los elementos textuales y narrativos que lo integran. Se estructuró con cinco preguntas abiertas, en las cuales el participante respondía con sus propias palabras (anexo D).

- Conformación de equipos de trabajo. Los equipos de trabajo estuvieron conformados por cinco o seis personas, cada una con responsabilidades concretas frente a los aportes que debía entregar el grupo, a partir de la simulación de una situación institucional, en la cual varios docentes de un área determinada, se reunían para sacar adelante una iniciativa o proyecto común, que redundara en el mejoramiento continuo y en la innovación en los procesos académicos desarrollados por los docentes. Cada grupo se reunió en un salón dotado con todas las ayudas audiovisuales y de conectividad a internet, recibieron una carpeta para legajar todos los formatos, un equipo de DVD con las adaptaciones fílmicas, talleres y tests que diligenciaron durante el desarrollo del trabajo investigativo, como también su producto final, el cual correspondió a la construcción de una secuencia didáctica para la enseñanza de la obra literaria, seleccionada por el grupo, desde su adaptación fílmica.

- Selección de una obra de Gabriel García Márquez. Los docentes en formación que participaron, descubrieron el total de obras que conformaron el corpus de García Márquez, luego indagaron sobre aquellas que han tenido adaptación cinematográfica y, por último, de las cuatro obras seleccionadas, procedieron a escoger una.

- Espacios para la socialización de los referentes teóricos. En varios encuentros, el investigador principal presentó diferentes postulados teóricos, acordes con el tema que se deseaba indagar, como insumo necesario para la construcción de nuevos conocimientos, los cuales fueron evidenciados por los docentes en formación, cuando diligenciaron cada uno de los talleres respectivos.



- Lectura de la obra de Gabriel García Márquez. A cada grupo de trabajo, conformado por los docentes en formación del grado trece se le entregó una carpeta, en la que iban recopilando los trabajos realizados y la obra que escogieron (en formato digital). Su compromiso era leerla, descubrir diferentes elementos textuales y narrativos del hipotexto elegido.

-

- Selección de la adaptación fílmica más apropiada. Después de conocer el título de la obra de García Márquez, que le correspondió a cada uno de los cuatro grupos conformados, empezaron la indagación de las diferentes adaptaciones que podía tener la obra literaria, tratando de encontrar el filme que pudieran utilizar en el contexto educativo, desde la revisión de los diálogos, gestos y demás elementos, con el fin de evitar ejemplos inapropiados en la utilización del lenguaje.

Desarrollo de los talleres propuestos en el aula

Para la aplicación de cada uno de los test (pretest y postest), al inicio del proceso investigativo y posteriormente a los tres meses de haber finalizado el trabajo de campo, se les entregó a todo el grupo de profesores en formación el postest con el fin de evidenciar el avance de conocimiento frente al tema. Esta es una evidencia que permite contrastar dicho proceso:

 UNIVERSIDAD DEL QUINDÍO 		
FACULTAD DE EDUCACIÓN	MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	INSTITUCIÓN EDUCATIVA NORMAL SUPERIOR DEL QUINDÍO
PRETEST DE CONOCIMIENTOS PREVIOS		
NOMBRE DEL ESTUDIANTE	Stuarth Sanmiguel Rincón	CORREO ELECTRÓNICO stuarthariza@hotmail.es
TALLER NÚMERO 1 PRETEX		
Profesor: Carlos Collazos Fajardo	e-mail juanc@uniquindio.edu.co	celular 3178525865
Por favor describa lo que sabe ante el aspecto indagado		
1. ¿Cual cree usted que sea la diferencia entre texto filmico y texto literario?	* La diferencia sería que un texto filmico (en video) y texto literario (obra escrita).	
2. ¿Cómo define el concepto de Didáctica de la Literatura y Didáctica del film?	* Didáctica literatura; Como hacer amena la enseñanza literaria. Didáctica filmica, como jugar con el Film.	
3. Si una obra literaria la podemos leer, ¿considera que un film también puede ser leído?, por favor justifique su respuesta	Se lee através de los sentidos, del oido y la vista.	
4. Conoce algún modelo para enseñar Literatura apoyados con su adaptación filmica?	No lo conozco.	
5. ¿Ha tenido la oportunidad de leer y enseñar literatura con la obra del novel Gabriel Garcia Marquez?. Justifique su respuesta.	No, he podido aplicar una obra de Gabriel G. Morquez en la práctica.	
FIRMA DEL ESTUDIANTE		

1

Figura 4. Pretest diligenciado
Fuente: El autor



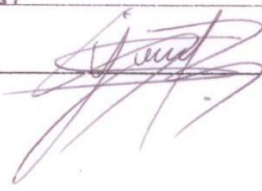
		UNIVERSIDAD DEL QUINDIO		
FACULTAD DE EDUCACIÓN		MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN		INSTITUCIÓN EDUCATIVA NORMAL SUPERIOR DEL QUINDIO
POSTEST DE CONOCIMIENTOS ADQUIRIDOS				
NOMBRE DEL ESTUDIANTE		Jhoan Stuarth Sanniguel.		Stuarth92@hotmail.es CORREO ELECTRÓNICO
TALLER POSTEST				
Profesor: Carlos Collazos Fajardo	e-mail	juanc@uniquindio.edu.co	celular	3178525865
Por favor describa lo que sabe ante el aspecto indagado				
1. ¿Cuál cree usted que sea la diferencia entre texto fílmico y texto literario?		<p>* El texto literario es el texto escrito, en donde se expresa algún motivo artístico.</p> <p>+ El texto fílmico es de acto cinematográfico. Texto en mediavisual.</p>		
2. ¿Cómo define el concepto de Didáctica de la Literatura y Didáctica del film?		<p>* Didáctica de la literatura está enfocada a lo creativo y efectivo para hacer enseñanza-aprendizaje de textos.</p> <p>+ Esta manera de ser lúdico, enseñando obras literarias con proyección de video.</p>		
3. Si una obra literaria la podemos leer, ¿Considera que un film también puede ser leído?, por favor justifique su respuesta.		<p>* El texto fílmico si es leído. Esto se realiza por la percepción de sentidos, como lo son la vista y el oído. Podemos leer expresiones, entonos, situaciones.</p>		
4. ¿Cuáles son las etapas para enseñar Literatura apoyados con su adaptación fílmica?		<p>* Planear → Pensar → Diseñar</p> <p>+ Aplicar.</p> <p>* Evaluar.</p>		
5. ¿Cuáles son las partes principales que tuvo en cuenta al momento de construir su secuencia didáctica para la enseñanza de la Literatura con el cine?. Justifique su respuesta.		<p>* Leer el texto literario</p> <p>* Leer el texto fílmico</p> <p>* Repasar el contenido de ambos.</p> <p>→ Para así saber como aplicarlo a una clase.</p>		
6. ¿Cómo valora los aprendizajes desarrollados en este curso?		<p>De óptimos resultados. Aprendí que puedo hacer contraste de textos con su adaptación fílmica. Puedo aplicar esta estrategia en mis clases.</p>		
FIRMA DEL ESTUDIANTE				

Figura 5. Postest diligenciado
Fuente: El autor

En relación con la aplicación de talleres (1, 2, 3 y 4), los participantes recibían el instrumento diseñado para cada sesión, luego se reunían en subgrupos previamente conformado de 4, 5 o 6 integrantes, en un salón audiovisual dotado para cada grupo, encendían los equipos de proyección, posteriormente proyectaban en el lado izquierdo de la pantalla el texto literario y en el lado derecho el texto fílmico. Esta dinámica les permitía pausar en cualquier punto de la proyección, reflexionar, diligenciar algún dato y continuar analizando los interrogantes de cada taller, con el fin de registrar las respuestas al formato, de acuerdo con lo que iban encontrando en la proyección de los textos (tanto literarios en formato PDF como audiovisuales, es decir la adaptación de la película). Este proceso se realizaba de manera simultánea y el investigador principal, estaba pasando por cada uno de los 4 salones multimediales para ayudar a resolver posibles dudas o inquietudes de los docentes en formación. Posteriormente, luego de 2 horas de indagación para cada sesión, los participantes registraban sus respuesta en el taller entregado y lo archivaban en la carpeta que les permitiría posteriormente tener elementos como profesores para construir sus propias secuencias didácticas, con el fin de trabajar el texto literario de manera simultánea con el texto fílmico de acuerdo con su contexto, tanto cultural como social y regional (áreas urbanas de la ciudad de Armenia, Quindío o rurales). Se toma como evidencia del desarrollo de los talleres número 2 y 3, el formato diligenciado por el grupo que tenía a su cargo trabajar con la película *El amor en los tiempos del cólera*:

UNIVERSIDAD DEL QUINDIO	
TALLER NÚMERO 2 FORMATO DE ANÁLISIS DE CINE	
Investigador: Carlos Collazos Fajardo e-mail	juanc@uniquindio.edu.co celular 3178525865
CALIFICACIÓN	
NOMBRE DEL FILM	EL AMOR EN LOS TIEMPOS DEL CACERÍA Director MAZIE NEWELL
NOMBRE Y APELLIDOS DEL ESTUDIANTE	Identificación
INSTITUCIÓN EDUCATIVA	Normal Superior del Quindío GRADO 13
NOMBRE DEL FILM	El Amor en los tiempos del Cacera.
RESEÑA TEMATICA CENTRAL DEL DISCURSO	La película narra la historia de Florentino Ariza que es capaz de esperar 51 años, 9 meses y 4 días, al que considera es el amor de su vida.
SINOPSIS	Narra la vida de tres personajes entre Finales del S. XIX y principios del S. XX en la ciudad de cartagena cerca de Comarca en Rio Magdalena.
ÁREAS DEL CONOCIMIENTO AFINES	
ÉPOCA DESCRITA	Siglo XIX
GENERO	Novela. (Drama de amor)
TIPO DE MONTAJE	
PROTAGONISTAS	Florentino Ariza, Fermina Daza, Juvenal Urbino de la Calle.
NUMERO APROXIMADO DE SECUENCIAS	8
TIEMPO DE DURACIÓN DE LA PELÍCULA	139 Minutos.
CONTEXTO DEL AMBIENTE PARA LA FILMACIÓN	
MUNDOS POSIBLES.	
COMENTARIOS SOBRE LA BANDA SONORA	Shakira - Hay Amores con Pedro Aznar. Nominada a Globo de Oro - 2008
FIRMA DEL ESTUDIANTE	

Figura 6: Taller número 2 para análisis general descriptivo del cine.
Fuente: el Autor



 UNIVERSIDAD DEL QUINDÍO	UNIVERSIDAD DEL QUINDÍO		
	FACULTAD DE EDUCACIÓN		
	MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN		
	GRUPO DE INVESTIGACIÓN CAD		
	TALLER NÚMERO 3		
Profesor: e-mail	teleaulascav@uniquindio.edu.co	Celular 3178525865	
NOMBRE Y APELLIDOS DEL ESTUDIANTE			
PROGRAMA ACADÉMICO			
PROGRAMA DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA			
PARALELO DE ALGUNOS ELEMENTOS LITERARIOS CON SU ADAPTACIÓN FÍLMICA.			
PELÍCULA			
EL AMOR EN LOS TIEMPOS DEL COLETA			
TEXTO LITERARIO		TEXTO FÍLMICO	
FICHA LITERARIA		FICHA CINEMATOGRÁFICA	
TÍTULO	LOVE IN THE TIME OF CHOLETA EL AMOR EN LOS TIEMPOS DEL COLETA	TÍTULO	LOVE IN THE TIME OF CHOLETA EL AMOR EN LOS TIEMPOS DEL COLETA
AÑO DE EDICIÓN	1 ^{ra} 1985	AÑO DE PRODUCCIÓN	2007
LUGAR DE EDICIÓN		PAIS	COLOMBIA
AUTOR	GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ	DIRECTOR	MARK NEWELL
NÚMERO DE PÁGINAS	461 PÁGINAS	GUIONISTA	RONALD HAZWOOD
NÚMERO DE CAPÍTULOS	6 CAPÍTULOS	DURACIÓN	139 MINUTOS
ESTRUCTURA NARRATIVA		NÚMERO DE SECUENCIAS	8
IDEA PRINCIPAL	SE BASA EN EL BIQUILO AMOROSO QUE EXISTIA ENTRE FERMINA, FLORENTINO Y JUVENAL	ESTRUCTURA DEL MONTAJE	
LUGARES DESCRITOS	POR EL CARIBE CERCA DE LA COMARCA DEL RIO MAGDALENA.	SINOPSIS	NARRA LA VIDA DE TRES PERSONAJES ENTRE FINALES DEL SIGLO XIX Y PRINCIPIOS DEL SIGLO XX EN LA CIUDAD DE CARTAGENA CERCA DE COMARCA EN RIO MAGDALENA.
ÉPOCA DESCRITA	ENTRE LOS AÑOS 1910 Y 1980	ÉPOCA DESCRITA	SIGLO XIX
GENERO LITERARIO	NOVELA "NARRATIVO"	GENERO CINEMATOGRÁFICO	ROMÁNTICA
ESTRUCTURA LITERARIA		ESTRUCTURA FÍLMICA	
TIPOLOGÍA TEXTUAL	TERCERA PERSONA	TIPOLOGÍA TEXTUAL	
TIPO DE MONTAJE		MONTAJE	PERSONAJES DEL LENGUAJE
FIGURAS LITERARIAS	ELIPSIS, RECAPITACIÓN, COMPARACIÓN	METÁFORAS Y SÍMBOLOS	
ESPACIO	SÍMBOLO CULTURA HISPANOAMERICANA	ESPACIO	SÍMBOLO CULTURA HISPANOAMERICANA
TIEMPO	DATOS VARIOS POR LOS PROTAGONISTAS	TIEMPO	DATOS VARIOS POR LOS PROTAGONISTAS, S.XX
FORMA NARRATIVA	FÁBULA Y NOVELA	FORMA NARRATIVA	FÁBULA Y NOVELA
NUCLEOS NARRATIVOS PRIMARIOS		NUCLEOS NARRATIVOS PRIMARIOS	
PLANTEAMIENTO	TRIANGULO AMOROSO	PLANTEAMIENTO	TRIANGULO AMOROSO
NUDO	BASEADO EN EL AMOR FLORENTINO Y FERMINA	NUDO	BASEADO EN EL AMOR FLORENTINO Y FERMINA
CLIMAX	LA ESPERA DE LA OPORTUNIDAD PARA ESTAR CON SU AMADA	CLIMAX	CON SU AMADA
DESENLACE	FLORENTINO CON SU AMADA Y SUS HIJOS	DESENLACE	FLORENTINO CON SU AMADA Y SUS HIJOS
NUCLEOS NARRATIVOS SECUNDARIOS		NUCLEOS NARRATIVOS SECUNDARIOS	
INTERTXTOS			
FIRMA DEL ESTUDIANTE			

Figura 7: Taller número 3 para análisis general descriptivo del cine.
Fuente: el Autor

- A medida que se avanzaba en la investigación, los estudiantes reunidos en los diferentes espacios físicos que se dotaron, empezaron a discutir sobre los aspectos teóricos de la sección y trataron de traducir los contenidos epistemológicos a la práctica. Todo ello se realizó con la asesoría y el acompañamiento permanente del investigador principal, que se desplazó por cada salón para resolver las dudas e inquietudes que tuvieran los participantes.

- Resumen de las actividades en la fase de planeación. En el siguiente cuadro, se pueden evidenciar, de manera general, las diferentes actividades desarrolladas en esta fase:

Mes	Encuentro	Actividades
Febrero	I	- Diseño y presentación de la propuesta de intervención didáctica para la fundamentación teórica. - Diseño de instrumentos (pretest, taller 1, taller 2, taller 3, taller 4 y postest).
	II	-Selección de los textos literarios con su adaptación fílmica del corpus de la obra de Gabriel García Márquez.
	III	- Aplicación del formato. - Aplicación del pretest.
	IV	- Organización de grupos de estudiantes para empezar a leer y a ver la adaptación fílmica de las obras <i>El coronel no tiene quien le escriba</i> , <i>Crónica de una muerte anunciada</i> , <i>Del amor y otros demonios</i> y <i>El amor en los tiempos del cólera</i> .

Cuadro 1. Cronograma de actividades en la fase de planeación

Fuente: el Autor

3.2.2 Fase II. Implementación: En esta etapa del proyecto se ejecutaron cada uno de los contenidos propuestos en la fase de planeación, por lo cual se desarrollaron los talleres 1, 2 y 3, siempre en el orden lógico en que se presentan cada uno de los conceptos y teorías impartidas por el investigador. Así mismo, se obtuvieron los elementos conceptuales necesarios para desarrollar el producto final o por lo menos para empezar a elaborar un plan estratégico de intervención didáctica, con suficientes argumentos y herramientas teóricas. Por tal motivo, en esta fase se definió el enfoque, desde el cual se deseaba

desarrollar el trabajo de intervención: la selección disciplinada de la película y el libro de García Márquez elegido.

Esta selección se basó en la interacción e intercambio verbal, de opiniones entre el maestro y los normalistas, a partir de opiniones libres sobre diferentes aspectos del filme, que tenían en cuenta apreciaciones estructurales, narrativas, de ambientación, banda sonora, entre otros aspectos, que daban una guía al normalista, para que este por sí mismo, escogiera, en su opinión y en la de su grupo, cuál era la mejor adaptación fílmica del libro, en términos técnicos, narrativos y de propuesta estética. Para tener una guía, no solo de investigación, sino también de autoevaluación frente a lo desarrollado y las actividades pendientes, se diseñó y presentó un cronograma. Este instrumento evidenciaba las actividades para realizar durante cuatro meses y permitía convertirse en guía de cada subgrupo:

Mes	Encuentro	Actividades
Marzo	V	Desarrollo de la unidad I de la propuesta de intervención didáctica. Aplicación del Taller número 1.
	VI	Desarrollo de la unidad 2 de la propuesta de intervención didáctica. Aplicación del Taller número 2.
	VII	Desarrollo de la unidad 3 de la propuesta de intervención didáctica. Aplicación del Taller número 3.
	VIII	Desarrollo de la unidad 4 de la propuesta de intervención didáctica. Explicación sobre diseño de una secuencia didáctica
Abril	X	Aplicación de la unidad 5 de la propuesta de intervención didáctica. Aspectos finales para construir una secuencia didáctica.
	XI	Construcción de secuencias didácticas para la enseñanza de las obras literarias seleccionadas por cada grupo con su adaptación fílmica.
	XII	Diseño Gráfico de un <i>modelo didáctico</i> para la enseñanza de la literatura con el cine, a la luz del paradigma comunicativo de Roman Jakobson.
Mayo		Análisis de resultados y entrega del informe final de las actividades realizadas.

Cuadro 2. Cronograma de actividades en la fase de implementación

Fuente: el Autor

Así, en el mes de marzo se desarrollaron las primeras dos unidades de la propuesta de capacitación sobre lectura fílmica y se aplicaron los talleres 1 y 2, para la recolección de datos sobre la obra literaria y su adaptación fílmica, específicamente de las novelas: *El coronel no tiene quien le escriba*, *Crónica de una muerte anunciada*, *Del amor y otros demonios* y *El amor en los tiempos del cólera*.

