



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
CAMPO DE CONOCIMIENTO: ESPAÑOL

LA LETRA CON CINE ENTRA:
EL CINE COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA LA ENSEÑANZA DEL ANÁLISIS NARRATIVO
EN LA MATERIA DE LITERATURA EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRO EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
PRESENTA

JORGE JUSELL OLMOS SORIA

Tutor principal:
DR. EDUARDO JOSÉ FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ
(Facultad de Filosofía y Letras / Instituto de Investigaciones Filológicas)

Miembros del Comité Tutor:
DRA. LILIAN ÁLVAREZ ARELLANO
MTRO. FERNANDO DE JESÚS RODRÍGUEZ GUERRA
DRA. MARÍA LEONOR OROZCO VACA
DRA. ÉRIKA MENDOZA VÁZQUEZ
(Instituto de Investigaciones Filológicas)

Ciudad Universitaria, CDMX, junio 2019



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Mamá

Amil

Mario

Jesús

3E babies: Emma, Ethan, Elisa

Y mis angelitos: Mosha y Canito

Para ustedes, con amor

Why?

Will I?

Agradecimientos personales

- Cristo*: el más grande maestro de amor y perdón que ha pisado esta Tierra, por su infinita bondad e incontables bendiciones para mí y para los míos.
- UNAM*: mi alma máter, por abrirme nuevamente las puertas de tus instalaciones (específicamente *Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Investigaciones Filológicas, Unidad de Posgrado y Facultad de Psicología*); contribuir a que ascienda un nivel más en mi trayectoria académica; prestarme tus espacios para poner en práctica mis conocimientos y permitirme retribuirte un poco de lo mucho que me has brindado. Valoro la confianza, generosidad y contribuciones depositadas en toda tu comunidad universitaria.
- Mamá*: este logro es por y para ti. No hubiera sido posible sin tu amor inmenso, paciencia infinita y apoyo incondicional. ¡Eres mi mayor bendición!
- Amilmaha*: en mi tesis de licenciatura no fui justo contigo en los agradecimientos. Ahora que tengo esta oportunidad enmiendo mi falta. Es un gran regalo de Dios que me hayas tocado como hermana. Gracias por ser pilar en mi crecimiento personal y profesional. Eres ejemplo de una gran líder, y si llegué a esta meta fue por tu apremio.
- Amil Jr*: creo que ni siquiera lo imaginas pero cambiaste mi perspectiva de la vida con la llegada de tus hijos. Tú y *Ernesto* me enseñaron a revalorar la importancia de la familia.
- 3E babies —Emma, Ethan y Elisa—*: en estos momentos son bebés pero confío que en unos años, cuando lean esto, sepan que ustedes impulsaron en gran medida este trabajo. Los amo.
- Irma*: prima consentida, desde nuestro reencuentro la vida es más amena. ¡Eres lo máximo! Extiendo mi agradecimiento y cariño a tus encantadores hijos: *Kristel, Michel, Christian y Astrid*.
- Mario*: “No hay tinta ni papel en las imprentas para poder poner lo que te quiero en letras” (J. R. Florez). Sigo sin saber qué hice bien en esta vida como para que me haya recompensado con tu existencia. Bendigo el momento en que nuestros caminos se cruzaron. Gracias por haberme abierto las puertas de tu casa e incluirme en tu hermosa familia. [*“I’ll always remember us this way”*].
- Yisus [Baby Driver]*: eres producto de la casualidad más afortunada de mi vida. Me devolviste la fe en mí y, con tu perseverancia, me ayudaste a redescubrirme y valorarme. Mereces ser inmensamente feliz. [*“My gift is my song and this one’s for you”*] --- *Ídem*♥
- Chío Alvarado y Arturo Arteaga*: siempre me han hecho sentir parte de su bella familia; no tengo manera de retribuirles tanto amor y generosidad hacia mí.
- Citlalli*: mi princesa caramelo, “my sister from another parents” & “partner in crime”... Te amo, te admiro, te valoro y te agradezco inconmensurablemente.
- Perla*: tesoro de las ostras del mar, cada día haces que me sienta muy afortunado por tenerte como amiga, confidente, colega y hermana adoptiva. ¡Te amo uno más de lo que digas tú!
- Irmosa*: compañera, hermana coyote, vecina, cómplice... Celebro con júbilo tu existencia. No sabes cuánto te amo y aprecio lo que haces por mí. ¡Auuu! (aullido coyote).
- Claudio Mauricio*: tu nombre tendría que estar escrito con letras de oro y diamante. Lo que aquí te diga será insuficiente para compensar las valiosas lecciones que me has dado. Tu amistad merece un homenaje fastuoso. Perdón...
- Luz*: esto va en honor a tu nombre, pues iluminas cada área de la vida de quienes se cruzan en tu camino. No me alcanzan las palabras para precisar cuán valiosa eres.
- Florencia*: florecita rockera, flor de papel... tu dulzura y empatía son inmensas. Me enorgullece haberte encontrado en el camino... Te admiro y te quiero mucho, colega.
- Marlene*: miro al pasado y me asombra que ya han transcurrido más de 20 años de cariño mutuo... Celebro que, pese al tiempo y la distancia, no nos hemos olvidado.
- Zinzi*: es reconfortante que, en todo este tiempo desde que egresamos de la prepa, nuestro vínculo se enriquece cada vez más. ¡Auuu!
- Janet*: amiga y coach espiritual. *Tlazohcamati* universo conspira para unir nuestros caminos. Me encanta que compartas tus dones. ¡Te quiero de verdaT! *Tin tin ti ri ri rin*. ¡Auuu!
- Fernando Cruz*: brother, te admiro y te respeto profundamente. ¡Soy tu fan! ¡Auuu!

Mau Rmz: por los gratos momentos y coincidencias que hemos compartido durante estos años... ¡Auuu!
Lucero Belem: las circunstancias en que te conocí no fueron tan agradables para mí pero eres como una flor de loto surgida en medio de esa adversidad. Nunca dejes de sonreír como lo haces.
Fernando Gorostieta: hermano, tienes el don de mejorar mi panorama con tu gentileza y reiteradas muestras de cariño. De todas mis ganancias conseguidas en el Yak, tú has sido mi premio mayor.
Zareh: celebro contigo las experiencias compartidas, ¡y las que nos faltan!
Brandon: cumplí mi promesa, “pan enlameado”. Me regalaste aventuras y momentos que jamás olvidaré.
LuisMi: diablillo travieso, vaya que me hiciste ver mi suerte... ¡Reto superado! ☺
Mauricio MOS: tu paso por mi vida fue breve pero me regalaste divertidos momentos.
Absalón: doctor, cada día me inspiras y motivas con tu filosofía de la vida.
Mtra. Alicia Evelia, su “niñosaurio” consentido le manda un timbre postal al cielo con mucho cariño. Honro su memoria y preservo sus enseñanzas.
Ing. Roberto Martínez: en tu libro *Creativo, 100 consejos para vivir de tu arte*, encontré soluciones efectivas para llegar a mi meta. ¡Resultó sumamente alentador!

FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES [*Ciencias de la Comunicación*]:

Dr. Ricardo Balcázar: sensei, me siento muy afortunado por seguir contando con tu apoyo y amistad. Con tu clase de Discurso Audiovisual me inspiraste para emprender este proyecto.
Dra. Francisca Robles: por impulsarme a continuar con mi superación académica y tener siempre palabras reconfortantes para mi espíritu. Larga vida, sensei.
Mtro. Guillemaud Rodríguez: eres una luz que sigue alumbrando mi camino, sensei.
Mtra. Erika Trejo: eres mi madrina en mi trayectoria docente y siempre te agradeceré por la oportunidad.
Lic. David Sánchez: sensei, sigues siendo mi referente de lo que implica ser el docente ideal.
Dr. Luis Antonio Mata: sensei, eres mi modelo a seguir por tu alto grado de excelencia profesional.
Mtra. Dinorah Zepeda: por compartirme desinteresadamente su amor al cine y la literatura.
Dra. Yolanda Rendón: por enseñarme a enfrentar mis miedos y vencer mis obstáculos emocionales.

UNIVERSIDAD CNCI:

Aquí comencé de manera oficial mi trayectoria docente. Si bien tropecé varias veces en el camino, es verdad que aprendí muchísimo, lo que me permitió construir mi modelo docente del cual me siento muy orgulloso. Atesoro en mis recuerdos al plantel Xochimilco, un hogar donde viví maravillosas experiencias junto a extraordinarios profesionales de la educación: *Luz, Paquito, Kobak y Fanny*.

UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA [Campus Florida]:

Conseguí, junto a mi equipo de trabajo, logros y satisfacciones memorables. Agradezco muy cariñosamente a: *Dra. Nidia Ríos; Mtro. Josué Nieto; Lic. Guadalupe García Torija; Mtro. Emmanuel Guerrero; Lic. Deisi Camacho y Úrsula Cruz*. Fue —y es— muy grata su compañía en mi viaje.

COLEGIO DE BACHILLERES:

La institución que me ha visto crecer y que ha contribuido a la cristalización de varias de mis ambiciones profesionales. Aprecio las facilidades e incentivos otorgados durante mis estudios de maestría. *Dra. Sylvia Ortega*, ex Directora General; *Lic. Remigio Jarillo*, Director General; *Lic. Noel Pablo Tenorio*, Abogado General, y *Lic. Abel Vidal*, Jefe de Impresión. Muy especialmente a: *Dra. Leticia Cuevas*, quien aportó ideas a este trabajo con su curso de Narratología literaria y cinematográfica; *Lic. Israel Alatorre*, Director de Comunicación, por todas sus cortesías y atenciones; Maestras *Eleonora Salinas* y *Leda Rendón*, por cada experiencia compartida durante sus dos cursos de Palabras, Voces del cuerpo. Agradezco muy afectuosamente a las autoridades del plantel 4 Culhuacán: *Lic. Soraya Barberi*, jefa de academia de Lenguaje, Comunicación y Literatura, extraordinario ser humano; *Lic. Gabriela de Jesús Alfaro*, directora; *Lic. Ángel Pérez*, subdirector, y *Lic. Francisco de la Torre*, coordinador sectorial. También a *Betty*, por su inmensa dulzura, y a mis queridos compañeros docentes: *Claudette, Érika, Ricardo T., Ricardo M., Bere, Adriana, Illari, Nohemí, Diana, Eréndira, Édgar, Enrique y Erick*.

Agradecimientos profesionales

Dra. Esther Urrutia, coordinadora de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS), por todas las atenciones y facilidades brindadas en este recorrido.

Coordinación de MADEMS y Comité de Estudios de Posgrado (CEP), por auspiciar mis estudios de maestría y brindarme los medios y el apoyo requeridos.

Autoridades de la *ENP 6 Coyoacán*, de donde orgullosamente soy egresado, por permitirme acceder nuevamente a sus instalaciones para llevar a cabo mis prácticas docentes. En especial a la *Mtra. Olga Olguín* por brindarme su apoyo, confianza y cariño, y a sus estudiantes del *grupo 558*, quienes colaboraron con gran entusiasmo.

Expreso enfáticamente mi admiración, respeto y cariño a los siguientes investigadores y docentes, por sus valiosas contribuciones para el enriquecimiento de esta propuesta didáctica:

Dr. Eduardo Fernández: este producto no sería posible sin su guía y colaboración. Gracias por confiar en mí, tenerme paciencia y esclarecer oportunamente mis dudas e inquietudes.

Dra. Lilián Álvarez: aprecio demasiado su gentileza y esmero para revisar este material. Sus sabios consejos nutren mi perspectiva acerca de la enseñanza de la literatura.

Mtro. Fernando Rodríguez: reconozco sus generosas atenciones y puntuales recomendaciones.

Dra. Adriana Ávila: ejemplo irrefutable de humildad y profesionalismo. Me honra con cada una de sus lecciones, tesoros que preservaré por lo que reste de vida.

Mtra. Judith Orozco: no tengo cómo retribuirle su solidaridad. Guardo en mi corazón la analogía del espejo que me compartió en mi evaluación final.

Mtra. Rosaura Herrejón: su alto grado de compromiso con su labor docente es digno de admirar, ya que no escatima en tiempo ni recursos para apoyar y asesorar a sus estudiantes.

Dra. Leonor Orozco: por su dedicación para revisar mi propuesta y su colaboración para mejorarla.

Dra. Érika Mendoza: sus precisiones hacia mi texto propiciaron mejoras significativas.

Mtro. Vicente Zarco, psicoanalista de la Facultad de Psicología, por permitirme tomar su clase pese a que mi formación no pertenece al área de la salud. Contribuyó a hacer realidad uno de mis sueños.

Lic. Adriana Maldonado: valoro mucho su calidez humana. Por favor siga contagiando de alegría a los estudiantes a quienes orienta. Tampoco deje de irradiar entusiasmo en sus actividades. ☺

Dr. Carlos Rubio Pacho y Dra. Idanely Mora Peralta, responsables de docencia de MADEMS Español C.U., por sus oportunas intervenciones durante mi recorrido por esta maestría.

Mtro. Axel Núñez, de la Universidad Autónoma de Baja California, sin pretenderlo aportaste varios datos útiles a mi trabajo durante tu exposición en el *XVI Congreso Internacional de Cine y Literatura* en el IIFL (octubre 2017). Bendigo la amistad que surgió desde entonces.

Reconozco, asimismo, la importante labor docente de: *Dra. Martha Diana Bosco, Dra. Luisa Puig Llano, Dr. Fernando Morales y Dr. Moisés Ornelas*.

Monserrath, Taydé, René, Érika, Augusto, Gethsemany, Jessica, Miguel y Misael, mis compañeros de generación y colegas, es un honor haber compartido experiencias con ustedes.

Cierro con broche de oro agradeciendo a **TODOS MIS ESTUDIANTES y EX ALUMNOS**, quienes son mi razón de ser como docente, por alentarme a seguir superándome cada día. Siempre aprendo algo valioso de ustedes. Tienen reservado un lugar muy especial en mi corazón.

La meta final de la verdadera educación es no sólo hacer que la gente haga lo que es correcto, sino que disfrute haciéndolo; no sólo formar personas trabajadoras, sino personas que amen el trabajo; no sólo individuos con conocimientos, sino con amor al conocimiento; no sólo seres puros, sino con amor a la pureza; no sólo personas justas, sino con hambre y sed de justicia.

John Ruskin
(artista británico)

CONTENIDOS

<i>Introducción</i>	1
<i>1. La enseñanza de la literatura en el nivel medio superior en México</i>	12
1.1 Contexto de la educación media superior en México	12
1.2 La adolescencia y el perfil de los estudiantes	16
1.3 Ubicación institucional: la Escuela Nacional Preparatoria	25
1.3.1 Plan de estudios y modelo educativo de la ENP	29
1.3.2 Presentación de la asignatura: Literatura Universal	31
<i>2. El enfoque comunicativo: modelo de enseñanza-aprendizaje</i>	39
2.1 Lenguaje, literatura, psicopedagogía y didáctica: aristas del enfoque comunicativo	40
2.2 Las cuatro habilidades básicas de la competencia comunicativa	46
2.2.1 De comprensión: escuchar y leer	47
2.2.2 De producción: hablar y escribir	51
2.2.3 Usos y aplicaciones del enfoque comunicativo en el aula	52
2.3 Pautas para el Diseño Universal del Aprendizaje e Inteligencias múltiples	53
<i>3. Literatura y cine: una relación intermedial</i>	65
3.1 Poética y literatura comparada	65
3.1.1 Intermedialidad e interdiscursividad	69
3.1.2 Intertextualidad	72
3.1.3 Isotopías	74
3.2 El texto narrativo	75
3.3 Poética audiovisual: el caso del relato cinematográfico	81
3.4 Convergencias y divergencias entre la literatura y el cine	88
3.5 Elementos de la narración	96
<i>4. Secuencia didáctica. Intervención y evaluación de la propuesta</i>	109
4.1 Descripción de la estrategia y la secuencia didáctica	109
4.2 Propuesta de evaluación de la secuencia didáctica	144
4.3 Intervención y resultados de la secuencia didáctica	151
<i>Conclusión</i>	158
<i>Epílogo</i>	162
<i>Anexos</i>	164
<i>Filmografía</i>	186
<i>Bibliografía y fuentes de consulta</i>	189

INTRODUCCIÓN

*“Junto a ellos y otros —Jean Renoir, Buster Keaton, John Eliot Sturges, John Ford, Alfred Hitchcock, Luis Buñuel...— Billy Wilder forma parte de ese Olimpo cinematográfico que agrupa a aquellos que han hecho del cine un género literario tan noble como el que más y que lo han situado en el lugar que merece en la historia del Arte. Porque el cine es Literatura, es un texto que se escribe con imágenes y sonido, rostros y palabras, cuerpos y gestos, emoción y movimiento, luz y silencio sobre un papel hecho de tiempo”.*¹

Fernando Trueba

La letra con sangre entra o *Escena de escuela*, pintura de Francisco de Goya, es un óleo sobre lienzo el cual data de entre los años 1780 y 1785, aún conservada en el museo de Zaragoza, España. Este cuadro retrata

una escena de escuela, en la que el maestro está en actitud de azotar con un latiguillo a un alumno que descubre las nalgas, y que adopta la postura para recibir el castigo. A la derecha, otros alumnos que ya han recibido la lección, recomponen sus ropas y en medio del llanto por el castigo recibido, mientras que en el fondo a la derecha de la escena, la sombra del cuadro envuelve a otros niños que se aplican a sus tareas.