3.2.3 Fase III: Producción y evaluación: En esta fase, el grupo total de veintitrés estudiantes, divididos en seis subgrupos diseñaron su secuencia didáctica. Es necesario aclarar que durante la investigación se les brindaron los conceptos para el análisis, tanto del texto narrativo como del texto fílmico y cada grupo elaboró su secuencia didáctica de acuerdo con sus conocimientos previos y le imprimió su propio estilo, el investigador no les exigió una forma única de elaborar sus secuencias didácticas, a partir de las unidades propuestas, razón por la cual las secuencias difieren entre sí.

En la siguiente gráfica se sintetiza el proceso de planificación de las fases como preámbulo a la presentación de las Unidades didácticas que luego se desarrollarán mediante secuencias

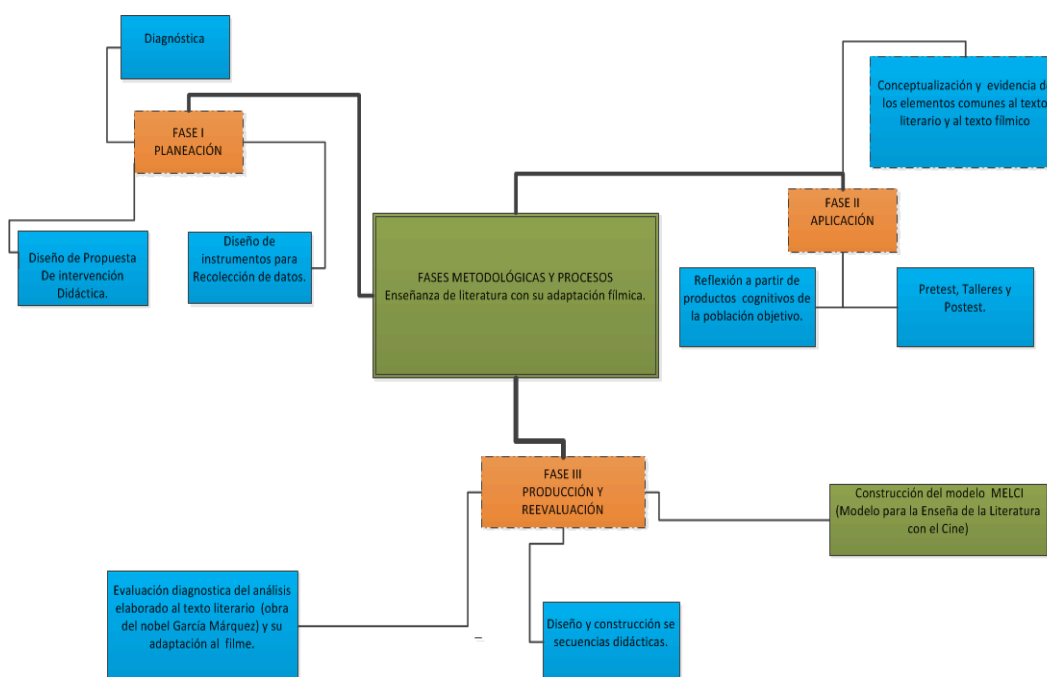


Figura 8: Diagrama de síntesis de para la planeación de las fases en el proceso de Planeación.
Fuente: el Autor

Después, el investigador principal diseñó las unidades didácticas con el propósito de realizar la intervención didáctica y desarrollar los temas propuestos, además de servir como insumo para que los participantes pudieran construir sus propias secuencias didácticas.

3.2 Unidades didácticas

CURSO DE LECTURA FÍLMICA			
IDENTIFICACIÓN			
UNIDAD DIDÁCTICA No 1			
Título	<i>Acercamiento al lenguaje cinematográfico</i>		
Duración	2 semanas		
Dirigido a	Docentes en formación de la Escuela Normal Superior del Quindío		
<p><i>Introducción</i></p> <p>En esta unidad didáctica, el estudiante normalista inicia con algunos acercamientos epistemológicos para entender los lenguajes cinematográficos, este estudio se acerca a diferentes postulados desarrollados por teóricos de primer nivel, Adam y Lorda (1999), Barthes (1970) y Lotman (1970), quienes dilucidan sobre aspectos referentes al texto narrativo, estructura del relato y del texto artístico; en relación con los conceptos planteados por Martín (2002); y por último, Casetti (1998). Así mismo desarrolla la conceptualización de diferentes aspectos relacionados con el tema finalizando con la semiótica del cine.</p>			
<i>Objetivos</i>	<i>Contenido</i>	<i>Evaluación</i>	<i>Materiales</i>
Reconocer los elementos del lenguaje cinematográfico y su epistemología.	<ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Epistemología del filme.</i> ○ <i>Elementos comunicativos del filme (El guion, sus etapas, clases, diálogos y sus funciones), Storyboard.</i> ○ <i>Elementos de la imagen (objeto, soporte y variante).</i> ○ <i>Figuras retóricas más comunes en el filme.</i> ○ <i>Semiótica del filme. (códigos, iconos, índices y símbolos).</i> 	Se tiene en cuenta la apropiación de los conceptos como también la participación de los asistentes en el desarrollo de los talleres planteados.	Textos Películas en DVD
<p><i>Metodología</i></p> <p>Para el trabajo de esta unidad didáctica, se les presenta a los asistentes, los contenidos y una película llamada <i>Anonymous</i> del director Rolan Emmerich, en la cual tratarán de encontrar los elementos propiamente filmicos.</p>			
<p><i>Reflexión del docente-investigador</i></p> <p>Se puede apreciar cómo los estudiantes interiorizan y comprenden los conceptos tales como texto literario, texto filmico, cine, filme, semiótica, códigos, iconos, índices y símbolos, dado que pueden empezar a encontrarlos en las producciones cinematográficas presentadas.</p>			
<p><i>Bibliografía</i></p> <p>Camps, A. (2001). <i>El aula como espacio de investigación y reflexión</i>. Barcelona: Imprimeix.</p> <p>Barthes, R. (1970). <i>Análisis estructural del relato</i>. Buenos Aires: Tiempo contemporáneo.</p> <p>Lotman, Y. (1970). <i>Estructura del texto artístico</i>. Moscu: Iskustvo.</p> <p>Martin, M. (2002). <i>El lenguaje del cine</i>. Barcelona: Romanyá Valls.</p> <p>Metz, C. (2002). <i>Ensayos sobre la significación en el cine</i>. Buenos Aires: Paidós Ibérica.</p> <p>Casetti, F., y di Chio, F. (1998). <i>Cómo analizar un film</i>. Buenos Aires: Edim .</p> <p>Pujals, G., & Romea, C. (2001). <i>Cine y literatura. relación y posibilidades didácticas</i>. Barcelona España: Liverduplex.</p>			

Figura 9: Formato para desarrollar la unidad didáctica 1
Fuente: el Autor

CURSO DE LECTURA FÍLMICA			
IDENTIFICACIÓN			
UNIDAD DIDÁCTICA No 2			
Título	<i>Acercamiento al lenguaje técnico del filme</i>		
Duración	2 semanas		
Dirigido a	Docentes en formación de la Escuela Normal Superior del Quindío		
<i>Introducción</i> Esta unidad pretende desarrollar temáticas relacionadas con técnicas del cine que permitan a los participantes del curso de lectura fílmica empezar a reconocer los diferentes elementos que deben ser analizados en un filme.			
<i>Objetivos</i>	<i>Contenido</i>	<i>Evaluación</i>	<i>Materiales</i>
Analizar los principales elementos que conforman el lenguaje técnico del filme.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Funciones de la imagen, de acuerdo con su construcción. ○ Funciones del sonido y de la banda sonora. ○ El montaje cinematográfico, las elipsis mecánicas y el raccord. ○ Planimetría, signos de puntuación, movimientos de cámara, angulaciones y roles en el filme. ○ Encuadre y composición. 	Se tiene en cuenta la apropiación de los conceptos como también la participación de los asistentes para desarrollar los talleres planteados.	Textos Películas en DVD Taller impreso
<i>Metodología</i> Para el trabajo de esta unidad didáctica, se divide el grupo en subgrupos de cinco o seis estudiantes que reciben su película para el análisis de los elementos estudiados.			
<i>Reflexión del docente-investigador</i> Se puede apreciar cómo los estudiantes en cada uno de los grupos se reúnen en salones audiovisuales y empiezan a descubrir los elementos técnicos del filme que les correspondió. Se nota excelente disposición para registrar sus hallazgos en el formato taller que se les entrega.			
<i>Bibliografía</i> Camps, A. (2001). <i>El aula como espacio de investigación y reflexión</i> . Barcelona: Imprimeix. Barthes, R. et al. (1970). <i>Análisis estructural del relato</i> . Buenos Aires: Tiempo contemporáneo. Lotman, Y. (1970). <i>Estructura del texto artístico</i> . Moscú: Iskustvo. Martin, M. (2002). <i>El lenguaje del cine</i> . Barcelona: Romanyá Valls. Metz, C. (2002). <i>Ensayos sobre la significación en el cine</i> . Buenos Aires: Paidós Ibérica. Casetti, F. y di Chio, F. (1998). <i>Cómo analizar un film</i> . Buenos Aires: Edim. Pujals, G. y Romea, C. (2001). <i>Cine y literatura. relación y posibilidades didácticas</i> . Barcelona: Liverduplex.			

Figura 10: Formato para desarrollar la unidad didáctica 2

CURSO DE LECTURA FÍLMICA			
IDENTIFICACIÓN			
UNIDAD DIDÁCTICA No 3			
Título	<i>¿Cómo leer un film?</i>		
Duración	Dos semanas		
Dirigido a	Docentes en formación de la Escuela Normal Superior del Quindío		
<i>Introducción</i> Esta unidad didáctica ayuda al estudiante a encontrar conceptos en el texto fílmico, que le permitan generar competencias en la lectura fílmica de elementos textuales y narrativos.			
<i>Objetivos</i>	<i>Contenido</i>	<i>Evaluación</i>	<i>Materiales</i>
Analizar los principales elementos que conforman el lenguaje técnico del filme.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Análisis del discurso y mensajes implícitos (ficción /realidad). ○ Comprensión de contextos (superestructura y macroestructuras). ○ Novela y su adaptación al lenguaje cinematográfico. ○ Clasificación del cine (género y subgéneros). ○ Adaptación de la literatura al cine. 	Se tiene en cuenta la apropiación de los conceptos como también la participación de los asistentes para desarrollar los talleres planteados.	Textos Películas en DVD Taller impreso
<i>Metodología</i> Para el trabajo de esta unidad didáctica, se continúa en subgrupos de cinco o seis estudiantes y reciben su película para el análisis respectivo de los elementos enunciados. La producción corresponde al corpus de la obra del escritor colombiano Gabriel García Márquez. Cada grupo ingresa al aula audiovisual, proyecta paralelamente la película y el texto y empieza a buscar en ambos textos los elementos estudiados previamente. Al finalizar registran sus observaciones en el formato y lo archivan.			
<i>Reflexión del docente-investigador</i> Se puede apreciar cómo los estudiantes en cada uno de los grupos se reúnen en salones audiovisuales y empiezan a descubrir elementos técnicos del filme que les correspondió. Además, se percibe disposición de trabajo para registrar sus hallazgos en el formato taller que se les entregó.			
Bibliografía			
<p>Camps, A. (2001). <i>El aula como espacio de investigación y reflexión</i>. Barcelona: Imprimeix.</p> <p>Barthes, R. et al. (1970). <i>Análisis estructural del relato</i>. Buenos Aires: Tiempo contemporáneo.</p> <p>Lotman, Y. (1970). <i>Estructura del texto artístico</i>. Moscú: Iskustvo.</p> <p>Martin, M. (2002). <i>El lenguaje del cine</i>. Barcelona: Romanyá Valls.</p> <p>Metz, C. (2002). <i>Ensayos sobre la significación en el cine</i>. Buenos Aires: Paidós Ibérica.</p> <p>Casetti, F., y Di Chio, F. (1998). <i>Cómo analizar un film</i>. Buenos Aires: Paidós.</p> <p>Pujals, G., y Romea, C. (2001). <i>Cine y literatura. relación y posibilidades didácticas</i>. Barcelona España: Liverduplex.</p>			

Figura 11: Formato para desarrollar la unidad didáctica 3
Fuente: el Autor

CURSO DE LECTURA FÍLMICA			
IDENTIFICACIÓN			
UNIDAD DIDÁCTICA No 4			
Título	<i>Didáctica de la enseñanza del lenguaje cinematográfico</i>		
Duración	2 semanas		
Dirigido a	Docentes en formación de la Escuela Normal Superior del Quindío		
<i>Introducción</i> Esta unidad didáctica le permite al estudiante diseñar una planeación para implementar la lectura fílmica en el aula de clases.			
<i>Objetivos</i>	<i>Contenido</i>	<i>Evaluación</i>	<i>Materiales</i>
Generar y reconocer diversas estrategias para la intervención didáctica del film en el aula de clases	<ul style="list-style-type: none"> ○ Marco legal (lineamientos curriculares y estándares básicos del lenguaje en Colombia). ○ El guion con fines educativos. ○ Funciones de la imagen en la enseñanza. ○ Planeación para utilizar un film (elaboración de fichas técnicas y sinopsis). ○ Diseño de instrumentos impresos para aplicar el film seleccionado. 	Se tiene en cuenta la apropiación de los conceptos como también la participación de los asistentes para desarrollar los talleres planteados.	Textos Películas en DVD Taller impreso
<i>Metodología</i> Para el trabajo de esta unidad didáctica, cada grupo de participantes empieza a construir sus secuencias didácticas, con base en el filme que les correspondió y resuelven dudas e inquietudes con el investigador principal.			
<i>Reflexión del docente-investigador</i> Se puede apreciar cómo los estudiantes en cada uno de los grupos se reúnen en salones audiovisuales y empiezan a diseñar sus secuencias didácticas.			
Bibliografía			
<p>Camps, A. (2001). <i>El aula como espacio de investigación y reflexión</i>. Barcelona: Imprimeix.</p> <p>Barthes, R. (1970). <i>Análisis estructural del relato</i>. Buenos Aires: Tiempo contemporáneo.</p> <p>Lotman, Y. (1970). <i>Estructura del texto artístico</i>. Moscú: Iskustvo.</p> <p>Martin, M. (2002). <i>El lenguaje del cine</i>. Barcelona: Romanyá Valls.</p> <p>Metz, C. (2002). <i>Ensayos sobre la significación en el cine</i>. Buenos Aires: Paidós Ibérica.</p> <p>Casetti, F., & di Chio, F. (1998). <i>Cómo analizar un film</i>. Buenos Aires: Edim.</p> <p>Pujals, G., & Romea, C. (2001). <i>Cine y literatura. relación y posibilidades didácticas</i>. Barcelona España: Liverduplex.</p>			

Figura 12: Formato para desarrollar la unidad didáctica 4
Fuente: el Autor

CURSO DE LECTURA FÍLMICA			
IDENTIFICACIÓN			
UNIDAD DIDÁCTICA No 5			
Título	<i>Propuesta de intervención didáctica del filme en el aula</i>		
Duración	2 semanas		
Dirigido a	Docentes en formación de la Escuela Normal Superior del Quindío		
<i>Introducción</i> En esta unidad didáctica se reciben las evidencias del proceso investigativo de los participantes y se plantean algunas dinámicas para trabajar el cine en una Institución Educativa.			
<i>Objetivos</i>	<i>Contenido</i>	<i>Evaluación</i>	<i>Materiales</i>
Conocer el contenido de las secuencias didácticas que se diseñen para la enseñanza de la literatura y su relación con el cine.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Utilización del filme en el aula ○ Cine foro ○ Cine club ○ Técnicas de evaluación y crítica del filme. 	Se tiene en cuenta la apropiación de los conceptos como también la participación de los asistentes para desarrollar los talleres planteados.	Textos Películas en DVD Taller impreso
<i>Metodología</i> En esta unidad se recibe y valida la secuencia didáctica a partir de los resultados obtenidos, para socializarla con la población involucrada en la ejecución del proyecto.			
<i>Reflexión del docente-investigador</i> Se pudo apreciar cómo los estudiantes entregaron a tiempo cada una de las secuencias didácticas diseñadas en los subgrupos y socializaron los trabajos en plenaria.			
Bibliografía			
<p>Camps, A. (2001). <i>El aula como espacio de investigación y reflexión</i>. Barcelona: Imprimeix.</p> <p>Casetti, F., y di Chio, F. (1998). <i>Cómo analizar un film</i>. Buenos Aires: Edim.</p> <p>Barthes, R. et al. (1970). <i>Análisis estructural del relato</i>. Buenos Aires: Tiempo contemporáneo.</p> <p>Lotman, Y. (1970). <i>Estructura del texto artístico</i>. Moscú: Iskusstvo.</p> <p>Martin, M. (2002). <i>El lenguaje del cine</i>. Barcelona: Romanyá Valls.</p> <p>Metz, C. (2002). <i>Ensayos sobre la significación en el cine</i>. Buenos Aires: Paidós Ibérica.</p> <p>Pujals, G., y Romea, C. (2001). <i>Cine y literatura. relación y posibilidades didácticas</i>. Barcelona España: Liverduplex.</p>			

Figura 13: Formato para desarrollar la unidad didáctica 5

Fuente: el Autor

3.3 Secuencias didácticas

Las secuencias didácticas son instrumentos que fueron diseñados por los docentes en formación con el objetivo de tener un derrotero del paso a paso que ellos deberían seguir para la enseñanza del análisis de los elementos textuales y narrativos que se presentan tanto en el texto literario como en el texto fílmico.

Es necesario aclarar que el diseño de las secuencias didácticas estuvo a cargo de los participantes quienes las elaboraron a partir de sus conocimientos previos y su estilo personal, debido a que en las unidades didácticas no se planteó un modelo de secuencia, sino que solo se aportaron los aspectos teóricos de la investigación. Con respecto al contenido, los docentes en formación debían ser coherentes con los elementos teóricos brindados.

Grupo 1

Secuencia didáctica para la enseñanza de la obra *El coronel no tiene quien le escriba*

En este grupo, los estudiantes indagaron en diferentes fuentes y decidieron utilizar, con total autonomía, el modelo de secuencia didáctica que se presenta a continuación. Tal como la redactaron, se inserta en el presente proyecto como evidencia de la producción textual y organización, a la cual pueden llegar los estudiantes cuando se les permite investigar y construir sus propios conocimientos:

Nombre del proyecto: Enseñar la obra *El coronel no tiene quien le escriba* con su adaptación fílmica.

Propósitos:

- Incentivar la lectura de la obra de Gabriel García Márquez
- Desarrollar la lectura textual y fílmica de la obra

Contenidos y actividades: género, personajes, locaciones, época-tiempo y montaje.

Metodología:

Mes	Semana	Actividades
1	1 a 4	Lectura pág. 1-20 y proyección min. 1- 60 paralelo entre los dos textos.
2	1 a 4	Lectura pág. 21-40 y proyección min. 61-100 paralelo entre los dos textos.
3	1 a 4	Lectura pág. 41-48 y proyección min. 122 paralelo entre los dos textos.
4	Evaluación	Dramatizado de una parte de la película.