La luz del cuadro, muy significativa, entra por un amplio ventanal, e ilumina la escena principal que tiene como punto focal el cuerpo del alumno recibiendo el castigo, y se plasma como denuncia de la defectuosa educación de los niños [...]

Iconográficamente, se anota la presencia de un perrito que refleja la sumisión; los libros compartidos, que simbolizan la escasez de recursos compartidos, y los escolares ataviados con ricos ropajes, que muestra la buena e injusta posición económica de unos niños.²



La letra con sangre entra o *Escena de escuela*, de Francisco de Goya

¹ Catálogo de la Exposición dedicada a Billy Wilder. En Babelia, *El País*, 23 de noviembre de 1996.

² Fundación Goya en Aragón (2018). “Escena de escuela o La letra con sangre entra, Francisco de Goya”, España, consultado el 4/04/2018 en <http://www.fundaciongoyaenaragon.es/fundacion/adquisiciones/escena-de-escuela-francisco-de-goya/> [Texto e imagen].

Esta obra de Goya refleja una crítica mordaz hacia los métodos de enseñanza formal de la época, los cuales, desafortunadamente, persisten hoy en día en el ámbito educativo.

Justamente una de las intenciones de esta propuesta didáctica es plantear una alternativa de enseñanza para contribuir a mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes que cursan el nivel medio superior en México.

Esta alternativa se denomina “la letra con cine entra”³. Consiste en reforzar las habilidades de lectura, escritura, escucha y habla, así como en enriquecer el estudio de la Literatura mediante los atractivos recursos audiovisuales que ofrecen las películas.

De acuerdo con una encuesta realizada por el Módulo sobre Lectura (MOLEC), a cargo del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), se reveló que de 2015 a 2018 el promedio de lectura de la población estudiantil en México no alcanza los dos libros por año.⁴

Ante esta situación, el gobierno mexicano propone una *Estrategia Nacional de Lectura*, la cual tiene como propósito hacer de este país una “República de lectores”, mediante el esbozo de tres ejes: 1) formar hábitos de lectura en niños y adolescentes; 2) asegurar disponibilidad de materiales de lectura, y 3) lanzar una campaña de promoción en medios de comunicación para resignificar la lectura.⁵

Si nos atenemos a los datos del Módulo sobre Lectura del Instituto Nacional de [Estadística, Geografía e Informática], los materiales de lectura consultados con mayor frecuencia son los libros de texto, los periódicos y los foros, páginas o *blogs* digitales. El estudio apunta que la mayoría de los mexicanos leen por entretenimiento (38.2%). La segunda razón son las obligaciones escolares, profesionales o técnicas (26.8%). Le siguen el bienestar y la salud (23.2%). Por cultura general la cifra es de 20.9%.⁶

Es así que con esta propuesta didáctica se busca contribuir a dicha Estrategia Nacional de Lectura con el empleo didáctico de recursos que fomenten y propicien la lectura: los discursos audiovisuales (productos de la cinematografía, principalmente).

³ Tomado del eslogan promocional de *Golden Channel TV*

⁴ MOLEC (2018). “Estrategia Nacional de Lectura”, citada por GONZÁLEZ, Héctor (23/04/2019). “¿Cómo hacer de México un país de lectores?”, en *Nexos*, México, disponible en <https://cultura.nexos.com.mx/?p=18020>.

⁵ *Ídem*.

⁶ *Ídem*.

Películas que nos lleven a leer más libros. Libros que nos lleven a ver más películas. Hagamos el círculo virtuoso de estas lecturas. Leer en pantallas, leer en papel, leer historias, aprendamos a nosotros mismos y al mundo constantemente.⁷

El cine⁸, desde sus inicios hasta la actualidad, se utiliza como medio de comunicación, técnica propagandística, plataforma de entretenimiento y herramienta moralizante, por mencionar algunos usos.

El denominado séptimo arte⁹ posibilita la representación de múltiples realidades, como también la exposición de diversos puntos de vista, o incluso la recreación de animaciones fantásticas; por ello no es de sorprender que se emplee para ilustrar y ejemplificar hechos históricos, literarios, políticos, sociológicos, psicológicos y ecológicos, ya que entre sus variadas funciones se encuentra la de dotar de verosimilitud a hechos y acciones ficticias, como también brindar un aspecto didáctico en sus contenidos.

El cine es un canal que permite representar historias, contextualizarlas en tiempo y espacio concretos, así como evidenciar la cosmovisión de personajes, de una sociedad o de una cultura por medio de técnicas narrativas.

Los contenidos reflejados en el cine, al igual que en la literatura, pueden ser cautivadores, emotivos y sensibilizadores; crean nuevas formas de apreciar los filmes, los cuales, además de llegar a la audiencia final, también permiten comunicar emociones y explotar las infinitas posibilidades narrativas del arte cinematográfico.

Desde una lectura lineal de la trama, hasta la lectura estilística del montaje o la adaptación de perspectivas más complejas con preguntas como: ¿a partir de qué se narra?, ¿qué se registra?, ¿qué se oculta?, ¿por qué razón?, ¿qué secuencia se da en la narración?, ¿cuáles son las expectativas generadas a partir de la operación del montaje?, se puede implementar el uso de este medio para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje en cualquier asignatura, en cualquier nivel educativo, dentro y fuera de las aulas de clase.

⁷ Instituto Mexicano de Cinematografía (26/06/2019). “¿Qué es la Estrategia Nacional de Lectura?”, en *Facebook*, disponible en <https://www.facebook.com/475643245362/posts/10161842543020363/?app=fbl>.

⁸ Cine, apócope de Cinematografía.

⁹ El cine forma parte de las siete Bellas Artes, denominado como tal en 1911 por Ricciotto Canudo, dramaturgo, crítico de cine y periodista italiano.

“Si concebimos el cine como un espejo, no debemos olvidar que refleja lo que enfoca la cámara”, señala Román García Fernández. Es a través del montaje, dice, como se presentan los hechos a los ojos del espectador.¹⁰

Al margen del rasgo polifacético del cine, ¿podría utilizarse como recurso didáctico? La pregunta puede parecer retórica.

Muchos profesionales de la educación todavía utilizan el cine de una forma acrítica, como un mero recurso ilustrativo o de entretenimiento. Por tal razón se pretende contribuir a enriquecer el proceso de interpretación de textos narrativos mediante el análisis de la estructura de discursos audiovisuales, esto es, un comparativo entre los elementos involucrados en las formas escrita y cinematográfica del relato: personajes, tema, argumento, trama, conflicto, contexto temporal y espacial, etcétera.

Para que la exposición de los filmes pueda contribuir a que se cumplan dichos propósitos, es indispensable que los docentes implementen estrategias pertinentes.

Una selección adecuada y pertinente de películas evoca las funciones más relevantes del cine: motivar, cautivar, ilustrar, ejemplificar, desarrollar elementos o sustituirlos; como pretexto para informar, orientar o referir en diversos discursos; como conclusión o cierre en la revisión de un tema y, por ende, lograr aprendizajes genuinos.

Los discursos audiovisuales cinematográficos se clasifican por géneros, lo cual facilita una selección adecuada con base en las temáticas y la naturaleza de sus perspectivas para emplearse como materiales con fines educativos. Habrá filmes más adecuados para abordar las temáticas que otros; la elección dependerá del propósito.

Estos discursos audiovisuales comunican por medio de imágenes y diálogos una determinada idea o cierto hecho. En este sentido, los recursos audiovisuales, así como los lingüísticos, son ilimitados y dependen de la cultura cinematográfica que se tenga, como también de la adopción de una óptica analítica a la hora de mirar las películas.

Los discursos audiovisuales tienen una carga didáctica en tanto que constituyen instrumentos de apoyo en cualquier área educativa en la que se quiera utilizar, no sólo como material complementario para la formación, sino también para cautivar a la audiencia con imágenes fijas y en movimiento acompañadas de audio (sonidos, ruidos y silencios).

¹⁰ GARCÍA Fernández, Román (septiembre 2007). “El cine como recurso didáctico”, en *Eikasia. Revista de Filosofía*, año III, núm. 13, p. 124, disponible en <http://revistadefilosofia.com/13-08.pdf> (recuperado el 14 de marzo 2016).

En el campo de conocimiento del Español, los discursos audiovisuales —en específico— fungen como vehículos fundamentales para contar historias a través de personajes, situaciones, relaciones, realidades o ficciones que nos pueden servir para ilustrar y trabajar en el aula numerosos aspectos de la práctica docente, desde contenidos puramente curriculares hasta competencias y valores que los estudiantes deben desarrollar.

Como herramientas de enseñanza-aprendizaje, los audiovisuales ofrecen infinitas posibilidades para abordar temáticas curriculares en entornos educativos. Aunque su presencia en los contenidos programáticos oficiales de literatura en la educación media superior aún es limitada, existen iniciativas y experiencias que conviene exponer para generar un bagaje enriquecedor de prácticas del cual los profesores puedan servirse.

No obstante, el cine no queda agotado en su carácter didáctico: tiene en sí mismo componentes que van más allá de las aproximaciones que se puedan realizar: es un discurso estéticamente bello, conmovedor, cautivador, con lo cual cumple con la definición de arte y, a su vez, asume una función socializante.

Vivimos en un mundo cuya cultura es eminentemente audiovisual. La imagen es una de las principales fuentes de conocimiento. El cine, como la televisión, ejerce un gran atractivo sobre los jóvenes. Por ello, cada vez utilizamos más este recurso. El cine es un excelente recurso didáctico para favorecer y motivar el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado de las distintas etapas y niveles.¹¹

Los adolescentes y jóvenes quienes cursan el nivel medio superior desarrollan su vida en un ambiente social donde impera el factor audiovisual. Reciben mensajes visuales y sonoros de forma indiscriminada. La imagen y el sonido están presentes de forma constante. Por esto se hace preciso que los profesores, mediante el empleo de recursos audiovisuales, sean capaces de dotar al estudiantado de medios para analizar su contexto de manera reflexiva y crítica.

Asimismo, el cine es el elemento idóneo para despertar en adolescentes y jóvenes el interés por múltiples temas: culturas, paisajes, problemáticas, incluso, realidades. A partir de fragmentos de tales relatos, como planos, escenas, secuencias, o de una película en su totalidad, se puede incentivar en los estudiantes el interés por conocer más acerca del comportamiento de un personaje, contexto de determinada situación, características de un

¹¹ NOVA, Santiago (s/f). “El cine como recurso didáctico” en Revista electrónica *La Brújula*, núm. 8, disponible en: <http://www2.uah.es/gipi/brujula/art/santiagonova.htm> (recuperado el 14 de marzo 2016).

lugar real o ficticio, inclusive, la idiosincrasia de un pueblo del que sólo se tengan vagas referencias. De esta manera, se pueden percibir pautas de comportamiento, las cuales deben analizarse con sentido crítico para profundizar en una formación, tan necesaria, de valores sociales.

Sin ser conscientes plenamente de ello, incluso sin salir de casa, los seres humanos son receptores permanentes de muy diversos mensajes, tanto impresos como audiovisuales, la mayoría de las veces como meros receptores pasivos.

Todos los valores que deben reforzarse y los antivalores que deben evitarse en las aulas ya se han tratado tanto en la literatura como en el cine: amor, amistad, solidaridad, tolerancia, rechazo del racismo, xenofobia, entre otros. Es primordial, entonces, dotar al estudiantado de un mínimo de conocimientos acerca de la literatura, la comunicación y el discurso audiovisual para que logren reconocer sus características, las analicen, interpreten y apliquen con base en los contenidos de la materia de literatura en el nivel medio superior.

Diariamente, en los mensajes más acabados, elaborados por profesionales del periodismo, de la publicidad, de la televisión o del cine, percibimos el dominio no sólo de los supuestos que subyacen detrás de todo mensaje. Aquellos supuestos teóricos que respaldan la intencionalidad —cualquiera que sea— de todo mensaje. Basta con observar las características de los personajes que aparecen a cuadro para identificar a cuál estrato social se dirige y en qué supuesto teórico particular se apoya.¹²

En este sentido, el profesorado debe asumir el compromiso de manejar estos supuestos no sólo de manera intuitiva sino cabalmente para poder determinar la adecuación del material seleccionado para emplearlo en clase o no.

El docente requiere, a su vez, una formación psicopedagógica y didáctica para poder ofrecer actividades interesantes y estimulantes al estudiantado, las cuales posibiliten una revisión de elementos cinematográficos vinculados con su sensibilidad; también, nociones elementales de comunicación que propicien un diálogo adecuado y un entorno educativo óptimo en las aulas. Esta formación se basa en el *enfoque comunicativo*, modelo de enseñanza-aprendizaje en el que se articulan varios saberes y disciplinas, tales como pedagogía, didáctica, literatura, historia, filosofía, psicología, comunicación.

¹² GALLARDO Cano, Alejandro (2003). *Curso de Teorías de la Comunicación*, p. XII.

Tanto la investigación disciplinar como las experiencias académicas han evidenciado que una de las claves para progresar en la enseñanza de literatura en el nivel medio superior es formar lectores competentes, acentuando especialmente la lectura de textos literarios, con la intención de desarrollar competencias comunicativas efectivas durante la escolaridad obligatoria.

En el enfoque comunicativo convergen, por un lado, la literatura como práctica lingüístico-comunicacional; por otro, la didáctica como actividad comunicativo-relacional, de tal manera que, en el caso del bachillerato, la literatura se torna objeto de aprendizaje y de enseñanza a la vez; además, con el apoyo de las teorías literarias se determinan procedimientos específicos para el aprendizaje de la lectura, así como la escritura, la escucha y el habla.

A partir de una extensa lista de sugerencias bibliográficas, hemerográficas, cibergráficas y filmográficas, este documento sintetiza las principales fuentes de origen del enfoque comunicativo y de la didáctica de la literatura, así como las dificultades que se han sorteado en los campos disciplinares de la literatura y el cine; ofrece, por último, un detallado panorama del modelo de enseñanza-aprendizaje de la literatura a través de herramientas cinematográficas, con sustento en la poética y la literatura comparada.

EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Este trabajo lleva por título *El cine como recurso didáctico para la enseñanza del análisis narrativo en la materia de literatura en el nivel medio superior*.

El tema que se aborda es la relación de intermedialidad en la literatura y el cine.

La problemática que se aborda es la comprensión de lectura de jóvenes estudiantes del nivel medio superior, a partir de los bajos resultados obtenidos en las evaluaciones que se aplican a nivel nacional.

Se plantea como pregunta de investigación: ¿cómo emplear el cine para enseñar el análisis narrativo de textos literarios a los estudiantes de la Escuela Nacional Preparatoria?

Se parte del supuesto de que el visionado de películas, a la par de la lectura de textos literarios, permite a los estudiantes asociar los elementos de la narración que comparten la literatura y el cine, los cuales fortalecen la comprensión de lectura.

Asimismo, se busca demostrar que mediante el análisis narrativo de textos literarios los estudiantes logran mejorar su nivel de comprensión de lectura.

El cine posibilita la contemplación de elementos narrativos mediante palabras, imágenes y sonidos, ya que los niveles de experiencia audiovisual en el cine son múltiples y variados; suscitan no sólo la ilustración de temas y recreación de acontecimientos, sino el análisis e interpretación de las tramas.

El objetivo general de esta investigación es proponer conceptos y estrategias para lograr que los estudiantes fortalezcan su comprensión de lectura por medio de la identificación y asociación de los elementos de la narración para analizar e interpretar relatos literarios, tanto escritos como audiovisuales.