Cuadro 3. Descripción general de metodología

Fuente: Grupo 1 de docentes en formación en la Normal Superior del Quindío.

a) Ficha bibliográfica:

b) Obra: *El coronel no tiene quien le escriba*

c) Autor: Gabriel García Márquez

d) Editorial: Sudamericana (Buenos Aires)

e) Número de páginas: 48

f) Lugar de edición: Barcelona

g) Colección: 1976

h) Categoría de clasificación: lingüística, literatura, crítica literaria.

i) Género: novela

j) Nacionalidad: colombiana

k) Época: siglo XV

l) Estructura narrativa de la novela: Tiene una estructura lineal, sin mayores puntos de giro. Su introducción indica las ideas principales de la novela; desarrolla el nudo (historia del coronel y su entorno, se cuenta lo que ocurre, el problema que tienen) y, finalmente, el desenlace (decisión final).

m) Tiempo narrativo: es el tiempo de la historia, porque representa la duración del desarrollo de la acción y el orden en que se están produciendo los hechos.

n) Personajes principales: el coronel y la esposa del mismo

o) Personajes secundarios: el gallo, don Sabas, esposa de don Sabas, el doctor, el abogado, el hombre del correo, el Jinio Moisés, Germán, Muaro, el alcalde, mujeres del funeral, los niños del pueblo, padre del pueblo, Agustín, difunto amigo del coronel y el Duque de Malborough.

p) Estructura narrativa de la obra.

- Inicio: el coronel asiste a un entierro.

- Nudo:

- El coronel sigue esperando una carta desde hace 15 años.

- Empiezan a vender cosas de la casa para poder sostenerse económicamente.

- El coronel se preocupa por el futuro de su esposa y su gallo.

- Desenlace: quedan con la duda si ganará o no el gallo del coronel.

n) Cronograma de la obra:

- Octubre mes de la espera: caracterizado por esperar la llegada de una carta con la notificación del pago de la pensión al coronel; se presenta con mayor lentitud que el resto de la historia, con la intención de intensificar la larga espera.

- Noviembre, mes esperanza: con el transcurso de los días, pertenecientes a este mes, el coronel traslada sus esperanzas a la pelea del gallo, sin abandonar la esperanza de la llegada de la carta.

- Diciembre, mes dignidad: refleja con claridad la postura del coronel, que prefiere vivir pobre pero con dignidad, a llevar una vida desahogada pero sin orgullo. El protagonista es la personificación del adagio: “la esperanza es lo último que se pierde”.

- o) Tiempo, lugar y espacio: el tiempo en el que se ubica cronológicamente la obra, es más o menos entre octubre, noviembre y diciembre.

p) Contexto histórico: Crisis mundial de los años 30, con efectos catastróficos en esta área, la cual produciría dictaduras militares y diversos tipos de trastornos, agravando las tendencias al neo-colombianismo, cada vez con mayor hegemonía norteamericana.

q) Símbolo “el gallo”: es el símbolo más importante del libro, porque al principio representa la relación entre el coronel y la mujer de un lado, y, el hijo muerto de otro. El coronel considera necesario guardar el gallo para continuar lo que su hijo ha hecho con el animal. De igual manera, el tarro del café oxidado demuestra la pobreza en la que viven.

r) Características:

- Narrativa urbana
- Áreas más universales del ser humano
- Se rechaza la moral, basada en el maniqueísmo
- Obras abiertas
- Renovaron completamente el lenguaje literario

s) Ficha técnica del filme

Obra literaria: *El coronel no tiene quien le escriba*

Adaptación fílmica: *El coronel no tiene quien le escriba*

Año: 1999

Duración: 118 minutos

País: México

Director: Arturo Ripstein

Guion: Paz Alicia Garciadiego (novela: Gabriel García Márquez).

Música: David Mansfield

Fotografía: Guillermo Granillo

Reparto: Fernando Luján, Marisa Paredes, Salma Hayek, Rafael Inclán, Ernesto Yáñez, Daniel Giménez Cacho, Patricia Reyes Spíndola, Odiseo Bichir, Esteban Soberanes, Julián Pastor.

Productora: Coproducción México-España-Francia-Cuba

Género:

Drama: La vejez

Sinopsis: Cada viernes el coronel espera frente al muelle la llegada de la correspondencia con la esperanza de recibir noticias sobre su pensión hasta el día que muere sin que esta alcance a llegar y les mantenga a él y su esposa en un nivel de pobreza absoluta.

Cuadro 4. Ficha técnica de la película: *El coronel no tiene quien le escriba*

Fuente: Grupo 1 de docentes en formación en la Normal Superior del Quindío.

Grupo 2

Secuencia didáctica para la enseñanza de la obra *Crónica de una muerte anunciada*: En este grupo, los estudiantes desarrollaron el siguiente modelo de secuencia didáctica, la construyeron autónomamente y se presenta, la que construyó el grupo dos, de docentes en formación.

Nombre del proyecto: Analizar la obra *Crónica de una muerte anunciada* de Gabriel García Márquez, con su adaptación fílmica.

Propósitos:

- Desarrollar la lectura textual y fílmica con los estudiantes.
- Incentivar en los estudiantes la lectura y el interés por el nobel colombiano Gabriel García Márquez.

Contenidos y actividades:

Temas	Actividades
Género	Identificar el género masculino y femenino de palabras y seres vivos utilizados en la película y en la novela “Crónica de una muerte anunciada.”
Personajes	Analizar el carácter de cada personaje principal, con respecto a la película y al libro.
Espacio	Reconocer la ubicación geográfica de los lugares mencionados en la película y el libro, con respecto a nuestro país.
Diálogo	Identificar, tanto en el libro como en la película, las expresiones típicas colombianas utilizadas por los personajes en ambos textos.
Cultura	Reconocer y comparar la diferencia cultural de algunos sectores colombianos en los textos mencionados.
Estructura	Identificar el inicio, desarrollo, clímax y el desenlace en ambos textos, comprendiendo a la vez, su uso y concepto.
Época	Describir, identificar y comparar la época descrita en el libro, con la de la película y la vida actual.
Montaje	Analizar e identificar las formas de narración que exponen la película y la novela.
Discurso	Reconocer la forma de expresión que utilizó el autor al narrar la historia y compararla con la utilizada por el director de la película.

Metodología:

Mes	Semana	Horas	Actividad
1	1	1	Lectura de las páginas 1 a 27 de <i>Crónica de una muerte anunciada</i> .
	2	1	○ Proyección del minuto 1 al 23 de la película. ○ Paralelo entre los personajes de ambos textos.
	3	1	Lectura de las páginas 28 a 55 de <i>Crónica de una muerte anunciada</i> .

2	4	1	<ul style="list-style-type: none"> ○ Proyección del minuto 24 al 46 de la película. ○ Descripción del carácter de cada personaje mediante un juego de roles.
	1	1	Lectura de las páginas 56 a la 83 de la novela <i>Crónica de una muerte anunciada</i> .
	2	1	<ul style="list-style-type: none"> ○ Proyección del minuto 47 al 70 de la película. ○ Selección y ubicación geográfica de los lugares mencionados en ambos textos.
	3	1	Lectura de las páginas 84 a la 110 de la novela <i>Crónica de una muerte anunciada</i> .
3	4	1	<ul style="list-style-type: none"> ○ Proyección del minuto 71 al 94 de la película. ○ Baile típico de las regiones mencionadas en ambos textos, como reconocimiento cultural.
	1	1	Lectura de las páginas 111 a 138 de la novela <i>Crónica de una muerte anunciada</i> .
	2	1	<ul style="list-style-type: none"> ○ Proyección del minuto 95 al 118 de la película. ○ Creación de una historia, utilizando el mismo tipo de discurso del autor del libro.
	3	1	Lectura de las páginas 139 a 162 de la novela <i>Crónica de una muerte anunciada</i> .
	4	1	<ul style="list-style-type: none"> ○ Proyección del minuto 119 al 140 de la película. ○ Identificar, por medio de una dinámica, la estructura del libro y el montaje de la película.

Cuadro 5. Secuencia didáctica para aplicar el trabajo didáctico con la película: *Crónica de una muerte anunciada*.

Fuente: Grupo 2 de docentes en formación en la Normal Superior del Quindío

Ficha Técnica del filme.

Título original: *Cronaca di una morte annunciata*

Año: 1987

Duración: 110 minutos

País: Italia

Director: Francesco Rosi

Guion: Francesco Rosi y Tonino Guerra (novela: Gabriel García Márquez)

Música: Piero Piccioni

Fotografía: Pasqualino De Santis

Reparto: Anthony Delon, Rupert Everett, Lucía Bosé, Ornella

Muti, GianMaria Volonté, Irene Pappas, Sergi Mateu, Carlos Miranda, Rogelio

Miranda, Alain Cuny, Vicky Hernández

Coproducción: Italia-Francia-Colombia

Género: drama, drama romántico

Sinopsis: adaptación de la novela homónima de Gabriel García Márquez, publicada en 1981. En una pequeña población colombiana, Santiago Nasar es asesinado por los hermanos Vicario, que pretenden con esta acción, lavar el honor de su hermana Ángela (filme affinity).

Grupo 3

Secuencia didáctica para la enseñanza de la obra *Del amor y otros demonios*

Los estudiantes, en este grupo, diseñaron un modelo de secuencia didáctica un tanto más formal, incluyendo los datos institucionales y otros aspectos importantes para este tipo de documento, la versión original, sin ningún tipo de modificación es la que se presenta a continuación:

Nombre del proyecto: Del amor y otros demonios y su adaptación filmica.

Propósitos:

- Desarrollar lectura textual y fílmica de la obra
- Incentivar la lectura de la obra de Gabriel García Márquez
- Acercar el estudiante a la lectura a través de la lúdica

Contenidos y actividades

Temas	Actividades
Época y locaciones	Dibujar una locación según la época que se presenta en la película y en la obra literaria.
Personajes	Hacer un cuadro de caracterización de cada uno de los personajes, a medida que van apareciendo en la obra y el filme (nombre, características físicas, personalidad).
Discurso	Exponer en mesa redonda las ideas principales de la obra y el filme, crean una sinopsis a partir de estas ideas.
Género	Explicación de los géneros literarios y elaboración de un mapa conceptual del género perteneciente a la obra <i>Del amor y otros demonios</i> .

Metodología

MES	SEMANA	ACTIVIDAD
Agosto	1	Lectura de las páginas 1 a 12 y proyección del minuto 1 al 8. Identificación de personajes.
	2	Lectura de las páginas 12 a 24 y proyección del minuto 18 al 16. Paralelo entre los dos textos.
	3	Lectura las páginas 24 a 36 y proyección del minuto 16 al 24. Paralelo entre los dos textos.
	4	Lectura de las páginas 36 a 48 y proyección del minuto 24 al 32. Paralelo entre los dos textos.
Septiembre	1	Lectura de las páginas 60 a 72 y proyección del minuto 32 al 40. Paralelo entre los dos textos.
	2	Lectura de las páginas 72 a 84 y proyección del minuto 40 al 48. Paralelo entre los dos textos.
	3	Lectura de las páginas 84 a 97 y proyección del minuto 48 al 56. Paralelo entre los dos textos.
	4	Lectura de las páginas 97 a 110 y proyección del minuto 56 al 64. Paralelo entre los dos textos
Octubre	1	Lectura de las páginas 110 a 123 y proyección del minuto 64 al 72. Paralelo entre los dos textos
	2	Lectura de las páginas 123 a 137 y proyección del minuto 72 al 80. Paralelo entre los dos textos
	3	Lectura de las páginas 137 a 151 y proyección del minuto 80 al 88. Paralelo entre los dos textos
	4	Lectura de las páginas 151 a la 165 y proyección del minuto 88 al 97. Paralelo entre los dos textos.

Cuadro 6. Secuencia didáctica para aplicar el trabajo didáctico con la película: *Del amor y otros demonios*

Fuente: Grupo 3 de docentes en formación en la Normal Superior del Quindío

Evaluación: presentación de un dramatizado relacionado con la obra *Del amor y otros demonios*, trabajada durante todo el período, con vestuarios y escenografía.

Del amor y otros demonios



Figura No 14: Portada Película Del amor y otros demonios

Fuente: Google.com

e) Ficha técnica:

Drama / Colombia-Costa Rica/ 2010 / 97' / CMO Producciones

Directora: Hilda Hidalgo

Actores: Pablo Derqui, Eliza Triana Amaya, Joaquín Climent, Damian Alcázar, Margarita Rosa de Francisco, Jordi Dauder

Guion: Hilda Hidalgo

Música: Fidel Gamboa

Producción: Ana Piñeres, Jorge Sánchez

Dirección de fotografía: Marcelo Camorino

Vestuario: Adan Martínez. Maquillaje: Helmut Karpf

Montaje: Mariana Rodríguez. Sonido: Nerio Barberis

Dirección de arte: Juan Carlos Acevedo

Dirección de producción: Juan Pablo Miller

f) Ficha artística:

Cayetano: Pablo Derqui

Sierva: Eliza Triana

Obispo: Jordi Dauder

Marqués: Joaquín Climent

Marquesa: Margarita Rosa de Francisco

Abrenuncio: Damián Alcázar

Abadesa: Alina Lozano

Sor Agueda: Martha Lucía Leal

Martina: Carlota Llano

Caridad: Linette Hernández

g) Datos de la producción:

Localizaciones: Cartagena, Bolívar (Colombia)

Duración: 97 minutos

Producción: CMO Producciones; Alicia Filmes.

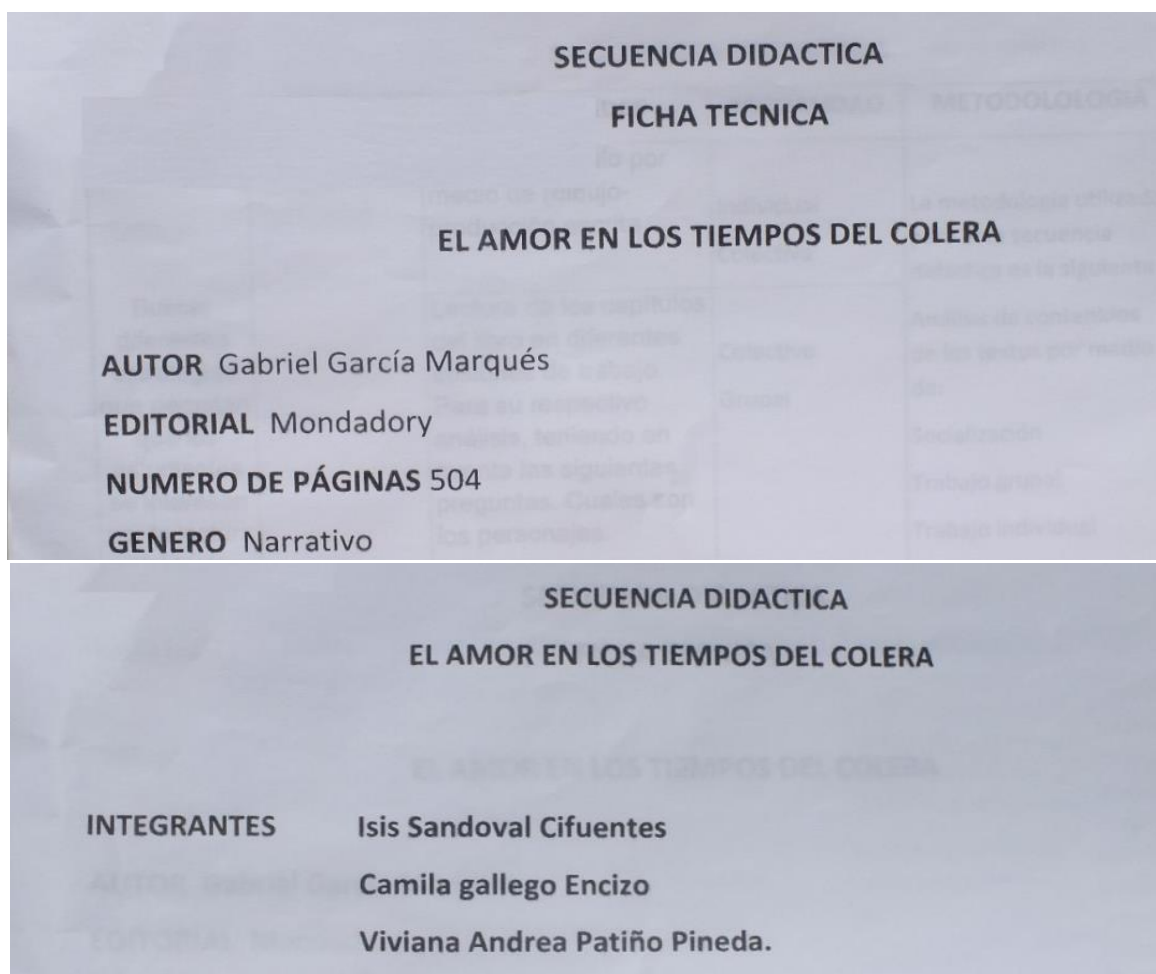
Bibliografía: Cristian Metz, Robert Stam, Gemma Pujals.

Grupo 4

Secuencia didáctica para la enseñanza de la obra *El amor en los tiempos del cólera*

Los estudiantes, en el grupo número cuatro, diseñaron un modelo de secuencia didáctica, en la cual insertaron los datos institucionales y otros aspectos válidos para este tipo de documento. La secuencia original se presenta a continuación sin ningún tipo de modificación:

ESCUELA NORMAL SUPERIOR DEL QUINDÍO
PROGRAMA DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA
ARMENIA-QUINDÍO 2013



SECUENCIA DIDACTICA					
OBJETIVO	TEMA	ACTIVIDADES	MODALIDAD	METODOLOGIA	EVALUACIÓN
Buscar diferentes estrategias que permitan que los estudiantes se interesen por la lectura del texto literario y el	EL AMOR EN LOS TIEMPOS DEL COLERA	Análisis del título por medio de (dibujo-producción escrita)	Individual Colectiva	La metodología utilizada para esta secuencia didáctica es la siguiente	Se evalúa todo el proceso de la secuencia didáctica por medio de una actividad productiva como lo es el cambio del final de la película el amor en los tiempos del
		Lectura de los capítulos del libro en diferentes sesiones de trabajo. Para su respectivo análisis, teniendo en cuenta las siguientes preguntas. Cuales son los personajes.	Colectivo Grupal	Análisis de contenidos de los textos por medio de: Socialización Trabajo grupal Trabajo individual Trabajo dirigido	
		Cual es el entorno en el que se desenvuelve la			
texto filmico.	EL AMOR EN LOS TIEMPOS DEL COLERA	película por último que mensaje le deja la película.		Trabajó colectivo	cólera. También se tendrá en cuenta la observación.
		Muestra del texto filmico	Colectivo		
		Cambiar el final del texto filmico teniendo en cuenta el final del texto literario	Individual.		

Cuadro 7. Secuencia didáctica para aplicar el trabajo didáctico con la película: *Del amor y otros demonios*

Fuente: Grupo 3 de docentes en formación en la Normal Superior del Quindío

Como se puede apreciar, las cuatro secuencias didácticas construidas por los estudiantes, para desarrollar lecturas, tanto de las obras literarias de Gabriel García Márquez como de las adaptaciones cinematográficas se convierten en evidencia del trabajo investigativo realizado por cada uno de los grupos, y desde luego, en insumo fundamental para empezar a reflexionar sobre un modelo de comunicación para la enseñanza de la literatura con el cine.

Finalmente, en esta etapa se aplicó a los normalistas el postest, para cuantificar y evidenciar el sumario de desarrollo que ha llevado a cabo durante todo el proceso de intervención formativo. Se suma a este proceso, el producto final o secuencia didáctica.