Los objetivos específicos son:

1. Exponer el modelo educativo de la Escuela Nacional Preparatoria con una cronología para proporcionar un panorama general de la enseñanza de la literatura en México, específicamente en el nivel medio superior.
2. Explicar los fundamentos del enfoque comunicativo de la lengua a través de sus componentes lingüísticos, literarios, psicopedagógicos y didácticos.
3. Mostrar la relación que existe entre la literatura y el cine mediante conceptos de literatura comparada, intermedialidad, intertextualidad e isotopías.
4. Diseñar una secuencia didáctica para que los estudiantes identifiquen los elementos de la narración —trama, narradores, personajes, tiempo y espacio— a través del análisis narrativo de relatos sugeridos.
5. Asociar los elementos de la narración en la lectura de textos literarios y el visionado de discursos audiovisuales (relatos sugeridos) con la intención de realizar análisis narrativos de textos literarios.

Estos objetivos se plantean a partir de la *Taxonomía de objetivos de la educación* propuesta por Benjamin S. Bloom (1956), en la cual se considera la dimensión cognitiva y sus seis niveles, en orden ascendente: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación.¹³

¹³ Cfr. BLOOM, Benjamin (Ed.) (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain*.

La *metodología* empleada en el presente trabajo se rige por la *intermedialidad*, la cual es, de acuerdo con Umberto Eco, “el núcleo del proceder de investigación en las relaciones entre las distintas artes, específicamente, literatura y cine, en el marco general de la literatura comparada”.¹⁴

La propuesta didáctica consiste en un replanteamiento metodológico para fundamentar el estudio coherente de las complejas relaciones entre literatura (cuento, novela, teatro, entre otras) y el cine, cuya manifestación más frecuente es la práctica de las transposiciones, tales como: permutación, relaciones interartísticas, diálogos intertextuales, isotopías, es decir, vinculaciones más allá de simplemente trasladar y adaptar.¹⁵

No se limita, pues, a aspectos meramente teórico-conceptuales; el panorama actual de la educación exige a la disciplina una apertura hacia el rubro tecnológico y a la interdisciplinariedad para contar con más herramientas de apoyo que preserven o enriquezcan conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas de manera integral.

Desde luego este material tiene sus limitaciones: sería pretencioso decir que integra en su totalidad la infinidad de elementos que implican tanto la literatura como el cine. Intenta, más bien, cubrir algunas necesidades de los docentes de contar con sugerencias y herramientas de apoyo y que, además, tengan a su alcance un recurso que esboce de manera convergente los conceptos, teorías y procedimientos que les auxilie en la búsqueda, consulta o implementación de estrategias didácticas y, no menos importante, amortiguar sobresaltos e imprevistos dentro del aula.

Por ello, tiene un carácter cualitativo, ya que permite describir y explicar las características del objeto de estudio: el análisis narrativo de textos literarios mediante los recursos que ofrecen las películas, remarcando que la literatura es el fin y el cine es el medio; también, especificar sus propiedades, fundamentos teóricos y procedimentales.

Asimismo, provee referencias generales acerca de la temática abordada, así como la formulación de los supuestos, los cuales sirven de apoyo para una investigación expositiva en relación con las teorías literaria, narrativa, de comunicación y discursiva audiovisual, contenidos de este trabajo.

¹⁴ PAZ GAGO, J. (2008). “Propuestas para un replanteamiento metodológico en el estudio de las relaciones de literatura y cine. El método comparativo semiótico-textual”, p. 1.

¹⁵ *Ídem.*

Se distingue, a su vez, por la flexibilidad en su aplicación. Como se trata de un análisis de textos literarios y discursos audiovisuales, cuyo vínculo es la narración literaria, su implementación es compatible para cualquier subsistema de educación media superior.

En la práctica docente se procura una aproximación a estos análisis mediante la producción de evidencias esperadas en la secuencia didáctica; no obstante, conviene destacar que se orienta a servir como fundamento para otras investigaciones en las cuales sea posible encargarse de extraer resultados que conlleven a conclusiones pertinentes.

El contenido de esta investigación se conforma por cuatro apartados basados en las cuatro líneas de formación estipuladas en el plan de estudios de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior¹⁶, distribuidos de la siguiente manera:

El primer capítulo se fundamenta en la línea de formación *Socio-ético educativa*, la cual consiste en contextualizar la situación social, histórica, política, económica y cultural de los sistemas de educación media superior en México. En el contenido se hace un recuento histórico de la enseñanza de literatura en la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM, así como del perfil de sus estudiantes y la problemática de la comprensión de lectura, detectada por organismos internacionales, como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

El segundo capítulo se determina por línea de formación *Psicopedagógica*, la cual sienta las bases del proceso de enseñanza-aprendizaje, en este caso, los fundamentos del enfoque comunicativo de la lengua.

El tercer capítulo está regido por la línea de formación *disciplinar* del campo de conocimiento del español, en donde se hace un recuento de teorías literarias, fundamentos epistemológicos de la narración literaria, los aspectos históricos, teóricos, metodológicos y técnicos de la cinematografía, así como los vínculos intermediales e intertextuales de la literatura y el cine.

Por último, el cuarto capítulo gira en torno a la línea de formación de la *Práctica docente*: se define, explica y ejemplifica tanto la estrategia como la secuencia didáctica, así como el proceso de intervención, ejecución y evaluación de las mismas.

¹⁶ Para ampliar la información aquí señalada, véase “Plan de estudios del Programa de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior” (2016), de la Universidad Nacional Autónoma de México, p. 12, disponible en http://www.posgrado.unam.mx/sites/default/files/2018/08/pp_madems_tomo_i.pdf.

Adicionalmente se anexa un glosario de terminología cinematográfica, géneros cinematográficos y proceso de producción audiovisual, como parte de un plan de alfabetización audiovisual.

El reto consiste en lograr que los estudiantes se aproximen a la lectura de textos literarios partiendo del visionado de películas; que se sientan motivados por la trama; que desarrollen, por medio de las ilustraciones de los elementos fílmicos, las competencias comunicativas necesarias para el análisis narrativo en el estudio de la literatura y apliquen lo aprendido en su vida cotidiana.

En el proceso de selección de material teórico y audiovisual, el cual se desarrolla en el *corpus* de este trabajo de investigación, se sugieren textos literarios y discursos audiovisuales, ya que tanto la literatura como el cine apelan a acciones y emociones, es decir, se trabaja con historias; por tales motivos, los relatos sugeridos son narrativos, en el sentido de que convergen en el aspecto narrativo, pues ambos discursos relatan historias, ficticias o basadas en hechos reales, partiendo de la definición de narrativa como cadena de acontecimientos ocurridos en tiempo y espacio, con relaciones causa-efecto.

Como podrá apreciarse, el cine no es la solución definitiva ya que en el caso de la literatura no hay una única explicación o paradigma dominante, pero con esta propuesta se contribuye, sin duda alguna, a mejorar los estilos de enseñanza del docente, como también a propiciar un aprendizaje significativo genuino en los estudiantes.

Por tanto, este trabajo se encuentra vinculado a las necesidades sociales; busca ofrecer los suficientes conocimientos teóricos-prácticos, así como proporcionar las herramientas necesarias para poder aplicar los conocimientos adquiridos a problemas concretos mediante el análisis narrativo de relatos literarios y cinematográficos.

Se trata de un intento —susceptible de ser modificado, ampliado o perfeccionado según las necesidades de los estudiantes y la intención didáctica del docente— por dotar de sentido a la labor de enseñanza-aprendizaje dentro y fuera del aula, y de no limitarse a ofrecer un producto ya acabado, completo, sino de plantear más propuestas y de trazar posibles nuevas líneas de investigación.

Es por ello que este material puede considerarse formativo, destinado a aquellos docentes interesados en el cine y en su utilización como recurso didáctico en entornos de enseñanza-aprendizaje de la literatura.

1

LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR EN MÉXICO

1.1 Contexto de la educación media superior en México

El mundo actual se encuentra inmerso en un constante proceso de transformación en todos los sentidos: político, económico, social, cultural y ambiental. La globalización ha producido modificaciones de diversa índole, en aras de modernización, a un ritmo vertiginoso.

La realidad es que esta notoria tendencia al cambio ha traído consecuencias no tan favorables para la educación, lo que ha provocado que el Estado mexicano trate de subsanar las carencias en materia educativa.

La educación, desde la aparición del Informe encargado por la [Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura] UNESCO a P.H. Coombs, *La crisis mundial de la educación* (1967), dejó de ser tema exclusivo de educadores y pasó a ser una preocupación general. Las bases de la sociedad occidental, fundadas en gran parte en la eficacia de sus sistemas educativos, se transformaban y la educación comenzó a formar parte de las prioridades de gobiernos y organizaciones internacionales, algunas creadas para el desarrollo económico, como la OCDE.¹⁷

A partir de 1994, año en que México se incorporó a la Organización para el Comercio y Desarrollo Económico (OCDE), aumentó la exigencia para mejorar los niveles de calidad en la educación como requisito apremiante.