En ella se evaluaron cada uno de los aspectos teóricos y destrezas prácticas adquiridas e incorporadas por el normalista, en relación con el término o finalización del ciclo de instrucción docente.

La evaluación comprendió cuatro momentos de intervención, en los cuales el producto final no fue sino parte de todo el proceso didáctico-formativo. El primer momento corresponde al diagnóstico, en él se vincularon todos los procesos que se llevaron a cabo para conocer la realidad situacional de los normalistas, en el tema de lectura fílmica y su enseñanza en la escuela. En el segundo momento, se evidencian de forma parcial, a manera de talleres, si los conocimientos impartidos por el maestro, fueron comprendidos y analizados por los estudiantes, de forma eficaz. Ya para el tercer momento, los normalistas aplicaron el conjunto de conocimientos en un hecho concreto: la secuencia didáctica. Para ello, tuvieron en cuenta el conjunto de conocimientos impartidos por el investigador, en todo el proceso didáctico. En la última fase, se evaluaron los productos o secuencias didácticas, y el grado de conocimientos adquiridos en el proceso formativo. Para el primer propósito se aplicó un postest, que recogió las preguntas aplicadas en el pretest, sumando un par de preguntas más y, en el segundo, se tuvo en cuenta el proceso de construcción y complejidad de la secuencia didáctica presentada.

Los mecanismos utilizados para evaluar los procesos de lectura fílmica fueron: la coevaluación, la autoevaluación y la heteroevaluación. Con ellos, se establecieron módulos participativos, en los cuales, el normalista respondía a las sugerencias dadas por el investigador, en los momentos de intervención didáctica. Los resultados obtenidos se encuentran en manos del investigador y de las directivas de la *Escuela Normal Superior del Quindío*.

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE DATOS

4.1 Análisis de resultados

En esta etapa del proceso investigativo, es preciso dar un orden al conjunto de resultados obtenidos en cada una de las pruebas aplicadas a los normalistas. Pues bien, el orden propuesto aquí responde a necesidades de lógica interna, en el cual se dilucida cómo el proceso llevado a cabo por el investigador, modificó gradualmente los esquemas de conocimiento y pensamiento de los normalistas. Se aclara que cada una de las pruebas estaba diseñada para que todo el grupo de normalistas las resolvieran en el aula, en un tiempo aproximado de treinta minutos. El número total de estudiantes a los que se aplicó la prueba fue parcial, ya que en algunas ocasiones se presentaban inconvenientes en cuanto a la asistencia de los mismos, a las actividades propuestas. Sin embargo, el seguimiento regular de los estudiantes, estableció que el faltante no era mayor a tres personas, por lo que el conjunto de resultados consignados aquí no se vio afectado. Esta propuesta ordena los resultados, de acuerdo con la fecha y secuencia de aplicación de cada prueba.

Además, se incluye en este apartado, un vínculo entre dos pruebas que caracterizan a los normalistas, antes de cualquier intervención didáctica y después de ella. Es decir, se establecen relaciones entre el pretest y postest, con los cuales se puede visualizar el grado de mejoría o no de cada estudiante, en relación con el conjunto de respuestas que articula para una pregunta en común, en dos momentos diferentes. Las dos pruebas: el pretest y el postest comparten una relación de igualdad en cuanto a las mismas preguntas, con excepción de tres más que se añadieron al postest. Se consigna también el número total de pruebas y su especial análisis de modo ordenado, recalcando que los momentos de mayor evidencia de resultados, se encuentran en la comparación entre el pretest y el postest:

- Pretest
- Formato de análisis de cine
- Paralelo de algunos elementos literarios con su adaptación fílmica
- Postest
- Secuencia Didáctica

4.1.1 Resultados obtenidos del pretest

Descripción del pretest: El pretest está conformado por un total de cinco preguntas, las cuales se resolvían de forma individual para establecer un diagnóstico de la situación problemática:

- a) ¿Cuál cree usted que sea la diferencia entre texto fílmico y texto literario?
- b) ¿Cómo se define el concepto de didáctica de la literatura y didáctica del filme?
- c) Si una obra literaria la podemos leer ¿Considera que un filme también puede ser leído?
Por favor justifique su respuesta.
- d) ¿Conoce algún modelo para enseñar literatura apoyada con su adaptación fílmica?
- e) ¿Ha tenido la oportunidad de leer y enseñar literatura con la obra del Nobel Gabriel García Márquez?

4.1.2 Análisis de respuestas

○ Primera respuesta del pretest. La mayoría de respuestas que competen al primer cuestionamiento, se acercan de forma intuitiva-interpretativa al desarrollo de la pregunta. Todos los normalistas emitieron las respuestas a esta pregunta, de acuerdo con el conjunto de conocimientos previos que habían establecido en su memoria, puesto que no existían definiciones claras sobre lo que era o no un texto fílmico y un texto literario.

Para el caso concreto, el normalista involucrado que se denominará “A”, respondió la pregunta con las siguientes palabras: “Los textos literarios son los que se encuentran en los libros y el fílmico se encuentra en una película”³. En esta respuesta se evidenció cierta noción interpretativa que le ha dado la experiencia al normalista; sin embargo, no responde de forma cabal a las situaciones a las que atiende la pregunta.

Como conclusión a esta pregunta, se encuentra que los normalistas diferencian formalmente el texto fílmico del literario, por las características que tiene cada uno en el formato de presentación de la información y en los mecanismos que utilizan para

³Todas las respuestas de los estudiantes, carecerán de nombre por respeto a su confidencialidad.

materializarse; no obstante, se evidenció en forma crítica, que los docentes en formación, sujetos de esta investigación, tienen dificultades para expresar claramente, en un lenguaje fluido y conciso, las diferencias reales y concretas para cada respuesta.

○ Primera respuesta del postest⁴. El normalista superior “A”, después de un proceso de formación en el ámbito teórico, que tuvo por enfoque la identificación de los conceptos referentes al texto, texto fílmico, lectura fílmica y superestructura textual, expresó con las siguientes palabras, las diferencias que él reconoce entre texto fílmico y texto literario: “La diferencia entre ambos textos está en el formato en que se presentan, el contenido del texto literario se presenta en libros y el texto fílmico se presenta en películas”. En el caso de esta pregunta se concluye que, a este normalista en particular, el proceso de formación teórica y enfoque práctico, le sirvieron para reconocer diferencias esenciales entre texto fílmico y texto literario. También los normalistas reflexionaron sobre las particularidades y complejidad de estos dos textos y aprendieron que el acercamiento debe realizarse desde la estructura propia de cada texto.

○ Segunda respuesta pretest. En este caso, la mayoría de los normalistas utilizaron los preceptos y conjunto de conocimientos previos, para dar respuesta al interrogante propuesto (diferencia entre didáctica del texto y didáctica del filme), algunos tienen nociones, pero la mayoría no posee claridad epistemológica que les permita responder de manera acertada.

○ En el caso del normalista “B”, se contempla, por ejemplo, que la definición de didáctica de la literatura y didáctica del filme se vincula no con una disciplina de intervención sino con una forma de ambientar una clase: “didáctica de la literatura: cómo hacer amena la enseñanza literaria. Didáctica fílmica, cómo jugar con el filme”. Con el núcleo de esta respuesta, se puede deducir que el estudiante hasta ese momento, ignora algunos conceptos sobre teorías didácticas, puesto que asocia el término “didáctica” con otra noción que no corresponde al contexto. En esta pregunta se concluye, de forma

⁴Nota aclaratoria: para cada pregunta, se trabaja un estudiante en concreto. Las tres primeras preguntas del pretest son las mismas del postest.

general, que existe un orden repetitivo de los mecanismos para resolver los cuestionamientos del pretest, puesto que muchos de los conceptos consignados allí, son totalmente lejanos o no conocidos por los normalistas de forma certera.

○ Segunda respuesta postest. El estudiante “B” respondió a la segunda pregunta del postest, teniendo en cuenta los preceptos inculcados por el investigador, a través de las clases y diálogos surgidos en el entorno educativo. Con estos elementos respondió a la pregunta ¿Cómo se define el concepto de didáctica de la literatura y didáctica del filme?, de la siguiente forma: “Didáctica de la literatura: maneras, métodos de trabajar un texto literario. Didáctica del filme: manera de trabajar un texto literario a través de una adaptación fílmica”.

Si se compara esta respuesta con la anterior, se evidencia que existe una diferencia en la noción del término “didáctica” entre los dos momentos (antes y después). Si bien en el pretest, la didáctica venía a significar algo “lúdico”, en el postest los estudiantes la reconocen como la encargada de elaborar complejos procesos metodológicos. Se deduce así, que la complejidad y concisión de las descripciones de didáctica del filme y didáctica del texto, elaboradas en este caso por el normalista, comprueban una vez más que el proceso de formación para la lectura de un filme, a partir de elementos narrativos y teórico-prácticos, como el concepto de didáctica, sirven al docente para reflexionar sobre cada uno de los procedimientos utilizados en el aula, que tienen como fin, la construcción de bases teórico-prácticas, en modelos de enseñanza concretos, como las secuencias didácticas.

○ Tercera respuesta pretest: La respuesta a este ítem del pretest estuvo influida por el cambio de percepción que se le ha dado a los nuevos lenguajes simbólicos (como el cine), en los modelos curriculares del área de lenguaje. En este caso específico, la mayoría de los estudiantes respondieron a la pregunta con un “sí”, y agregaron una serie de argumentos de lo que creen, justifica su respuesta. Del total de estudiantes involucrados en esta investigación, diez respondieron “sí” a esta pregunta. En el caso de la respuesta negativa, se tiene un público muy limitado (cinco personas) la seleccionó, ya que no creen

que exista o no algún modelo para leer los filmes. Las tres personas que introdujeron como respuesta “no sé”, dudan, más no afirman que el filme tiene una posibilidad de leerse tal como se lee un texto verbal.

En el caso concreto de la respuesta dada por el normalista “C”: “*Sí, porque el filme tiene secuencias e imágenes que pueden ser decodificadas*”. Esta respuesta goza de una noción sólida con respecto a las demás, porque en ella se aprecian los dos elementos esenciales que conceptualizan el sistema de signos, imágenes e íconos, que en el filme se desarrollan, con el fin de ser interpretados por un espectador.

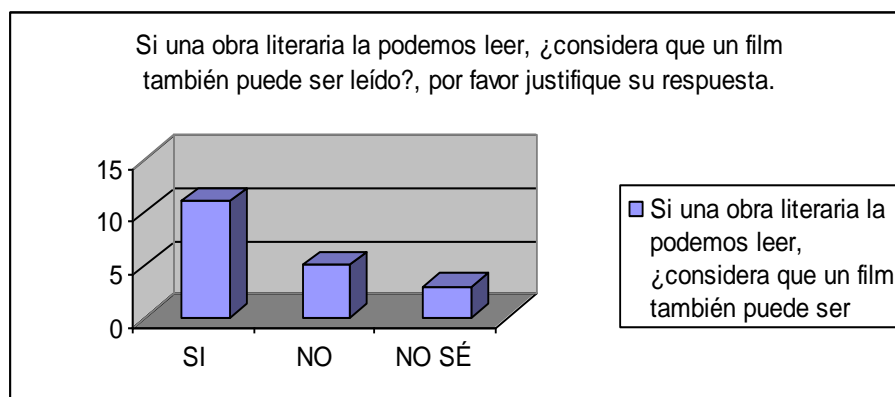


Figura 15. Respuestas dadas por los Normalistas Superiores, a la pregunta ¿Considera que un filme también puede ser leído?
Fuente: el Autor

En cuanto a este aspecto, se concluye que, si bien la mayoría de estudiantes reconoce que un filme se puede leer, no saben exactamente qué modelo o instrucciones se deben seguir para lograr decodificar el lenguaje simbólico.

o Tercera respuesta posttest. A pesar de que el normalista “C” respondió de forma acertada en el momento del pretest, se tiene que en el posttest, con el conjunto de conocimientos brindados por el maestro, mencionó otro hecho importante, referido al reconocimiento de que en la película existen mensajes. A continuación se cita esta respuesta: “*Sí, porque el hombre puede leer el medio, no solo los textos y la película transmite mensajes que pueden leerse*”.

El normalista reconoce que en el filme hay una serie de mensajes que corresponden a la secuencia o tira de imágenes con las que se presenta este, y que estas imágenes o mensajes están sujetos a la lectura, como cualquier actividad humana, siempre y cuando existan las bases para hacer que este mensaje codificado se entienda en el contexto bajo el cual se trabaja. El normalista aprendió, entonces, que el filme se puede someter a la lectura bajo estrategias que incorporan momentos técnicos y artísticos relacionados con la superestructura de los textos.

○ Cuarta y quinta respuestas del pretest. Las siguientes dos preguntas se unificaron, ya que de ellas dependía la resolución de dos cuestionamientos iniciales que este proyecto se planteó para desarrollar el diagnóstico inicial de la población objeto de estudio:

-¿Ha tenido la oportunidad de leer y enseñar literatura con la obra del Nobel Gabriel García Márquez?

¿Conocen o no los normalistas algún modelo de enseñanza para la lectura de filmes?

El conjunto de respuestas se consignó en una tabla que tiene en cuenta el número de variables que se repetían para cada opinión. En ellas, se demuestra la necesidad de reincorporar en el núcleo de lectura de los jóvenes, al escritor colombiano Gabriel García Márquez y, también, de insertar en el aula, modelos de enseñanza enfocados hacia la lectura fílmica. La primera tabla corresponde a las respuestas del cuestionamiento número cuatro, y la segunda, a las respuestas dadas a la pregunta cinco.

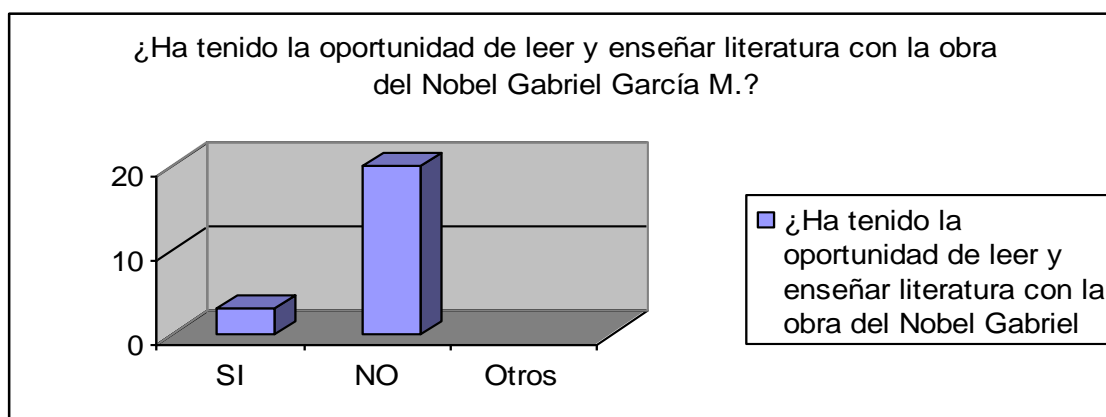


Figura 16. ¿Ha tenido la oportunidad de leer y enseñar literatura con la obra de García Márquez?
Fuente: el Autor

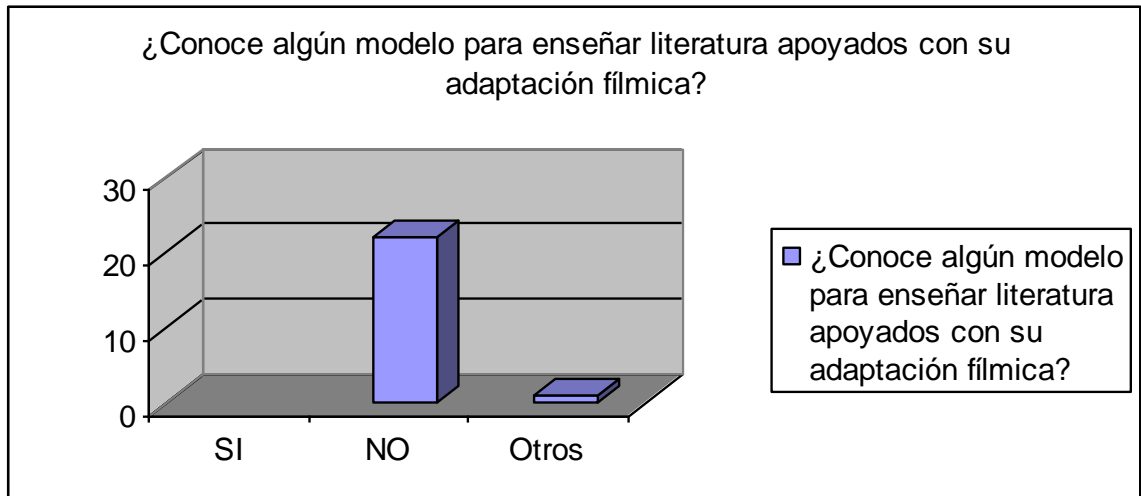


Figura 17. ¿Conoce algún modelo para enseñar literatura, apoyados en su adaptación fílmica?
Fuente: El autor.

En el primer gráfico, el número de respuestas que tuvo más intensidad, se encontró inclinado por la opción “no”. La mayoría de estos normalistas (19 en total) mencionaron que no han realizado ninguna de las dos actividades. Es decir, que no han leído al escritor y no han tenido la oportunidad de enseñar la obra de este en un aula de clase. El resto de normalistas (tres en total) han leído la obra del Nobel pero no la han enseñado en el espacio de su experiencia como maestros. De aquí que este proyecto confirme la necesidad de reincorporar la obra del colombiano a las aulas de clase, ya que muchos de los jóvenes en su bagaje cultural desconocen al escritor.

Ya en el segundo gráfico el número de personas que conoce un modelo parcial para enseñar lectura fílmica, apoyada en su relación con la literatura, es de uno y aproximadamente veintidós estudiantes afirman que desconocen por entero un modelo que les permita llevar este conocimiento al aula, en forma didáctica. Por tanto, se comprueba que es necesario implementar en la población objeto de estudio, un modelo que permita a los normalistas, comprender la forma como se debe enseñar la lectura fílmica, apoyada en su relación con la literatura.

o Cuarta respuesta del postest ¿Cuáles son las etapas para enseñar literatura con apoyo en su adaptación fílmica? Los normalistas respondieron a esta pregunta de acuerdo con el

conjunto de conocimientos ya establecidos e impartidos por el investigador en el aula de clase. En las respuestas se encontraron algunas nociones que comprenden el sentido de la pregunta, mientras que otras no lograron acercarse a la noción que se pide en este punto.

Un ejemplo que ilustra la situación del estudiante que no comprende la pregunta, o que en el conjunto de sus conocimientos no logró expresar sus ideas claramente, es la del normalista “D” que respondió: “*Aporte*”. Sin embargo, algunas de estas respuestas tienen un alto grado de conceptualización y estructuración, pero suelen presentarse más bien en un número muy limitado. Un ejemplo de este tipo obedece al estudiante “E”: “*Planear, pensar, diseñar, aplicar, evaluar*”.

Se concluye con esta respuesta que debido a la intervención que realizó el investigador en el aula los normalistas comprendieron a grandes rasgos la importancia de incorporar al conjunto de sus conocimientos, estrategias que permitan enseñar la lectura fílmica apoyada en la literatura.

○ Quinta respuesta del posttest. Cada uno de los grupos de trabajo presentó la respectiva secuencia didáctica, siguiendo los parámetros y conceptos vistos durante las sesiones impartidas por el investigador. El resultado obtenido fue de cuatro secuencias, en las cuales los normalistas planificaron y seleccionaron los contenidos relacionados con la obra escogida por cada uno en el aula. De forma general, se dice que los estudiantes entendieron el conjunto de conceptos y lineamientos, puesto que en la estructura de las secuencias se repitió el esquema formal:

- a) Nombre del proyecto
- b) Propósitos
- c) Contenidos y actividades
- d) Metodología
- e) Fichas: dos trabajos tienen fichas técnicas

Con respecto al contenido, los normalistas incorporaron los conceptos de lectura fílmica y literaria, a partir de una secuencia didáctica que planifica en un tiempo determinado, los

objetivos concretos por alcanzar en ese período estipulado. Por último, se debe anotar que la pregunta cinco del postest, tuvo en cuenta los parámetros, a través de los cuales los normalistas elaboraron su secuencia didáctica. El postest se aplicó después de la entrega de cada una de las secuencias, ya que tenía por intencionalidad, verificar que cada uno de los conceptos impartidos, hubiera sido incorporado en la propuesta didáctica.

En esta parte del trabajo, se consideró pertinente unificar la evaluación de cada secuencia didáctica con la respuesta de la quinta pregunta del postest, consignada por el director de cada grupo. La pregunta a este taller, que corresponde al quinto cuestionamiento fue: ¿Cuáles son las partes principales que tuvo en cuenta al momento de construir su secuencia didáctica para la enseñanza de la literatura con el cine?

4.2 Evaluación de las secuencia didácticas

4.2.1 Evaluación de la secuencia didáctica: El coronel no tiene quien le escriba

Se visualiza una intervención en la que la estructura teórica y práctica del trabajo tiene algunos conceptos de lectura fílmica, texto y didáctica, con respecto a una obra literaria. En este trabajo, se incorporó una ficha que distingue los parámetros esenciales de la película, entre los cuales se incluyen: símbolos, elementos formales y estructurales del filme, en relación con los contenidos del texto original (literario). Sin embargo, no se observan conocimientos previos sobre el esquema y diligenciamiento apropiado para una Secuencia Didáctica.

La respuesta consignada por el director de este grupo, que se denominará “D1” fue: *“asunto, ubicación central, contextual, objetivos, actividades, recursos, presentación multimedia, dramatizado, recopilación de datos”*. Se aclara que el esquema corresponde al elaborado por el grupo de trabajo constituido por los normalistas. Gracias a esta planificación, los objetivos propuestos por esta investigación se cumplieron en este grupo de trabajo, debido a que los normalistas aplicaron cada uno de los elementos vistos en clase, y entendieron cómo se debe leer un filme en relación con una obra literaria, en un contexto determinado.

4.2.2 Evaluación de la secuencia didáctica: Crónica de una muerte anunciada

Esta secuencia contiene parámetros esenciales, por lo que excluye elementos como la elaboración de fichas técnicas de la película y del libro. Si bien es concisa en la presentación de la información, posee debilidades en el área de análisis del filme, ya que no hace partícipes los elementos vistos en el taller denominado “*elementos literarios con su adaptación filmica*”. En esta secuencia se introdujeron los conceptos de lectura fílmica, estructura narrativa y didáctica, en relación con el contenido de las áreas. También se excluyeron varios elementos importantes para el análisis completo de un filme y tampoco se observan conocimientos previos sobre el esquema y diligenciamiento apropiado para una Secuencia Didáctica.

La respuesta dada por la directora de este grupo “D2”, relacionó la modalidad de trabajo y la propuesta llevada a cabo por los integrantes de esta secuencia didáctica, de la siguiente forma: “Las partes principales son los temas, y las actividades que llevarán a la comprensión del texto y de la temática”. De ella, se puede decir, que corresponde a la realidad de la secuencia didáctica, puesto que la planificación y desarrollo de la propuesta es coherente con los elementos que se mencionan en el postest. También se puede contemplar que los elementos de planificación de las clases, y los tópicos impartidos a los estudiantes, en un tiempo determinado de ejecución, son parte de las estrategias que utiliza el normalista superior para desarrollar su secuencia de forma ordenada.

4.2.3 Evaluación de la secuencia didáctica: El amor en los tiempos del cólera

En esta secuencia se evidenció una excepción en términos formales de presentación, ya que los integrantes desarrollaron la propuesta sin incluir, definidamente en la secuencia didáctica, las normas exigidas por el investigador. Es decir, en esta secuencia se incluyeron los propósitos y la metodología utilizada por los estudiantes, más no hay en ella una planificación concreta de los contenidos, ni del tiempo por utilizar en cada ítem.

En cuanto a la respuesta de la directora de este grupo “D3” quedó consignado, que para la elaboración de esta secuencia “*se tuvieron en cuenta: el tema, los contenidos y el entorno en que se desarrolló*”. Es tal vez por este tipo de planificación o directriz, que los integrantes de este grupo presentaron dificultades para consolidar una propuesta didáctica sólida, que comprendiera los procesos técnicos y de organización, necesarios para llevarla a cabo.

4.2.4 Evaluación de la secuencia didáctica: *Del amor y otros demonios*

En esta secuencia se incluyeron, además de cada uno de los parámetros reglamentarios, una ficha técnica de la película y una ficha artística, en las cuales se consignaron cada uno de los actores que representaron a los personajes del filme. Se aprecia que el producto didáctico incluye todos los elementos y conceptos vistos en las sesiones sobre lectura fílmica. El dominio del tiempo, la estructura del texto y la presentación reflejan todo lo que durante el proceso se quiso obtener en un producto.

La normalista que se encargó de dirigir este grupo “D4” expresó en el postest aplicado, que los pasos para elaborar la secuencia didáctica, fueron los siguientes: “Definir la obra literaria, tener en cuenta su adaptación fílmica, hacer un cronograma con las actividades y sus respectivas fechas, la evaluación de todo el proceso”. Esta propuesta demostró el logro de cada uno de los objetivos propuestos, debido a que existen en ella, todos los criterios que, impartidos en el aula de clase, se concretan en una propuesta que consolida y evidencia que cada uno de los preceptos fue entendido a cabalidad por los normalistas.

En síntesis ¿Cómo valora los aprendizajes desarrollados en este curso?

Todos los estudiantes valoraron positivamente la instrucción del investigador en lectura fílmica, debido a que este tópico no es muy conocido por ellos, y a muchos de ellos les parece que se puede introducir este tipo de formación en sus estrategias docentes, para la enseñanza de la lectura de diferentes códigos. La mayoría de los normalistas expresaron en las respuestas dadas a esta pregunta, que los procesos evaluativos en lectura fílmica deben ser valorados en la aplicación en el aula, ya que las estrategias de intervención que

tienen más efecto en los estudiantes, tienen como mecanismo, la participación activa del involucrado en formación.

CAPÍTULO V: CONSIDERACIONES FINALES

5.1 Conclusiones y resultados

Como resultado de este proceso de investigación, y aunque en el trabajo de los docentes en formación de la Escuela Normal Superior, se evidencian algunas problemáticas; sin embargo, con el trabajo realizado se pueden observar algunos logros significativos para los docentes e investigadores que empiezan a incursionar en el estudio de la enseñanza de la literatura con su adaptación filmica, desde la perspectiva de la innovación en los procesos de intervención didáctica. Por tal razón, de manera general, se tratará de describir algunos de ellos, empezando por expresar que, gracias a la aplicación de instrumentos iniciales, se logró construir una propuesta curricular, llamada “Curso de lectura filmica”, constituida por cinco unidades temáticas, las cuales parten de algunas bases teóricas para su desarrollo y se convierten en el curso guía para capacitar y cualificar a los docentes en el proceso para la enseñanza de la literatura con el cine.

Los veintitrés docentes capacitados durante el desarrollo del presente proyecto se convierten así en multiplicadores activos en la región, para capacitar a otros docentes sobre cómo enseñar literatura con su adaptación filmica. Los estudiantes (docentes en formación) que participaron durante cinco meses de esta experiencia investigativa, construyeron cuatro “secuencias didácticas” por grupos, consultando en diferentes fuentes bibliográficas sobre el esquema que les permitiera desarrollar paso a paso, cada una de las actividades para la lectura filmica, pero no se observan conocimientos previos sobre el esquema y diligenciamiento apropiado para una Secuencia Didáctica.

En este punto, se pudo evidenciar cómo cada grupo asumió con responsabilidad el trabajo de comparar la obra de Gabriel García Márquez con su adaptación filmica y con base en sus indagaciones, lograron diseñar su propia propuesta didáctica, de ahí que cada uno de los modelos de secuencias presenten diferencias, pese a que se trate del mismo corpus literario. En suma, construyeron secuencias para que otros docentes interesados en el tema, pudieran trabajar en el aula la enseñanza de los elementos textuales y narrativos,

comunes en las obras de: *El coronel no tiene quien le escriba*, *Crónica de una muerte anunciada*, *El amor en los tiempos del cólera*, *Del amor y otros demonios*.

Otro producto representativo de la investigación realizada sobre lectura fílmica fue la posibilidad de mostrar los resultados a través de ponencias en diferentes eventos internacionales en el año 2012, tales como: el *III Congreso Internacional de Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente*, lo mismo que en el *XVIII Congreso Internacional sobre Educación electrónica, móvil y a distancia*, llamado TELEDU.

Por otro lado, teniendo en cuenta que la investigación en lectura fílmica presenta muchas carencias en el Quindío, surgió la necesidad de crear un grupo de investigación llamado Cine, Arte y Didáctica (CAD), adscrito a la Facultad de Educación de la Universidad del Quindío, el cual estableció una propuesta que relacionaba el cine y su didáctica, mediado por herramientas de la web y el Internet como el espacio donde se encuentran múltiples documentos digitales, tanto de texto como audiovisuales, y, que son sujetos de análisis, de manera simultánea.

Ahora bien, tratando de entender los hipertextos que surgieron desde los hipotextos, los cuales en este caso, corresponden a la obra de García Márquez, pero cuyas adaptaciones (hipertextos) se encuentran fácilmente en el ciberespacio y, por ende, disponibles para que los docentes puedan utilizarlas, el grupo CAD apoyó los procesos de diseño de instrumentos para la recolección de datos y, desde luego, la capacitación a los docentes, sujetos de esta investigación, reiterándoles la necesidad de que conozcan el modelo que deben utilizar para este tipo de trabajo didáctico en el aula, llamado MELCI. Este modelo no era parte de los objetivos iniciales de este proyecto de investigación; pero, a raíz de algunas de las dificultades que tuvieron los normalistas con la asimilación de la propuesta de intervención, se decidió diseñar este modelo como guía para futuras intervenciones.

El modelo MELCI está integrado por los pasos que debe seguir un docente para poder alcanzar los objetivos de la lectura fílmica, los cuales se resumen en generar competencias en la educación para encontrar los elementos textuales y narrativos comunes, tanto del

texto literario como de su adaptación fílmica. Este modelo se construyó, gracias a los aportes de Roman Jakobson en lo referente a su contribución sobre el modelo comunicativo y las funciones que genera un mensaje, transpolando el concepto generalizado de que en la comunicación solamente intervienen emisor, canal y receptor, e incluyendo nuevas funciones al mensaje, que le otorgan múltiples significados.

A partir de este planteamiento, este modelo está conformado por siete fases: 1. *Planeación*, en la que el docente revisa el corpus de la obra que trabajará durante el año escolar, escoge una de las obras y luego busca en la *web* diferentes adaptaciones fílmicas, hasta encontrar la que mejor responda al contexto de los estudiantes; 2. *Acercamientos epistemológicos*, en esta, el docente corrobora sus planteamientos de la práctica con las publicaciones teóricas que existen sobre el tema; 3. *Elaboración de la secuencia*, en la cual construye su propia secuencia didáctica para desarrollar el temario sobre lectura fílmica. Cuando cuenta con los materiales y el acervo epistemológico suficiente, el docente empieza la fase 4. Proceso de *intervención didáctica* en diferentes sesiones dinámicas y apropiadas en cuanto al tiempo, para no cansar a los asistentes, tratando de proyectar el texto escrito a un lado de la pantalla y al otro lado, la imagen audiovisual; luego viene la fase 5. *Edición de las actividades prácticas* desarrolladas en el aula, en la cual el maestro registra lo sucedido durante la actividad y reflexiona, no solo sobre los logros alcanzados, sino de manera metacognitiva, sobre su quehacer docente. A continuación, el modelo presenta la fase 6. *Revisión*, en la que continúa mejorando detalles tanto técnicos como curriculares y didácticos y, por último, la fase 7. *Evaluación del proceso y reinicio*, en esta, tanto el docente como los estudiantes reflexionan sobre los pro y contra del proceso y establecen contratos académicos para continuar el análisis comparativo de nuevas obras literarias con su adaptación fílmica.

De acuerdo con los formatos de “secuencias didácticas” que diseñaron los participantes (docentes en formación de grado 13 del Programa de Formación Complementaria PFC en la Escuela Normal Superior del Quindío, Sede del Barrio las Américas en la ciudad de Armenia), es evidente la necesidad de que continúen profundizando en su formación académica, para que se cualifiquen en el diseño y redacción de estos documentos

académicos, dado que ellos no tienen el conocimiento suficiente que les permita diseñar estos formatos para la planeación de actividades con miras de enseñar unos conocimientos, específicamente en el área que nos ocupó, tal es: el análisis de diversos elementos comunes tanto en la literatura como a su adaptación fílmica, al menos desde una perspectiva educativa y de ninguna manera semiológica o semiótica para formar críticos de cine, realizadores o directores, sino lectores que puedan descubrir nuevos elementos en los textos, lo cuales antes no podían observar.

En suma, aun cuando no fue el objetivo de esta investigación presentar una propuesta de secuencia didáctica, ni profundizar en esta temática, se hace necesario proponer para futuras intervenciones, un esquema de *Secuencia Didáctica Prototípica* para el trabajo académico en el aula, cuando se aspire a que los estudiantes descubran algunos elementos textuales y narrativos comunes a los dos textos (literario y fílmico). De acuerdo con lo anterior, se toma el Esquema de Secuencia Didáctica para visualizar las fases de la comprensión lectora (adaptado de Z. Camargo/G. Uribe/M. Caro (2011).

5.2 Secuencia Didáctica Prototípica propuesta por el grupo Dilema

Logo de la Institución	NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN		Logo Secretaría de Educación
	SECUENCIA DIDÁCTICA		
	Área Español y Literatura		
Título: Del cuento al cine. Propuesta para reconocer los elementos comunes en la obra literaria y su adaptación cinematográfica.			
Temática: Comprensión de los elementos textuales y narrativos comunes en el cuento <i>Espantos de agosto</i> y su adaptación cinematográfica. Los personajes en la obra literaria del escritor colombiano Gabriel García Márquez y su adaptación fílmica.			
Nombre Profesor:			
CORPUS: Obra del Premio Nobel: Gabriel García Márquez			
Título de la obra Literaria: Cuento <i>Espantos de agosto</i>			
Título de la adaptación Fílmica. Video <i>Espantos de agosto</i>			
Nombre del profesor:		Grado: 5 de Primaria.	
Tema No 1:	Los Personajes	Subtemas	Protagonistas Antagónicos Secundarios Ayudantes
Fundamento Epistemológico: Casetti y Federico di Chio (1998) y Marcel Martín (2002)			
FASES DEL PROCESO			

Primera fase		
Planificación		

Figura 17. Propuesta de Secuencia didáctica prototípica para enseñar el análisis simultáneo de textos narrativos con su adaptación fílmica.

Fuente: Adaptado de Z. Camargo/G. Uribe/M. Caro. Didáctica de la comprensión y producción de textos académicos (2011)

Ejemplo de secuencia didáctica para enseñar el tema de: “Relación de los elementos de la literatura y elementos del cine”

1. Título

Análisis de personajes en la novela: *El coronel no tiene quien le escriba* y su adaptación fílmica

2. Contexto

Institución: Escuela Normal Superior (público). Ubicado en el municipio de Armenia, capital del departamento del Quindío, Colombia.

Destinatarios: Estudiantes de Primaria

Duración: Tres (3) sesiones (3 semanas)

3. Justificación

Al pensar en ¿cómo se enseña y cómo se aprende el análisis de los personajes en una obra literaria?, es pertinente ahondar en el estudio de las especificidades que deben ser tenidas en cuenta para cada uno de los personajes, sus roles, su participación en la historia, su entorno y sobre todo, poder comprender el mundo posible que el personaje habita. Por tal razón, se torna importante poder comparar el texto de la novela con una adaptación fílmica que permita reconocer el tratamiento artístico, que se le otorga a los personajes y el manejo de los puntos de giro y sus interacciones en la narración. De esta manera, el estudiante tendrá referentes para aprender a descubrir diferentes aspectos de los personajes en los textos mencionados.

4. Objetivos

4.1 Objetivo general

Diseñar una secuencia didáctica para enseñar la relación de los elementos de la literatura, el cine y la forma de analizarlos, con base en los postulados teóricos de Jean Michel Adam; Clara-Ubaldina Lorda (1999) y Marcel Martín (2002)

4.2 Objetivos específicos

Guiar a los estudiantes para que descubran diferentes elementos que presentan los personajes tanto en el texto literario *Espantos de agosto* de Gabriel García Márquez como en el texto fílmico, los cuales son sujetos de ser analizados y comparados.

Desarrollar un proyecto de aula, en el cual, los estudiantes puedan descubrir características de los personajes en el cuento corto del escritor colombiano Gabriel García Márquez (*Espantos de agosto*).

5. Contenidos

5.1 Conceptuales

- Estudio de Personajes
- Análisis de Actores y Actantes
- Ayudantes y oponentes.
- Contextualización y noción de personaje

5.2 Procedimentales

- Comparación y contraste entre los personajes del cuento *Espantos de agosto* y de su adaptación fílmica.
- Estudio de los actantes y actores en un cuento de Gabriel García Márquez
- Reconocimiento de la matriz actancial

5.3 Actitudinales

- Auto-exigencia
- Cooperación
- Disciplina

6. Actividades y metodología

El trabajo en el aula para analizar los personajes tanto del texto como del film implica tres fases.

6.1 Planeación: En esta fase, el docente deberá buscar el texto digital y/o impreso junto con la mejor adaptación fílmica (es decir con un lenguaje contextualizado a su región). Luego, construirá diferentes instrumentos metacognitivos con los cuales pueda medir el grado de aprendizaje de sus estudiantes y la pertinencia del tema que ha desarrollado, posterior a este proceso, podrá iniciar la segunda fase.

6.2 Fase II Intervención Didáctica: para el desarrollo de esta fase se requiere de diversos encuentros de acuerdo con la complejidad del tema, en este caso, se proponen las siguientes sesiones:

6.2.1 *Primera sesión* (90 minutos) Actividades previas.

6.2.1.1 Indagación preliminar

Anota los elementos que observas:

Describe los personajes representados:

¿Qué significado aporta cada elemento significativo?

¿Cuál es el mensaje que da la imagen?

¿Cuál es el material de soporte del mensaje?

¿Quién emite la imagen?

¿Dónde está la originalidad comunicativa?

Recoge en un gráfico inventado por ti el mensaje comunicativo de este cartel.