Una muestra de ello fue la implementación del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (*Programme for International Student Assessment*, PISA), proyecto de la OCDE desarrollado entre 1997 y 1999 y aplicado por primera vez en el año 2000. Se trata de un estudio comparativo internacional, aplicado cada tres años, el cual aporta información a los sistemas educativos de los países y economías participantes acerca de los aprendizajes que logran aquellos estudiantes que, habiendo cumplido 15 años de

¹⁷ PRATS, Joaquim (2011/01/13). "Qué explica el éxito mediático del Informe PISA", en *Escuela*, núm. 3899, disponible en: http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/exito_mediatico_informe_pisa.pdf

edad, se encuentran cursando algún grado de educación media básica (secundaria) o educación media superior (bachillerato).¹⁸

En el año 2015 más de 28 millones de estudiantes mexicanos fueron evaluados en los tres dominios disciplinarios de las pruebas PISA: Lectura, Matemáticas y Ciencias.

El énfasis de la evaluación está puesto en el dominio de los procesos, el entendimiento de los conceptos y la habilidad de actuar o funcionar en varias situaciones dentro de cada dominio.¹⁹

Estas pruebas se aplican en computadora y se responden a través de internet. La intención de la OCDE es que los resultados obtenidos por cada país sean analizados, tanto en el ámbito internacional como en el nacional,

a fin de que la información sirva para identificar áreas de oportunidad, y con ello se diseñen políticas y programas educativos orientados a mejorar la oferta educativa, así como la calidad y equidad de los resultados de aprendizaje.²⁰

Cabe mencionar que PISA no se dirige a la verificación de contenidos, ya que

no pone la atención en el hecho de que ciertos datos o conocimientos hayan sido adquiridos. Se trata de una evaluación que busca identificar la existencia de ciertas capacidades, habilidades y aptitudes que, en conjunto, permiten a la persona resolver problemas y situaciones de la vida. No interesa, pues, en el enfoque de la evaluación de competencias, sólo si una persona lee y cuánto lee, por ejemplo, sino más bien qué competencia tiene en la lectura: qué capacidad para identificar ideas y argumentos en el texto, qué destreza para reconocer problemas y planteamientos distintos²¹,

habilidades que, se entiende, son producto de lo que los adolescentes de 15 años han aprendido tanto al interior como al exterior de sus instituciones educativas.

No obstante, la aplicación más reciente (2015) arrojó unos resultados preocupantes:

La educación mexicana se mantiene, como desde hace 15 años, a la cola de los miembros de la OCDE. Sobre una escala en la que la media es de 500 puntos, los alumnos mexicanos no han aprobado un solo examen: ni ciencias, lectura o matemáticas. Aunque, si comparamos los

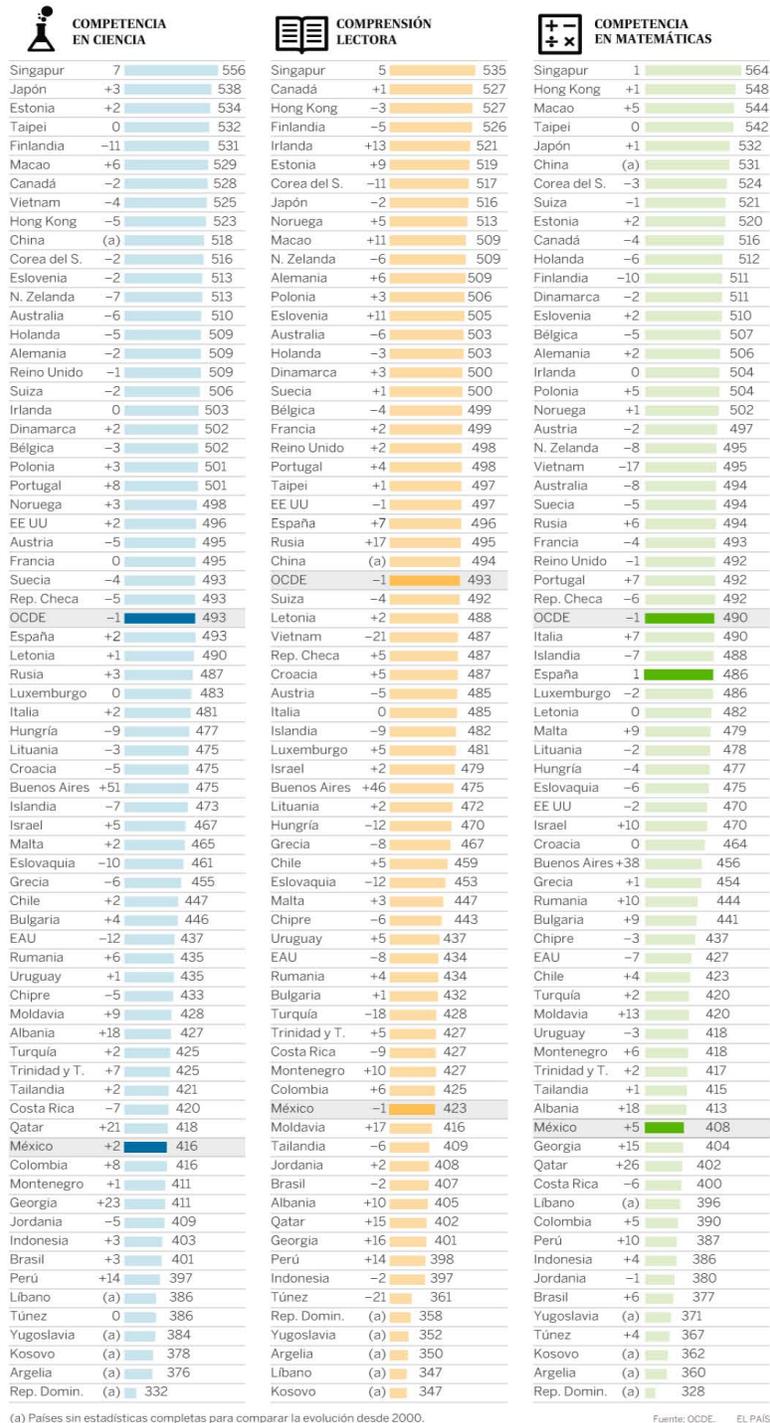
¹⁸ Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2016). *México en PISA 2015*, 1ª edición, México: INEE, p. 7, disponible en https://www.inee.edu.mx/images/stories/2016/PISA2016/noviembre/PISA_2015-informe.pdf

¹⁹ OCDE (2018). *El programa PISA de la OCDE: qué es y para qué sirve*, París: OECD, p. 3, disponible en <https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>

²⁰ INEE, *Op. Cit.*, p. 7.

²¹ OCDE, *Op. Cit.*, p. 6.

datos con otros países de Latinoamérica incluidos en el informe, México está por delante de Costa Rica, Colombia, Brasil y Perú en matemáticas. Ese es el último consuelo educativo.²²



Fuente: OCDE / El País.

²² REINA, Elena (2016/12/06). “México reprueba todos los exámenes de PISA”, en *El País*, México, disponible en https://elpais.com/internacional/2016/12/06/mexico/1481045534_791430.html

Todos estos resultados son, no obstante, comparaciones de puntajes *crudos*, pues no se está considerando el contexto en que operan los sistemas educativos de cada país. Por ello, el analista Andrés Sandoval-Hernández aconseja que se debe ir más allá de comparaciones simplistas y reduccionistas de los resultados obtenidos por los diferentes sistemas educativos entre naciones ya que, en materia educativa, todas las investigaciones tienen que ver con el contexto, razón por la cual ningún sistema educativo debe ser evaluado sin tomar en cuenta las condiciones en las que opera.²³

Un problema en particular que padece el sistema educativo mexicano es el de no dotar a los estudiantes con las herramientas necesarias para desarrollar las habilidades básicas de lectura y escritura. Esto permite suponer que los estudiantes logran decodificar sonidos al leer y descifrar lo escrito, pero no consiguen reflexionar acerca de lo que leen, al menos no al grado de analizar, interpretar y sintetizar la información, lo cual equivale a que sean lectores no competentes, es decir, difícilmente detectan ideas principales, discriminan ideas secundarias, contrastan distintos enfoques o comprenden la intención del autor.