Inicialmente, el profesor delimita el tema que se va a trabajar en la clase; en este caso, el análisis de los personajes del cuento *Fantasma de agosto* de Gabriel García Márquez y su adaptación fílmica; luego, mediante un contrato didáctico se concierta entre los estudiantes y el profesor cómo se van a realizar las actividades sobre dicho tema.

Como una manera de motivar a los estudiantes hacia el gusto por la lectura, el profesor lleva un texto narrativo que invite a recrear la imaginación de los lectores. Previamente a la lectura del cuento, el profesor hará una exploración sobre lo que sus estudiantes conocen sobre obras narrativas.

6.2.1.1.1 Taller 1

Exploración

- ¿Qué les evoca la palabra personaje?
- ¿Cuáles cuentos conocen?
- En general ¿Qué es lo que les gusta de los cuentos?
- ¿Qué cuentos les gustan? ¿Por qué?
- ¿Qué les sugiere este título: Espantos de agosto?

Frente a la última pregunta, el profesor entrega una hoja que servirá para indagar sobre el análisis del título del cuento y allí se condensarán los aportes de los estudiantes que luego serán comparados al finalizar la lectura.

Negociación estudiantes - profesor:

El profesor expone su propuesta de leer en voz alta el cuento y la pone en consideración del grupo. Luego pregunta a sus estudiantes si están de acuerdo o si tienen algún aporte o modificación al respecto.

El profesor les da opciones:

- ¿Proyectamos el cuento y el video en el aula o en exteriores?
- ¿De manera individual o en grupos pequeños? ¿Ustedes que proponen?

El docente escucha propuestas y de común acuerdo se concretan algunas. Sin leer todavía el texto, se formulan las siguientes preguntas al grupo de estudiantes:

- ¿Qué información creen que necesitas para comprender el texto?
- ¿Qué dificultades podrían tener mientras realizan la lectura?
- ¿Hace cuánto no leen un cuento?
- ¿Recuerdan de qué trataba el último cuento que leyeron?

Monitoreo de la lectura:

Teniendo en cuenta el acuerdo realizado se procede con la lectura de la primera página del cuento. Así mismo, se debe implementar una rejilla (instrumento de control) con el propósito de regular y monitorear el proceso de lectura.

- ¿Te ha gustado lo que has leído hasta el momento? ¿por qué?
- ¿Sientes que has comprendido lo que has leído? Justifica tu respuesta.

Análisis comprensivo (primera parte de la lectura):

- ¿A qué hace referencia un castillo renacentista?
- ¿Crees que existen los espantos?
- ¿Cómo es un castillo donde hay fantasmas? ¿Crees que los espantos solo viven en los castillos? Justifica tu respuesta
- ¿Cómo era Ludovico según la imagen mental que te creó la lectura y el video? ¿En qué aspectos se fundamenta esta imagen?
- ¿Qué características tienen los perros de guerra? ¿Qué elementos tienes en cuenta para responder a esta pregunta? ¿Por qué?
- ¿Has encontrado algún impedimento en el texto que dificulte su comprensión? SÍ O Si tu respuesta es afirmativa, subraya la dificultad en el texto e indica en qué consiste.
- ¿Cómo haces para comprender el texto, si encuentras allí palabras, que desconoces su significado? Cita las palabras desconocidas para ti.
- ¿Cuáles personajes te gustan más del cuento y cuales más del video?
- ¿Qué crees que sucederá a continuación en el texto?

6.2.2 *Segunda sesión* (90 minutos). De manera simultánea, se proyecta el texto literario llamado: *Espantos de agosto* y el audiovisual

6.2.2.1 Contextualización y noción de Personaje

Para la introducción se tendrá en cuenta el concepto de personaje a la luz de Marcel Martín (2002):
¿Sabes qué es un personaje? ¿Qué lo caracteriza? ¿Conocen el cuento llamado *Espantos de agosto*?
¿Cuáles son sus personajes principales? Una vez construido el concepto se procede a clasificar los personajes y a identificar características importantes de cada uno de ellos.

Comprensión (segunda parte de la lectura):

El profesor propone retomar la lectura hasta finalizarla e ir viendo la adaptación de manera simultánea.

- ¿Por qué la habitación de Ludovico seguía intacta después de tanto tiempo? ¿Qué sentimientos podrían generar la imagen de esta habitación a Ludovico?
- ¿Por qué los niños querían quedarse a dormir en el castillo? Si tuvieras una oportunidad como esta ¿Qué harías? ¿Por qué? ¿Cómo describes a estos niños?
- ¿Cómo espantaban en el castillo? ¿Cómo podrías explicar lo que le sucedió a la pareja?
- ¿Alguna vez has estado en una situación similar? ¿cómo?
- ¿Qué idea te quedó sobre el cuento y cuál sobre su adaptación fílmica?
- ¿Crees que el título expresa ampliamente el contenido del texto? ¿Por qué? ¿Qué otro título le darías tú?
- ¿Crees que comprendiste el cuento completo? ¿Cómo llegas a esta conclusión? Justifica la respuesta.
- ¿Empleaste alguna estrategia para comprender el texto? Enumera los pasos que sigues en general para comprender un texto.
- Si tuviste una dificultad ¿Cuál fue?
- ¿En qué aspectos crees que debes mejorar de acuerdo a las dificultades que tuviste?

Otras formas de ver la comprensión:

Se facilitan materiales para que los estudiantes plasmen de forma artística su representación de los personajes tanto en el cuento escrito como en su adaptación fílmica.

Socialización- relato de los cuentos:

Después de terminada la lectura, de manera voluntaria se le pide a uno o dos estudiantes que relate el cuento al resto del grupo.

Preguntas para quién relató el cuento:

- a) ¿Cómo te sentiste relatando el texto?
- b) ¿Crees que lo narraste bien? ¿Por qué?
- c) ¿Crees que tus compañeros comprendieron lo que dijiste? ¿Por qué?
- d) Si tuviste alguna dificultad, ¿cuál fue?
- e) ¿En qué aspectos crees que debes mejorar?
- f) ¿Por qué crees que se entiende mejor el cuento cuando el profesor lo lee? ¿Qué te falta para leerlo como él?

Preguntas para quienes escucharon y observaron el video del texto:

- a) ¿Cómo te sentiste escuchando el texto?
- b) ¿Crees que lo comprendiste bien? ¿Por qué?
- c) ¿Crees que los demás compañeros comprendieron? ¿Por qué?
- d) Si tuviste alguna dificultad, ¿cuál fue?
- e) ¿En qué aspectos crees que debes mejorar?

6.2.2.1 Taller 1: Comparación y contraste de los personajes y otros elementos en los 2 tipos de textos y otros elementos de los textos.

- Toda película nace de una idea y ésta de un hombre con imaginación e inquietud humana.
- La idea de una película es la que dará unidad y originalidad al film.
- La unidad temática de la película permite que el director transmita un mensaje a los espectadores; a esto lo llamamos: comunicación.

- Pero como la idea comunicada es original de un director y está plasmada en una acción y en unos elementos plásticos, al tiempo que comunicación es expresión.
- Por esta razón plástica del cine (y del arte en general) la idea no se cuenta con conceptos sino con hechos; esto quiere decir que la idea aparece como historia.
- Idea - *Narrativa* (la historia con su acción y anécdotas)
- *Temática* (el contenido con sus mensajes y valores)
- Inventar una historia es obra de imaginación Para ello se necesita inspiración.

6.2.2.2 Tercera sesión (90 minutos)

Taller 2: *Proyección de la película Espantos de Agosto.*

- Tres momentos concretos (escenas) de la película (anótalos)
- 1. _____
- 2. _____
- 3. _____
- Señala los detalles característicos de las escenas que tú has elegido (movimiento, personas, objetos, gestos...)

- ¿Encuentras algo en común en las tres escenas? Piénsalo y escríbelo.
- Teniendo en cuenta «lo común», ¿cuál es la *idea* de la película?

- Resume la historia de la película:

6.2.2.3 Taller 3 (90 minutos)

6.2.2.3.1 Orientaciones teóricas (20 minutos)

Los personajes visten según el contexto cultural en que están situados en la acción; tienen un rostro, una edad, unos gustos y unos sentimientos. Los lugares que habitan o recorren tienen también su aspecto particular, sus contrastes, crean un ambiente que matiza de alguna forma el carácter de las personas.

Las acciones están llenas de detalles, miradas, gestos, dinamismo, tienen que ver unas con otras. Es preciso describir literalmente los aspectos concretos de la vida que se va a representar, visualizar los sentimientos con gestos o reacciones; todo aquello que llamamos descriptivo en el lenguaje verbal debe ser traducido, todavía en términos escritos al lenguaje gráfico y expresivo de las imágenes.

Los personajes visten según el contexto cultural en que están situados en la acción; tienen un rostro, una edad, unos gustos y unos sentimientos. Los lugares que habitan o recorren tienen también su aspecto particular, sus contrastes, crean un ambiente que matiza de alguna forma el carácter de las personas.

Las acciones están llenas de detalles, miradas, gestos, dinamismo, tienen que ver unas con otras.

Es preciso describir literalmente los aspectos concretos de la vida que se va a representar, visualizar los sentimientos con gestos o reacciones; todo aquello que llamamos descriptivo en el lenguaje verbal debe ser traducido –todavía en términos escritos– al lenguaje gráfico y expresivo de las imágenes.

Actividad Práctica

Describe todos los personajes sin presentar todos sus rasgos psicológicos, los cuales encontramos en el cuento de *Fantasma de agosto*, como también en su adaptación filmica.

7. Conclusiones

Es importante que al final de la intervención didáctica, los estudiantes realicen una tabla de 2 columnas en las cuales se establezcan los elementos que lograron captar en el texto literario y aquellos que corresponden al texto filmico, de acuerdo a lo sugerido en el anexo 8.1.

8.1 Anexos 1. Rejilla para análisis de texto literario y filmico

ANÁLISIS COMPARATIVO ENTRE CINE Y LITERATURA			
FICHA LITERARIA		FICHA CINEMATOGRÁFICA	
Título		Título	
Capítulos		Secuencias	
Tipología textual		Tipología textual	
Genero literario		Genero cinematográfico	
Autor		Dirección	
Número de páginas		Duración	
Año de edición		Año de producción	
Lugar de edición		País	
Editorial		Distribuidora	
Personajes Principales		Actores	
Personajes secundarios		Actantes.	
Características del libro		Ayudantes	
Figuras literarias		Oponentes	
		Códigos	
		Índices	
		Simbólos	
		Íconos	

8.2 Anexo 2

Espantos de agosto
[Cuento. Texto completo.]

Gabriel García Márquez

Llegamos a Arezzo un poco antes del mediodía, y perdimos más de dos horas buscando el castillo

campiña toscana. Era un domingo de principios de agosto, ardiente y bullicioso, y no era fácil encontrar a alguien que supiera algo en las calles abarrotadas de turistas. Al cabo de muchas tentativas inútiles volvimos al automóvil, abandonamos la ciudad por un sendero de cipreses sin indicaciones viales, y una vieja pastora de gansos nos indicó con precisión dónde estaba el castillo. Antes de despedirse nos preguntó si pensábamos dormir allí, y le contestamos, como lo teníamos previsto, que sólo íbamos a almorzar.

-Menos mal -dijo ella- porque en esa casa espantan.

Mi esposa y yo, que no creemos en aparecidos del medio día, nos burlamos de su credulidad. Pero nuestros dos hijos, de nueve y siete años, se pusieron dichosos con la idea de conocer un fantasma de cuerpo presente.

Miguel Otero Silva, que además de buen escritor era un anfitrión espléndido y un comedor refinado, nos esperaba con un almuerzo de nunca olvidar. Como se nos había hecho tarde no tuvimos tiempo de conocer el interior del castillo antes de sentarnos a la mesa, pero su aspecto desde fuera no tenía nada de pavoroso, y cualquier inquietud se disipaba con la visión completa de la ciudad desde la terraza florida donde estábamos almorzando. Era difícil creer que en aquella colina de casas encaramadas, donde apenas cabían noventa mil personas, hubieran nacido tantos hombres de genio perdurable. Sin embargo, Miguel Otero Silva nos dijo con su humor caribe que ninguno de tantos era el más insigne de Arezzo.

-El más grande -sentenció- fue Ludovico.

Así, sin apellidos: Ludovico, el gran señor de las artes y de la guerra, que había construido aquel castillo de su desgracia, y de quien Miguel nos habló durante todo el almuerzo. Nos habló de su poder inmenso, de su amor contrariado y de su muerte espantosa. Nos contó cómo fue que en un instante de locura del corazón había apuñalado a su dama en el lecho donde acababan de amarse, y luego azuzó contra sí mismo a sus feroces perros de guerra que lo despedazaron a dentelladas. Nos aseguró, muy en serio, que a partir de la media noche el espectro de Ludovico deambulaba por la casa en tinieblas tratando de conseguir el sosiego en su purgatorio de amor.

El castillo, en realidad, era inmenso y sombrío. Pero a pleno día, con el estómago lleno y el corazón contento, el relato de Miguel no podía parecer sino una broma como tantas otras suyas para entretener a sus invitados. Los ochenta y dos cuartos que recorrimos sin asombro después de la siesta, habían padecido toda clase de mudanzas de sus dueños sucesivos. Miguel había restaurado por completo la planta baja y se había hecho construir un dormitorio moderno con suelos de mármol e instalaciones para sauna y cultura física, y la terraza de flores intensas donde habíamos almorzado. La segunda planta, que había sido la más usada en el curso de los siglos, era una sucesión de cuartos sin ningún carácter, con muebles de diferentes épocas abandonados a su suerte. Pero en la última se conservaba una habitación intacta por donde el tiempo se había olvidado de pasar. Era el dormitorio de Ludovico.

Fue un instante mágico. Allí estaba la cama de cortinas bordadas con hilos de oro, y el sobrecama de prodigios de pasamanería todavía acartonado por la sangre seca de la amante sacrificada. Estaba la chimenea con las cenizas heladas y el último leño convertido en piedra, el armario con sus armas bien cebadas, y el retrato al óleo del caballero pensativo en un marco de oro, pintado por alguno de los maestros florentinos que no tuvieron la fortuna de sobrevivir a su tiempo. Sin embargo, lo que más me impresionó fue el olor de fresas recientes que permanecía estancado sin explicación posible en el ámbito del dormitorio.

Los días del verano son largos y parsimoniosos en la Toscana, y el horizonte se mantiene en su sitio hasta las nueve de la noche. Cuando terminamos de conocer el castillo eran más de las cinco, pero Miguel insistió en llevarnos a ver los frescos de Piero della Francesca en la Iglesia de San Francisco, luego nos tomamos un café bien conversado bajo las pérgolas de la plaza, y cuando regresamos para recoger las maletas encontramos la cena servida. De modo que nos quedamos a cenar.

Mientras lo hacíamos, bajo un cielo malva con una sola estrella, los niños prendieron unas antorchas en la cocina, y se fueron a explorar las tinieblas en los pisos altos. Desde la mesa oíamos sus galopes de caballos cerreros por las escaleras, los lamentos de las puertas, los gritos felices llamando a Ludovico en los cuartos tenebrosos. Fue a ellos a quienes se les ocurrió la mala idea de quedarnos a dormir. Miguel Otero Silva los apoyó encantado, y nosotros no tuvimos el valor civil de decirles que no.

Al contrario de lo que yo temía, dormimos muy bien, mi esposa y yo en un dormitorio de la planta baja y mis hijos en el cuarto contiguo. Ambos habían sido modernizados y no tenían nada de tenebrosos.

me acordé de la advertencia pavorosa de la pastora de gansos. Pero estábamos tan cansados que nos dormimos muy pronto, en un sueño denso y continuo, y desperté después de las siete con un sol espléndido entre las enredaderas de la ventana. A mi lado, mi esposa navegaba en el mar apacible de los inocentes. "Qué tontería -me dije-, que alguien siga creyendo en fantasmas por estos tiempos". Sólo entonces me estremeció el olor de fresas recién cortadas, y vi la chimenea con las cenizas frías y el último leño convertido en piedra, y el retrato del caballero triste que nos miraba desde tres siglos antes en el marco de oro. Pues no estábamos en la alcoba de la planta baja donde nos habíamos acostado la noche anterior, sino en el dormitorio de Ludovico, bajo la cornisa y las cortinas polvorientas y las sábanas empapadas de sangre todavía caliente de su cama maldita.

Anexo 3 Link de adaptación audiovisual

<https://www.youtube.com/watch?v=6VQYPcBSwQ8>

Cuadro N° 8 Secuencia didáctica prototípica para la enseñanza de elementos textuales y narrativos comunes al texto literario y fílmico.

Fuente: (adaptado de Z. Camargo/G. Uribe/M. Caro (2011). propuesta por el grupo Dilema

En suma, han sido aproximadamente seis productos derivados de esta experiencia investigativa, desarrollada durante parte de la vigencia 2012 y 2013, los cuales se pueden enumerar así:

- Diseño y aplicación de una propuesta de intervención didáctica en el área de lectura fílmica.
- Capacitación a veintitrés docentes normalistas de la ciudad de Armenia, Quindío.
- Producción de cuatro secuencias didácticas para trabajar obras de Gabriel García Márquez, en Educación Básica Secundaria.
- Presentación de ponencias sobre lectura fílmica en eventos académicos internacionales.
- Creación del grupo de investigación en Cine, Arte y Didáctica, llamado CAD.
- Diseño del Modelo para la enseñanza de la didáctica de la Literatura con su adaptación fílmica, llamado MELCI.

5.3 Modelo MELCI (Modelo para la enseñanza de la literatura con el cine)

Este modelo para la enseñanza de las obras literarias con su adaptación fílmica parte del modelo de Jakobson, que tiene en cuenta diferentes elementos constitutivos y funciones de la comunicación, pero adiciona siete elementos más, que le permitirán al docente realizar un ejercicio cíclico y a la vez reflexivo de su quehacer académico, cuando decide

utilizar la adaptación fílmica de una obra y presentarla de manera simultánea con la lectura de su hipotexto.

En la figura 4 se busca un acercamiento a la construcción del modelo MELCI, como producto e insumo de esta investigación, pero será en un nivel más avanzado de formación académica, cuando se pueda generar teoría alrededor de esta iniciativa. No obstante, queda claro que el modelo enumera cada paso o procedimiento que debería seguir el docente interesado en la enseñanza de la literatura y su relación con el filme. Por ende, se propone que *primero* planifique, busque la obra literaria adecuada para el nivel educativo de los estudiantes, de acuerdo con sus edades y luego indague sobre cuál de todas las adaptaciones cinematográficas es la más pertinente para comparar los elementos textuales y narrativos.

Posteriormente, el docente deberá realizar una indagación teórica que le permita afianzar sus contenidos del área. A continuación, deberá construir el paso a paso de su intervención didáctica en el aula, a través del instrumento de la secuencia didáctica. Ya en este punto, el docente podrá realizar el cuarto paso correspondiente a la intervención didáctica, el cual le permitirá editar instrumentos, recursos e insumos audiovisuales y textuales que haya utilizado y quizás no hayan tenido el resultado esperado (esto debido a que no todos los contextos socioculturales son iguales, es decir que no es lo mismo aplicar el modelo en zonas urbanas que en zonas rurales, donde quizás los estudiantes no tengan los mismos niveles culturales frente a los textos en mención). Así, podrá realizar el sexto paso, correspondiente a la revisión de todo el proceso para buscar el mejoramiento continuo de estas prácticas de enseñanza.