El desempeño de los estudiantes en las más recientes pruebas PISA demuestra que sus capacidades de concentración, análisis, interpretación, síntesis y razonamiento no están del todo desarrolladas, sin embargo, de acuerdo con el psicolingüista británico Frank Smith, éstas pueden ser estimuladas por medio de la lectura.

Conviene añadir que las modificaciones recientes a los planes de estudio en la Escuela Nacional Preparatoria se fundamentan en la necesidad de fortalecer el perfil del egresado según el requerimiento de competencias (conocimientos, habilidades, actitudes, destrezas) que demandan los estudios del nivel superior de todas las entidades educativas —en caso de pretender continuar estudios de licenciatura—, y también conforme a las exigencias del mercado laboral.

En el área de Lenguas, comunicación y cultura, del núcleo formativo-cultural, en la ENP, específicamente, se busca que el estudiante que egresa del nivel medio superior tenga un alto dominio de la expresión oral y escrita, de la norma culta, así como herramientas para investigar; también contempla la lectura de obras literarias clásicas con la finalidad de

²³ Cfr. SANDOVAL-Hernández, Andrés (2016/12/09). "PISA 2015: todo funciona en algún lado y nada funciona en todos lados", en *Nexos*, México, disponible en: <http://educacion.nexos.com.mx/?p=392>

ayudarlo a desarrollar un pensamiento crítico-reflexivo y las habilidades de análisis, interpretación y síntesis.²⁴

Debido a lo anteriormente expuesto, se aborda un análisis del perfil de los estudiantes que cursan el nivel medio superior, en específico, las características de la adolescencia, como parte de este contexto socio-cultural en que opera el sistema educativo elegido como objeto de estudio de la presente investigación: la Escuela Nacional Preparatoria.

1.2 La adolescencia y el perfil de los estudiantes

En el ámbito de la educación es indispensable conocer a quién se dirige la actividad docente, pues a partir de ello se definen los aspectos más elementales a considerar en el trazado de objetivos educativos para conseguir los mejores resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La comunidad estudiantil de la Escuela Nacional Preparatoria está conformada por la *Generación Z (iGeneration)*, mejor conocidos como *Centennials*²⁵, nacidos en el siglo XXI (alrededor del año 2000), cuyo rango de edad oscila entre 14 y 20 años de edad —la mayoría, es decir, el 95%, tiene entre 15 y 17 años—; asimismo, su distribución por género es de 50.5% mujeres y 49.5% hombres; más del 80% provienen de la Ciudad de México y del Estado de México; en el 99.7% de los casos su lengua materna es el español y no hablan lenguas indígenas.²⁶

J. Walter Thompson, compañía de comunicaciones de mercadeo, propone en su *Informe sobre la Generación Z (2015)* una infografía denominada “Anatomía de un *centennial*”, la cual sintetiza las características de la próxima generación que se incorpora al trabajo. A continuación se reproduce la infografía referida:

²⁴ Con base en el Plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria, México: UNAM.

²⁵ Anglicismo acuñado en 2015 por Sean Atkins, ex presidente de MTV y CEO de Kantar Futures USA.

²⁶ Dirección General de Planeación (2017). *Perfil de aspirantes y asignados a bachillerato y licenciatura de la UNAM 2016-2017*, México: Universidad Nacional Autónoma de México, disponible en <http://www.planeacion.unam.mx/Publicaciones/pdf/perfiles/aspirantes/asp2016-2017.pdf>

ANATOMÍA DE UN CENTENNIAL

La próxima generación que se incorpora al trabajo



Nacieron en torno a 1997

Dado que las estadísticas de nacimientos en esos años fueron más reducidas, se trata de un grupo poco numeroso comparado con otras generaciones

Nativos digitales

Ellos sí han crecido en la era de la información y la conectividad. Son completamente nativos digitales. A partir de los 9 años, ya tenían un smartphone o tablet



Autocríticos

Comenzaron a manejar dispositivos móviles, probablemente, antes de hablar. Ello no impide que sean autocríticos, ya que un 79% son conscientes de que pasan demasiado tiempo conectados



Cuidan más su reputación digital

Cambios de hábitos, nuevos intereses: están en Instagram y Snapchat, "en Facebook están los mayores". Un 82% piensa que hay que ser cuidadoso con lo que publican en sus redes sociales



Más cautos y menos idealistas

Son más cautos y menos idealistas que su generación predecesora, los Millennials o Generación Y



Menos egocéntricos y más maduros

Son conscientes de la limitación de oportunidades para alcanzar el éxito. Aprenden de los errores cometidos por los millennials



Internet es un suministro más

Como el agua o la electricidad



Quieren cambiar el mundo

Interesados en mucho más que la tecnología. Están más comprometidos con el medio ambiente, la ecología y la conservación del planeta. Les importan temas de índole social



Prefieren las tiendas físicas



Prefieren las tiendas físicas

Curiosamente, un 67% afirma que prefiere comprar en las tiendas físicas

El consumismo no va con ellos

Comprar por comprar, ¿para qué si no hace falta? Anteponen la calidad a la cantidad



Les preocupa el futuro

El dinero es relativo; prefieren la garantía de que no serán pobres, a la promesa de que podrán ser millonarios



Impacientes y autodidactas:

Aunque siguen viendo la televisión, consideran que Youtube es la fuente donde está todo, a sólo un par de clics. El 70% reconoce pasar más de 2 horas diarias viendo videos en esta plataforma



Centennials o también llamados, de la Generación Z

Fuentes | Informe sobre la Generación Z - J. Walter Thompson Worldwide
Centennial Infographic - TRU Youth Monitor. The Futures Company (Kantar)



Infografía: "Anatomía de un centennial".²⁷

²⁷ J. Walter Thompson (2015). "Anatomía de un centennial", en *Informe sobre la Generación Z*, disponible en <https://www.mhp.es/blog/anatomia-de-un-centennial-la-proxima-generacion-que-se-incorpora-al-trabajo-infografia/>

Es oportuno entonces familiarizarse con las características psicológicas, morales y culturales de la adolescencia ya que, como puede apreciarse, es la etapa del ciclo vital en que se inserta la gran mayoría de los estudiantes de la Escuela Nacional Preparatoria.

El término adolescencia es polisémico. Diversas disciplinas han tratado de abordar su concepto como una construcción histórica, social, política, económica y cultural, en donde diversos factores y variables influyen en su análisis.

La adolescencia es concebida, desde un punto de vista sociológico, como un período en la vida de las personas que se define en relación al lugar que uno ocupa en una serie de generaciones: hay una cierta experiencia compartida por haber venido al mundo en un momento histórico determinado y no en otro.²⁸

Desde la óptica literaria, Octavio Paz concibe la adolescencia como una fase de “limbo” entre la infancia y la juventud. Los adolescentes —dice— son individuos que “adolecen”: han perdido sus privilegios de niños pero no llegan a tener las responsabilidades de ser jóvenes, ni mucho menos consolidan una madurez de adultos.

El adolescente, vacilante entre la infancia y la juventud, queda suspenso un instante ante la infinita riqueza del mundo. El adolescente se asombra de ser. Y al pasmo sucede la reflexión.

La singularidad de ser se transforma en problema y pregunta, en conciencia interrogante.²⁹

En psicoanálisis, la adolescencia representa una “estructura abierta a lo reprimido”: reina la omnipotencia del inconsciente, retornan deseos desenfrenados, se subliman las pulsiones, se reafirma el narcisismo, se reiteran ensoñaciones inverosímiles y se personifican los miedos internos.³⁰

Y desde la perspectiva de la psicología, la adolescencia implica una serie de transformaciones a niveles físicos, biológicos, cognitivos y emocionales que involucra cambios también en las personas cercanas a los adolescentes, principalmente las madres y los padres, quienes se ven en la necesidad de modificar las maneras en que interactúan con ellos, estableciendo reglas, límites y disciplina para su educación.³¹

²⁸ Es esta diferencia la que permite hablar de los adolescentes de los años sesenta, de los setenta, de los ochenta, etcétera, de acuerdo con el sociólogo Marcelo Urresti (2000) “Cambio de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y escuela”, en TENTI FANFANI, E. (comp.). *Una escuela para los adolescentes*. Buenos Aires. UNICEF/Losada.

²⁹ PAZ, Octavio (1959). *El laberinto de la soledad*, México: Fondo de Cultura Económica, p. 9.

³⁰ Cfr. KRISTEVA, Julia (1993). *Las nuevas enfermedades del alma*, Madrid: Cátedra.