Finalmente, el modelo propone como séptimo paso, que el docente evalúe el proceso de manera metacognitiva, es decir, preguntándose cómo debe trabajar en el aula con estos materiales e insumos literarios y audiovisuales y cómo realmente aprende el estudiante los contenidos de la literatura, cuando se enfrenta a comparar los dos lenguajes (literario y cinematográfico). Las respuestas a la evaluación del proceso, le permitirá al docente reiniciar el proceso, escogiendo una nueva obra literaria y mejorando los procedimientos

para optimizar resultados. Coherente con el objetivo general de esta investigación, el interés principal estuvo dirigido a la **capacitación de docentes en formación** (normalistas), en el campo de la lectura fílmica para la enseñanza de la literatura, desde su adaptación fílmica. Por ello, y como producto final, se les solicitó la realización de una secuencia didáctica en la que se incorporara cada uno de los conceptos y estrategias ofrecidas durante las diferentes sesiones. A partir de estos insumos básicos y de las evidencias que se pueden notar para el diseño y escritura de las secuencias didácticas, se propuso la construcción de la **fase inicial de la propuesta**: Modelo para la Enseñanza de la Literatura con el Cine (MELCI), el cual podría tener continuidad en una investigación doctoral.

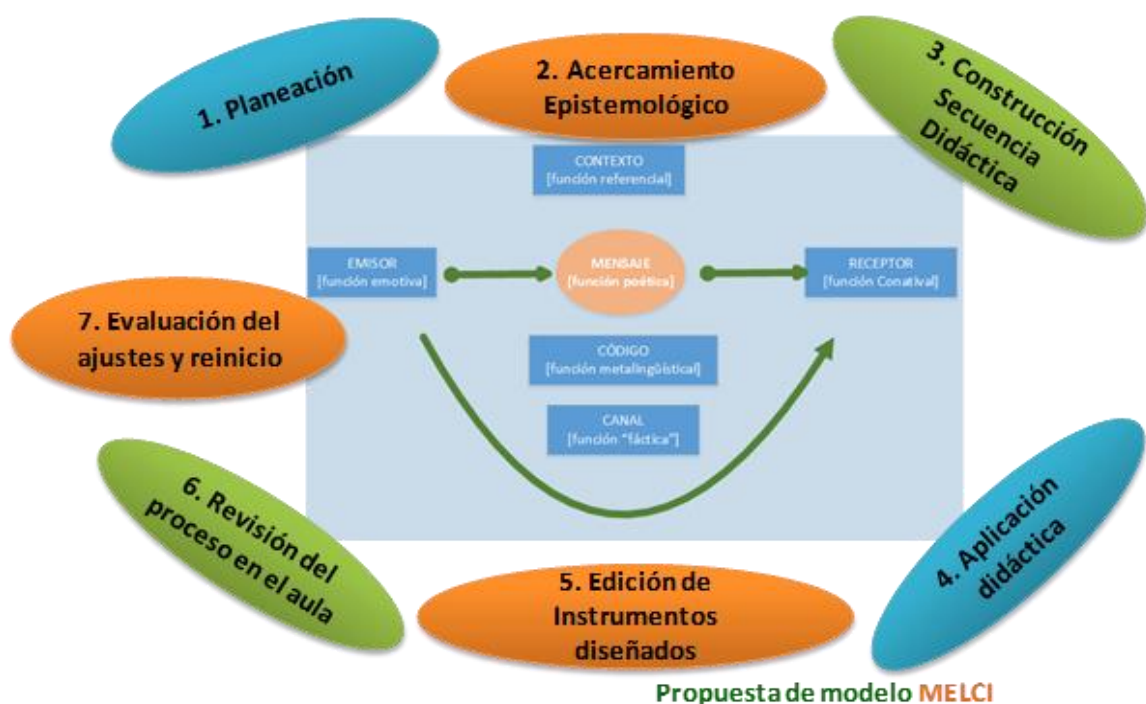


Figura 18. Propuesta de modelo para la enseñanza de la literatura con la adaptación fílmica MELCI.
Fuente: El Autor.

BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, W. (2001). *Las ciencias sociales a través del cine*. Bogotá: Magisterio.
- Adam, J.-M. y Lorda, C.-U. (1999). *Lingüística de los textos narrativos*. Barcelona: Ariel.
- Adame, L. (1991). *Guionismo Cómo redactar guiones para montajes audiovisuales, televisión y cine*. México: Diana.
- Barthes, R. (1970). *Introducción al análisis estructural de los relatos*. Buenos Aires: Editorial Tiempo contemporáneo.
- Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Camps, A. (1990). "Modelos del proceso de redacción: Algunas implicaciones para la enseñanza" En: *Infancia y aprendizaje*. 49 (3-19).
- Camps, A. (2001). *El aula como espacio de investigación y reflexión*. Barcelona: Imprimeix.
- Camargo, Z. Uribe, G. Caro, M. (2011). *Didáctica de la comprensión y producción de textos académicos*. Armenia: Universidad del Quindío.
- Casetti, F. y Di Chio, F. (2003). *Cómo analizar un filme*. Trad. C. Losilla. Barcelona: Paidós.
- Cervantes, C. (2005). "El coronel si tiene quien le escriba." En: *Razón y palabra*, 10 (46). Monterrey: Instituto tecnológico y de estudios superiores de Monterrey.
- Courtes, G. (1979). *Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Madrid: Gredos.
- Comenio, A. (1998). *Instituto superior para la formación de docentes Pedro Goyena*. Recuperado de: [http://www.pedrogoyena.edu.ar/Didactica Magna.pdf](http://www.pedrogoyena.edu.ar/Didactica_Magna.pdf)
- Eco, U. (1994). *El signo*. Barcelona: Editorial Labor.
- Eco, U. (2000). *Tratado de semiótica*. Barcelona: Lumen.
- Izaguirre, R. (2007). *La Lectura Fílmica una Intencionalidad de Presencia Educativa*. Recuperado de *Razón y palabra*: <http://www.razonypalabra.org.mx/antecedentes/n58/rizaguirre.html#au>
- Jackobson, R. y Halle, M. (1980). *Fundamentos del lenguaje*. Madrid: Ayuso.
- León, P., Arias, A. y Prieto, D. (2010). "Actitudes críticas de niños y niñas sobre mensajes violentos de películas en televisión, cine y videojuegos", *Intersecciones educativas* (53-72). Armenia: Universidad del Quindío.
- Levandowski, T. (2000). *Diccionario de lingüística*. Madrid: Cátedra.
- López, M. y Gómez, M. (1994). *Los niños cuentan. Libro de prácticas comunicativas*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Lotman, Y. (1970). *Estructura del texto artístico*. Trad. V. Imbert. Madrid: Istmo.
- Marentes, L. (2009). "El cine foro como herramienta pedagógica para analizar la representación social del maestro en el discurso cinematográfico". En: *Praxis Pedagógica* (6-23). Bogotá: Corporación universitaria Minuto de Dios.
- Martín, A. (2001). "Cine y literatura (Cómo un escritor ve cambiada su obra en guion)" (37-47). En: Pujals, G. y Romea, Ma. C. (Coords.), *Cine y literatura. Relación y posibilidades didácticas*. Barcelona: Horsori.
- Martin, M. (2002). *El lenguaje del cine*. Barcelona: Gedisa.
- Mendoza-Fillola, A. (1998). *Conceptos claves en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Horsori.

- Mendoza-Fillola, A. y Cantero, A. (2003). *Didáctica de la Lengua y de la Literatura: Aspectos epistemológicos*. España: Prentice Hall.
- Metz, C. (1964). *Ensayos sobre la significación en el cine*. Barcelona: Paidós.
- Metz, C. (1973). *Lenguaje y cine*. Madrid: Gráficas Lorente.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2003). *Estándares básicos de lenguaje para la educación básica y media*. Bogotá: MEN.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (1998). *Lineamientos curriculares de la lengua castellana*. Bogotá: Magisterio.
- Pujals, G. y Romea, Ma. C. (Coords.) (2001). *Cine y literatura. Relación y posibilidades didácticas*. Barcelona: Horsori.
- Romagüera, J. (1999). *El lenguaje cinematográfico, Gramática, géneros, estilos y materiales*. Madrid: Ediciones de La Torre.
- Salazar, O. (2006). "Uso pedagógico de los medios audiovisuales en el aula e integración con lo curricular". En: *Revista Pedagogía e Investigación*. (63-72). Bogotá: Magisterio.
- Saussure, F. (1945). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada.
- Stam, R. (1992). *Nuevos conceptos de la teoría del cine*. Barcelona: Paidós.
- Schaub, H. (2001). *Diccionario Akal de Pedagogía*. Madrid: Akal.
- Sedeño, A. (2011). "Cine y medios audiovisuales ante la globalización". En: *Encuentros*. (11-19). Barranquilla: Ediciones Universidad Autónoma del Caribe.
- Tarkovski, A. (1991). "Sobre la responsabilidad del artista". En A. Tarkovski. *Esculpir en el tiempo. Reflexiones sobre el arte, la estética y la poética del cine*. Madrid: Ediciones Rialp.
- Van Dijk, T. A. (1980). *Texto y contexto (Semántica y pragmática del discurso)*. Madrid: Benzal.
- Zavala, L. (1994). *Elementos del discurso cinematográfico*. Toluca: Nueva Imagen.

ANEXOS

Anexo A: Registro fotográfico de las actividades realizadas durante la investigación

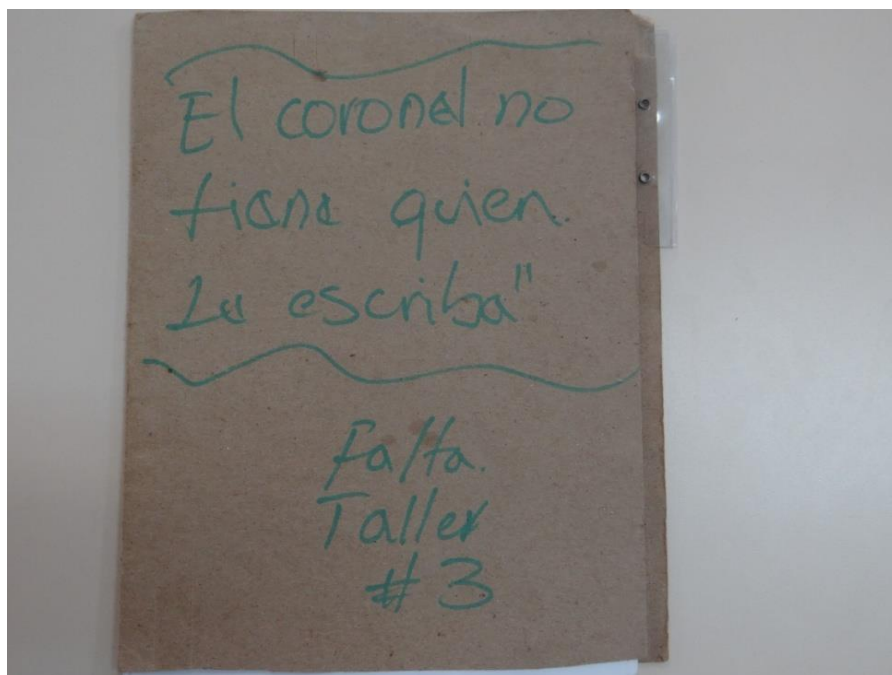


Fotografía 1: Encuentro general del grupo

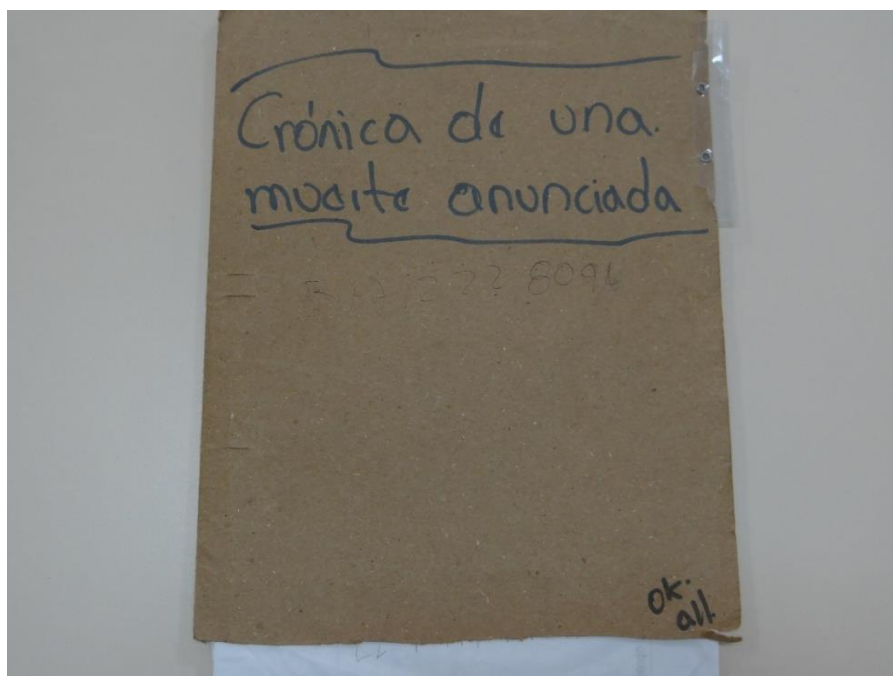


Fotografía 2: Encuentro con subgrupos

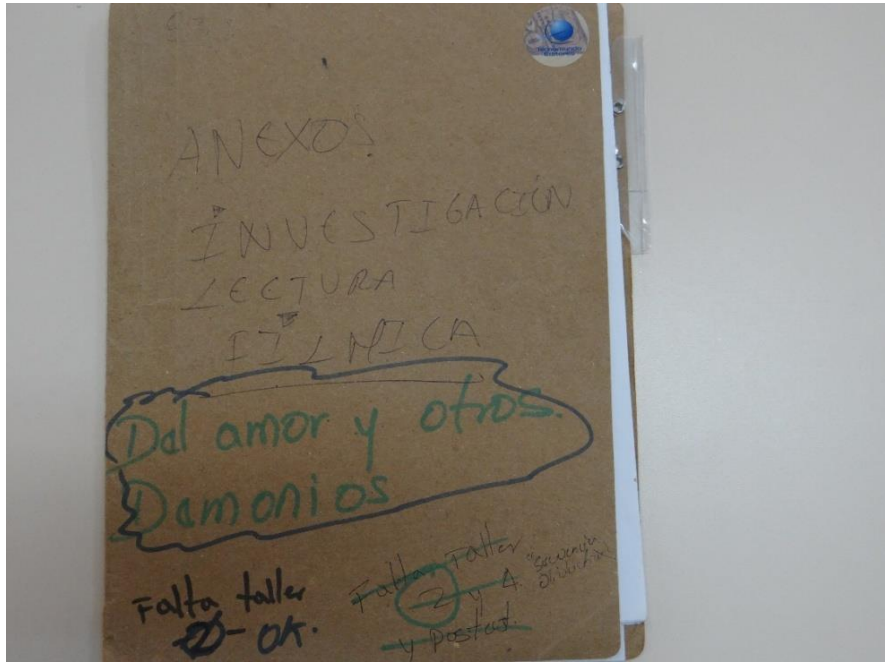
Anexo B: Evidencias del trabajo realizado por los Normalistas Superiores en sus carpetas



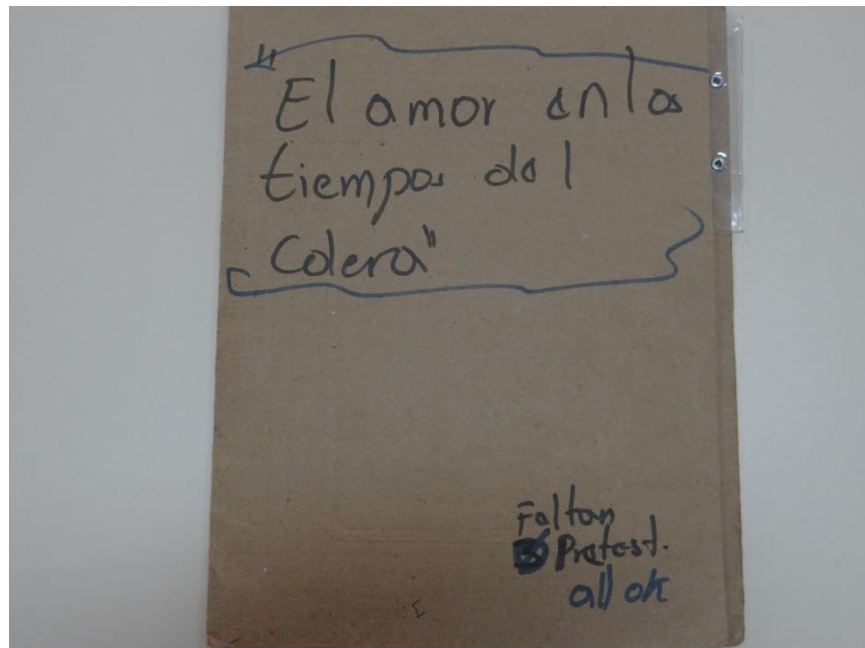
Fotografía 3: Carpeta de trabajo investigativo Grupo 1.



Fotografía 4: Carpeta de trabajo investigativo Grupo 2.



Fotografía 5: Carpeta de trabajo investigativo Grupo 3.



Fotografía 6: Carpeta de trabajo investigativo Grupo 4.

Anexo C: Participación del estudiante investigador en eventos académicos, a partir del Proyecto de investigación



Fotografía 7: Participación en el Congreso internacional de Educación: *Abrapalabra 2013*



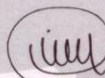
Fotografía 8: Certificado Congreso internacional de Educación: *Abrapalabra 2013*

Los Organizadores certifican que:

CARLOS COLLAZOS FAJARDO

Participó en el III Congreso Internacional y VIII Nacional de Investigación
en Educación, Pedagogía y Formación Docente
en calidad de **PONENTE** con la contribución

Lectura fílmica de elementos textuales y narrativos. Una propuesta
de intervención didáctica en el área de literatura
Bogotá D.C., Agosto 21, 22, 23 y 24 de 2012

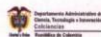


DIANA LINETH PARGA LOZANO
Coordinadora General
Universidad Pedagógica Nacional

Organizan



Con el apoyo de:




a g e n c i a
d e n o t i c i a s

[INICIO](#) [AGENDA DE EVENTOS](#) [VIDEOS](#) [EMISORA VIRTUAL CABINA 96](#) [PAGINA PRINCIPAL](#)

EN LAS REDES SOCIALES

[t](#) [f](#)

[Popular](#) [Tags](#) [Blog Archive](#)

UN SEMESTRE LLENO DE COLORES Y SABORES EN LA UNIQUINDIO



Video de un Semestre Con Diferentes Colores: Agencia's trip to Armenia was created with TripAdvisor TripWow!

EL SENADOR CAMILO ROMERO Y EL ESCRITOR GUSTAVO BOLIVAR ESTUVIERON EN LA CÁTEDRA ERNESTO ACERO CADENA



CAMPAÑA DE RECICLAJE EN LA UNIQUINDIO



UNIQUINDIO ESTRENA SEMILLERO EN CINE ARTE Y DIDÁCTICA

10/10/2012 03:47:00 p.m. [No comments](#)

Si buscamos la definición de arte en un diccionario convencional, seguramente encontraríamos algo parecido a esto: "Actividad que requiere de un aprendizaje y a su vez puede limitarse a una habilidad técnica".



Aunque dicha explicación no sea errónea, sí puede ser considerada incompleta, ya que el arte en sí mismo involucra muchas más características en los que el cine, la didáctica, las destrezas y las habilidades tienen su espacio.

Por ello y para fomentar la didáctica de las artes desde el estudio de sus procesos creativos, sus métodos de integración con la literatura, sus tendencias e innovaciones, se creó en la Uniquindio el semillero Cine Arte y Didáctica (DAC).

Este proyecto innovador que nació bajo la dirección de Graciela Uribe Álvarez, Carlos Collazos y Arturo Díaz Ramos, es, según Graciela, "una constituyente a un primer paso hacia la mejor comprensión del cine y de las artes, ya que acerca su lectura a los estudiantes y les propicia interactuar con artistas y profesionales de Colombia y de otras nacionalidades".

De igual manera, se convierte en un espacio investigativo propicio para que los estudiantes analicen diversos filmes y descubran los textos que subyacen en su realización, relacionados con aspectos artísticos, económicos, políticos, religiosos y culturales de la sociedad postmoderna.

"Es importante resaltar que el Semillero consta de lecturas fílmicas, cine arte, arte colombiano, cine por dentro y escritura fílmica, todo esto con el fin de promover, contribuir, aprender y analizar estos procesos que forman los tres conceptos antes mencionados", aseveró Collazos.

Estas experiencias cinéfilas, artísticas y didácticas que se viven en la facultad de Educación, son lideradas por el programa de Licenciatura en Español y Literatura, además del grupo de investigación Dilema.

De esta forma, la facultad de Educación sigue cumpliendo con su lema "por una educación desde los afectos, la tolerancia y el respeto a la dignidad humana", al ser precursor en la construcción de espacios de interacción y aprendizaje entre los unquindianos.

Noticia sobre la creación del Semillero en Cine-arte y didáctica



NOTICIA DESTACADA



Jueves 21 de junio de 2012
AÑO V Nro. 35

FUNCIONARIO ADMINISTRATIVO SERÁ PONENTE EN CONGRESO INTERNACIONAL

**Estudiante de la Maestría en Educación
presentará la ponencia: “producción
de un OVA sobre Lectura Fílmica.”**

El funcionario administrativo del Centro Audiovisual de la universidad del Quindío, **Carlos Collazos Fajardo**, estudiante de la Maestría en Ciencias de la Educación presentó a consideración del XVIII Congreso Internacional Sobre Educación Electrónica, Móvil, Virtual y a Distancia la ponencia titulada: "Producción de un OVA sobre Lectura Fílmica de Elementos Textuales y Narrativos. Propuesta de intervención dirigida a docentes para la enseñanza de la Literatura y su relación con el Cine".

La ponencia del unquindiano fue aceptada para ser presentada en el Congreso Internacional TELEDU 2012, "Propiedad Intelectual y Accesibilidad al Conocimiento en la WEB", que se realizará del 25 al 27 de julio de 2012 en el Hotel Tequendama Crowne Plaza de la ciudad de Bogotá, D.C.

La directora de la maestría y doctorado en Ciencias de la Educación promovida por la uniquidío con Rudecolombia, **Dra. Silvia Valencia Giraldo**, manifestó su complacencia por el logro profesional del estudiante de esta tercera cohorte.

El Congreso Teledu 2012 es organizado por la Corporación Centro Internacional de Marketing Territorial para la Educación y el Desarrollo, CIMTED, "entidad sin ánimo de lucro que posee personería jurídica con el objeto de hacer inclusión social por medio de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (e-Inclusion), que procesadas y adaptadas, por nuestros grupos interdisciplinarios, son innovadas abiertamente como tecnologías apropiadas que faciliten el acercamiento al



Lic. Carlos Collazos Fajardo
Estudiante Maestría en Ciencias de la Educación Uniquidío.

desarrollo a las poblaciones de zonas limitadas a su acceso, bien sea de la provincia profunda, o zonas rurales, o de sectores ciudadanos populares y que, por medios convencionales, nunca llegarían a estas oportunidades de adquisición de saberes específicos", sostiene Roger Loaiza Álvarez, director del evento, en la misiva de aceptación enviada al profesional Collazos Fajardo.



INICIO	XVIII Congreso Internacional Sobre Educación Electrónica, Móvil, Virtual y a Distancia.
Presentación	"Propiedad Intelectual y Accesibilidad al Conocimiento en la WEB"
Agenda Temática	Del 25 al 27 de Julio de 2012. Hotel Tequendama Crowne Plaza Bogotá
Forma de Participación	
Abstracciones	
Comunicación	
Comentarios	
Información general y costos	
Reservas todo en uno "TAE"	
Forma de pago	
	Presentación.



CARLOS COLLAZOS FAJARDO, está vinculado a la universidad del Quindío desde el año 1996, es licenciado en Tecnología Educativa y Comunicación uniquidiano, y labora actualmente como técnico operativo del Centro Audiovisual, dependencia de la vicerrectoría Académica. Se ha destacado como catedrático del programa de Comunicación Social - Periodismo y promotor del Canal Interno de Televisión UQ-TV, entre otras iniciativas.

<http://www.portafolioconsultores.org/teledu2012/index.html>

OFAC TEL. 7460155 ext 155 e-mail: republic@uniquidio.edu.co

Noticia sobre la presentación de la ponencia: “Producción de un OVA sobre lectura fílmica

Q
a g e n c i a
d e n o t i c i a s

INICIO
AGENDA DE EVENTOS
VIDEOS
EMISORA VIRTUAL CABINA 96
PAGINA PRINCIPAL

EN LAS REDES SOCIALES

t
f

Popular
Tag
Blog Archive

UN SEMESTRE LLENO DE COLORES Y SABORES EN LA UNIQUINDIO



Video de un Semestre Con Diferencia Color: Agencia's trip to Armenia was created with TripAdvisor TripWow!

EL SENADOR CAMILO ROMERO Y EL ESCRITOR GUSTAVO BOLIVAR ESTUVIERON EN LA CATEDRA ERNESTO ACERO CADENA



CAMPAÑA DE RECICLAJE EN LA UNIQUINDIO



ESTUDIANTE UNIQUINDIANO PARTICIPO EN CONGRESO INTERNACIONAL

@ 03/2012 07:19:00 a.m.
No comments

Bogotá es protagonista de diversas actividades culturales, deportivas y académicas. La fría capital se vistió de gala, esta vez, para recibir una camada de futuros maestros, comprometidos con la academia y la educación.

El III Congreso Internacional y VIII Nacional de Investigaciones en Educación, Pedagogía y formación Docente, que se llevó a cabo los días 22, 23 y 24 de agosto, tuvo como objetivo general conocer los proyectos que se desarrollan al interior de cada Institución.

Dicho evento, agrupó a más de 1.500 Investigadores, docentes y estudiantes provenientes de diversos países. Éstos, expusieron ante el público propuestas innovadoras en diferentes áreas.

Por su parte, Carlos Collazos Fajardo, estudiante de la Maestría en Ciencias de la Educación de la Uniquindio, presentó la ponencia "Lectura Filímica: una propuesta de intervención didáctica en el área de la Literatura".

"Me siento elogiado porque la ponencia fue reconocida por la comunidad académica como un aporte valioso y pertinente para la implementación transversal en los currículos universitarios, éste por tratarse de una contribución a la superación del analfabetismo visual y a la formación cultural de los futuros profesionales universitarios y de los egresados en todos los campos del saber", aseveró Collazos.

Cabe resaltar que la ponencia se convierte en la segunda participación en el año 2012 de Collazos en un evento internacional en representación de la Universidad del Quindío.

Por tal razón, el decano de la Facultad de Educación, Dr. Arles López Espinosa y la Directora de la Maestría y el Doctorado en Ciencias de la Educación, Dra. Silvia Valencia Giraldo, manifestaron su complacencia por los logros profesionales del estudiante de esta tercera cohorte y su decidido apoyo a los proyectos investigativos que se adelantan en esta formación posgradual.

Ahora se espera que estas investigaciones que se implementan al interior de la Universidad, contribuyan al cumplimiento de logros y metas, temas que fortalecen y aportan a una educación íntegra.

María Fernanda Ramírez Tejada
 Agencia Q



Reconocimiento de la Universidad del Quindío por participación en el Congreso internacional *Abrapalabra*



Anexo D: Tablas

UNIVERSIDAD DEL QUINDIO FACULTAD DE EDUCACIÓN MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DATOS DE DOCENTES EN FORMACIÓN EN LECTURA FÍLMICA											
CONSECU	NOMBRE COMPLETO	OCUPACION	TELEFONO	CORREO ELECTRO	DIRECCIÓN FÍSICA	ESTRATO	SEXO	EDAD	ESTADO	DE HIJOS	EPS
1	CANCHANO VASQUEZ ALVARO FABIA	ESTUDIANTE P. F. C	3127490549	alvarocanchano@gmail.com	LA PATRIA M 11N 1E	2	M	28	SOLTERO		SISBEN
2	DIAZ TABARES MAYRA ALEJANDRA	estudiante p.f.c	3138300847	malejia8352@hotmail.com	mz11c6 montevideo	1	F	20	SOLTERO	0	asmet salud
3	GALLEGO ENCISO CAMILA	estudiante p.f.c	3217938969	camie-932011@hotmail.com	recreo mz t casa 10	1	F	20	SOLTERO		
4	GARZON GIRALDO KATHERINE	ESTUDIANTE P. F. C	3186039631	mi-katis-1018@hotmail.com	7 DE AGOSTO M 4 f	3	F	19	UNION LIBRE	1	
5	GOMEZ GIRALDO LEIDY TATIANA	ESTUDIANTE P. F. C	3128530506	mi-tatis-1018@hotmail.com	la unión M1N 18	3	F	20	SOLTERA		ASMET SALUD
6	GOMEZ MORALES ROBIN	estudiante p.f.c	3117813701	robin9403@hotmail.com	Villaliliana 1 etp	3	M	18	SOLTERO		NuevaEps
7	GUARIN MAPURA ANDRES FELIPE	ESTUDIANTE P. F. C	3146543833	andotouss@hotmail.com	Cr12 #14-38	2	M	23	SOLTERO		Sanidad de la policia
8	LOAIZA GIRALDO KAREN LISETH										
9	LOPEZ ARBELAEZ CAROLINA										
10	MARTINEZ SERRATO JESSICA PAOLA	ESTUDIANTE P. F. C	3134355247	jema9305@hotmail.com	B. PARAISO MAZ K	DESPLAZADA	F	19	SOLTERA		
11	MONTOYA DURAN DIANA VANESSA	estudiante p.f.c	3147194310	diva0401@hotmail.com	villa andrea cll 37 N	1	F	27	SOLTERA	1	asmet salud
12	MORA CARVAJAL INGRID DUFAY										
13	NOMELIN RODRIGUEZ ANGIE TATIANA	ESTUDIANTE P. F. C	3113805772	ia.ti_08@hotmail.com	los andes Mz C cast	1	F	22	SOLTERA	1	asmet salud
14	OCAMPO VALENCIA DIANA PATRICIA										
15	OSORNO TORRES AURORA MAYERLY	ESTUDIANTE P. F. C	3206053585	mavelicita-1991@hotmail.com	calarca- la maria	2	F	21	SOLTERA		asmetsalud
16	OTALVARO MURILLO LINA MARIA	ESTUDIANTE P. F. C	3136492053	linam-94@hotmail.com	la fachada mz 5 # 2	2	F	19	SOLTERA		CAFESALUD
17	RESTREPO RAMIREZ MARGARITA MARCELA	ESTUDIANTE P. F. C	3137348420	margare_90@yahoo.es	ora 26 No. 20-31 segundo piso, barrio San José	3	F	23	SOLTERA	0	Sanidad de la policia
18	RUALES AGUILARYULY MARCELA	ESTUDIANTE P. F. C	3117230164	uluvilla2805@gmail.com	alfonso lopez mz e #	3	F	23	SOLTERA		
19	SANCHEZ CORREA LEIDI NATHALIA	ESTUDIANTE P. F. C	3108930953	leidis1993@hotmail.com	villadela vida mz f #	1	F	20	UNION LIBRE	1	SISBEN
20	SANCHEZ CIFUENTES ISIS URANIA	ESTUDIANTE P. F. C	3218106530	isis.and@hotmail.com	villa liliana mz u- 8	3	F	19	SOLTERA		
21	PATINO PINEDA VIVIANA ANDREA	ESTUDIANTE P. F. C	3174695634	vivav_33@hotmail.com	calarca-balcones 8	1	F	19	SOLTERA		
22	CORREA MOSQUERA SEBASTIAN	ESTUDIANTE P. F. C	3004811261	zebascorrea@hotmail.com	Villa de las A. Mz G	2	M	19	SOLTERO		CAPRECOM
23	JHOAN STUARTH SANMIGUEL RINCON	ESTUDIANTE P.F.C	3122642723	stuarth32@hotmail.es	villa de las A. Mz H#	2	M	20	SOLTERO		SANIDAD

Tabla: Público objetivo



UNIVERSIDAD DEL QUINDIO

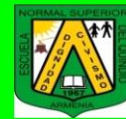


FACULTAD DE EDUCACIÓN	MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	INSTITUCIÓN EDUCATIVA NORMAL SUPERIOR DEL QUINDIO	
PRETEST DE CONOCIMIENTOS PREVIOS			
NOMBRE DEL ESTUDIANTE		CORREO ELECTRÓNICO	
TALLER NÚMERO 1 PRETEST			
Profesor: Carlos Collazos Fajardo	e-mail juanc@uniquindio.edu.co	celular 3178525865	
Por favor describa lo que sabe ante el aspecto indagado			
1. ¿Cual cree usted que sea la diferencia entre texto filmico y texto literario?			
2. ¿Cómo define el concepto de Didáctica de la Literatura y Didáctica del film?.			
3. Si una obra literaria la podemos leer, ¿considera que un film también puede ser leído?, por favor justifique su respuesta			
4. Conoce algún modelo para enseñar Literatura apoyados con su adaptación filmica?			
5. ¿Ha tenido la oportunidad de leer y enseñar literatura con la obra del novel Gabriel Garcia Marquez?. Justifique su respuesta.			
FIRMA DEL ESTUDIANTE			

Pretest de conocimientos previos





UNIVERSIDAD DEL QUINDIO





TALLER NÚMERO 2 FORMATO DE ANÁLISIS DE CINE			
Investigador: Carlos Collazos Fajardo	e-mail	juanc@uniquindio.edu.co	celular 3178525865
NOMBRE DEL FILM		CALIFICACIÓN	
		Director	
NOMBRE Y APELLIDOS DEL ESTUDIANTE		Identificación	
INSTITUCIÓN EDUCATIVA		Normal Superior del Quindío	
		GRADO	
		13	
NOMBRE DEL FILM			
RESEÑA TEMÁTICA CENTRAL DEL DISCURSO			
SINOPSIS			
ÁREAS DEL CONOCIMIENTO AFINES			
ÉPOCA DESCRITA			
GENERO			
TIPO DE MONTAJE			
PROTAGONISTAS			
NUMERO APROXIMADO DE SECUENCIAS			
TIEMPO DE DURACIÓN DE LA PELÍCULA			
CONTEXTO DEL AMBIENTE PARA LA FILMACIÓN			
MUNDOS POSIBLES.			
COMENTARIOS SOBRE LA BANDA SONORA			
FIRMA DEL ESTUDIANTE			

Taller No. 2. Formato de análisis de cine

 UNIVERSIDAD DEL QUINDÍO	UNIVERSIDAD DEL QUINDÍO		
	FACULTAD DE EDUCACIÓN		
	MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN		
	GRUPO DE INVESTIGACIÓN CAD		
TALLER NÚMERO 3			
Profesor: e-mail	teleaulascav@uniquindio.edu.co	Celular 3178525865	
NOMBRE Y APELLIDOS DEL ESTUDIANTE			
PROGRAMA ACADÉMICO			
PARALELO DE ALGUNOS ELEMENTOS LITERARIOS CON SU ADAPTACIÓN FÍLMICA.			
PELÍCULA		CRONICA DE UNA MUERTE ANUNCIADA	
TEXTO LITERARIO		TEXTO FÍLMICO	
FICHA LITERARIA		FICHA CINEMATOGRAFICA	
TÍTULO		TITULO	
AÑO DE EDICIÓN		AÑO DE PRODUCCIÓN	
LUGAR DE EDICIÓN		PAIS	
AUTOR		DIRECTOR	
		GUIONISTA	
NUMERO DE PÁGINAS		DURACIÓN	
NÚMERO DE CAPITULOS		NÚMERO DE SECUENCIAS	
ESTRUCTURA NARRATIVA		ESTRUCTURA DEL MONTAJE	
IDEA PRINCIPAL		SINOPSIS	
LUGARES DESCRITOS			
ÉPOCA DESCRITA		ÉPOCA DESCRITA	
GENERO LITERARIO		GENERO CINEMATOGRAFICO	
ESTRUCTURA LITERARIA		ESTRUCTURA FILMICA	
TIPOLOGÍA TEXTUAL		TIPOLOGIA TEXTUAL	
TIPO DE MONTAJE		MONTAJE	
FIGURAS LITERARIAS		METÁFORAS Y SÍMBOLOS	
ESPACIO		ESPACIO	
TIEMPO		TIEMPO	
FORMA NARRATIVA		FORMA NARRATIVA	
NUCLEOS NARRATIVOS PRIMARIOS		NUCLEOS NARRATIVOS PRIMARIOS	
PLANTEAMIENTO		PLANTEAMIENTO	
NUDO		NUDO	
CLIMAX		CLIMAX	
DESENLACE		DESENLACE	
NUCLEOS NARRATIVOS SECUNDARIOS		NUCLEOS NARRATIVOS SECUNDARIOS	
INTERTEXTOS			
FIRMA DEL ESTUDIANTE			

Taller No. 3 Formato comparativo del texto literario y el texto fílmico.

		UNIVERSIDAD DEL QUINDIO		
FACULTAD DE EDUCACIÓN		MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN		INSTITUCIÓN EDUCATIVA NORMAL SUPERIOR DEL QUINDIO
POSTEST DE CONOCIMIENTOS ADQUIRIDOS				
NOMBRE DEL ESTUDIANTE		CORREO ELECTRÓNICO		
TALLER POSTEST				
Profesor: Carlos Collazos Fajardo		e-mail	juanc@uniquindio.edu.co celular 3178525865	
Por favor describa lo que sabe ante el aspecto indagado				
1. ¿Cual cree usted que sea la diferencia entre texto filmico y texto literario?				
2. ¿Cómo define el concepto de Didáctica de la Literatura y Didáctica del film?				
3. Si una obra literaria la podemos leer, ¿Considera que un film también puede ser leído?, por favor justifique su respuesta.				
4. ¿Cuáles son las etapas para enseñar Literatura apoyados con su adaptación filmica?				
5. ¿Cuáles son las partes principales que tuvo en cuenta al momento de construir su secuencia didáctica para la enseñanza de la Literatura con el cine?. Justifique su respuesta.				
6. ¿Cómo valora los aprendizajes desarrollados en este curso?.				
FIRMA DEL ESTUDIANTE				

Formato del postest