³¹ Cfr. BAROCIO, Samantha (2008). *Prevención de conductas de riesgo en el adolescente: intervención parental*, tesis de licenciatura para obtener el grado de Licenciada en Psicología, México: Facultad de Psicología, UNAM.

La adolescencia se divide en tres momentos: *adolescencia temprana* (entre 13 y 15 años), en la que se suelen intensificar las conductas rebeldes y el mal desempeño escolar; *adolescencia media* (entre 15 y 18 años), donde ubica los primeros noviazgos y la formación de grupos de pares; y la *adolescencia tardía* (entre 18 y 28 años), que es el tiempo de resolución de las problemáticas que conducirán al adolescente hacia la adultez, las cuales pueden ser: desasimio de la autoridad de los padres, solvencia económica, vivienda independiente, constitución de una pareja estable, elección de un trabajo y/o una carrera, entre otros.³²

La adolescencia es considerada, a su vez, como una etapa del desarrollo humano que comienza con la pubertad, es decir, el término de la niñez, y se prolonga durante el tiempo que demanda a cada individuo la realización de ciertas tareas para alcanzar la autonomía y hacerse responsable de su propia vida. La forma que adquiere la realización de estas tareas se supedita a las características de la época que le toca vivir al adolescente, considerando su situación familiar, de género, clase social y lugar de nacimiento.³³

Las tareas en cuestión varían en diversos modos, pero la mayoría de los estudiosos del tema coinciden en que es la transición en que se abandona la identidad infantil y se comienza a construir la de adulto, al tiempo en que se elabora el desapego de la familia.

Por ejemplo, Françoise Dolto describe metafóricamente esta transición como un “segundo nacimiento”³⁴, en el que el joven debe desprenderse poco a poco de la protección familiar, como al nacer se desprendió de la placenta. Esta autora compara el tiempo de la adolescencia con el momento en que las langostas pierden su caparazón y quedan indefensas mientras construyen uno nuevo.

Por otro lado, para Antonio Gomes da Costa las dos tareas más importantes a realizar en la adolescencia son la construcción de la identidad y el proyecto de vida.³⁵ Este pedagogo y docente brasileño afirma que el primer paso para lograrlo es comprenderse, aceptarse, y

³² Cfr. QUIROGA, Susana (1999). *Adolescencia: del goce orgánico al hallazgo de objeto*, Buenos Aires: EUDEBA.

³³ Cfr. WEISSMANN, Patricia (s/a). “Adolescencia”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, Argentina: Universidad Nacional Mar del Plata, p. 1, disponible en <https://rieoei.org/historico/deloslectores/898Weissmann.PDF>

³⁴ Lo mismo proponía J. J. Rousseau hace más de un siglo. Cfr. DOLTO, Françoise (1989). *Palabras para adolescentes o el complejo de la langosta*, Buenos Aires: Atlántida.

³⁵ Cfr. GOMES DA COSTA, Antonio (2000). “El educador tutor y la pedagoga de la presencia”, en TENTI FANFANI, E. (comp.). *Una escuela para los adolescentes*, Buenos Aires: UNICEF/Losada.

quererse a sí mismo. Según él, esto permite, por un lado, aceptar y querer a los demás (aprender a convivir); por otro, mirar el futuro sin temor, darle sentido a la vida.

Rubén Efron propone que en esta etapa deben realizarse tres operaciones básicas, íntimamente ligadas entre sí: la construcción de la identidad, la construcción del espacio subjetivo y el proceso de emancipación. La característica clave de este recorrido es — subraya— la vulnerabilidad (lo que Dolto llama el complejo de la langosta).³⁶

Los adolescentes, afirma Patricia Weissmann, desafían las teorías con las que se intenta sistematizar sus particularidades para comprenderlos.³⁷

Como todo ser humano, el adolescente es único. Su historia de vida lo hace particular; sin embargo, la experiencia clínica y la labor docente posibilitan sostener la idea de que hay ciertos procesos, así como determinadas características y situaciones que suelen reiterarse una y otra vez, que le conviene conocer a quien se proponga trabajar con adolescentes.³⁸

El adolescente es el héroe, el que trasgrede, el que arriesga todo a cada instante, el que supone que todo instante es infinito. Toda adolescencia tiene un componente trágico y es raro que alguien haya transitado esa época de la vida sin sufrimientos. [...] el adolescente puede actuar lo que el niño fantasea, pero muchas veces con la lógica megalomaniaca infantil [...] Sin embargo, a pesar de todos los cambios, la mirada social sigue siendo la de “estar en guardia”. Los adolescentes fueron, son y serán peligrosos para todo lo establecido, para los protectores de que nada cambie, para los que necesitan que reine “la paz de los sepulcros”.³⁹

Es por lo anterior que la adolescencia no puede ser vista sólo como una etapa de socialización, sino como un periodo de construcción de subjetividad, de regulación de comportamiento y para el desarrollo de habilidades. Esta etapa contempla más aspectos que las maneras de hablar, formas de comportarse o modos de vestir. Tales aspectos son, entre muchos otros, la aceptación y aprobación, tanto propia como de los demás, así como una serie de identificaciones nuevas, sin renunciar por completo a las identificaciones primarias con sus padres.

³⁶ EFRON Rubén (1998). “Subjetividad y adolescencia”, en *Adolescencia, pobreza, educación y trabajo*, Buenos Aires: Losada.

³⁷ WEISSMANN, P. *Op. Cit.*, p. 1.

³⁸ *Ídem.*

³⁹ JANIN, Beatriz (2008). “Encrucijadas de los adolescentes de hoy”, en *Cuestiones de infancia*, Buenos Aires: Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (UCES), p. 17, disponible en http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/bitstream/handle/123456789/46/Encrucijadas_de_losadolescentes.pdf?sequence=1

“Compañeros, amigos, profesores y otros adultos ajenos a la familia son espejos en los que los adolescentes se miran en busca de aceptación y aprobación”, sostiene Weissmann.⁴⁰

El máximo bien del que puede disponer un adolescente es la libertad para tener ideas y actuar por impulso, sostiene Donald Winnicott. Si se le otorga demasiada responsabilidad, si tiene que ser adulto demasiado pronto, pierde esta posibilidad de inmadurez, de rebelión y se empobrece su actividad imaginativa y su vida misma. La función del adulto, dice Winnicott, no consiste en educar al adolescente, sino en sobrevivir a sus ataques: “donde existe el desafío de un joven en crecimiento, que haya un adulto para encararlo”.⁴¹

El adolescente tantea si el otro realmente se interesa por escucharlo, antes de hablar de lo que siente. No se arriesga a confiar en alguien a menos de estar convencido de que éste trata de comprenderlo y que no va a desvalorizarlo o minimizar sus problemas. Valora que el adulto no se muestre omnipotente, que pueda expresar dudas y reconocer sus equivocaciones. Que pida su opinión, que lo invite a participar, que lo anime en sus proyectos en lugar de intentar demostrarle que son irrealizables, que lo considere un igual.

Cuando los padres no pueden aceptar a los hijos como seres independientes cuya vida no les pertenece, éstos tienden a desarrollar procesos de diferenciación patológicos, autodestructivos (no comer, drogarse, suicidarse). El adolescente se torna peligroso porque quiere tomar sus propias decisiones y cuestiona las actitudes, las opiniones y los valores de la generación anterior. Si los adultos se sienten amenazados por las críticas y la continua confrontación, pueden reaccionar expulsándolo (de la casa, de la escuela) o bien intentando doblegarlo por medio del temor a los peligros del afuera (la calle, las malas compañías, etc.). A menudo, la violencia de los adolescentes es consecuencia del abuso de poder de los adultos, que no quieren renunciar al mandato absoluto que tenían sobre el niño. Es así como se engendra el resentimiento. La de los padres del pedestal en el que se encontraban instalados en la infancia implica para el adolescente aceptar la falibilidad propia y la de los demás, caer en la cuenta de que no existe alguien sin falla, que todos podemos equivocarnos, que todos necesitamos de otros.⁴²

Desafortunadamente, muchos padres de familia no son conscientes de la necesidad de su cambio de rol en la vida de sus hijos adolescentes, o no cuentan con las habilidades y recursos necesarios para llevar a cabo este cambio, lo cual los conduce a establecer

⁴⁰ WEISSMANN, P. *Op. Cit.*, p. 2.

⁴¹ Cfr. WINNICOTT, Donald (1972). *Realidad y juego*, Barcelona: Gedisa, p. 193.

⁴² WEISSMANN, P. *Op. Cit.*, p. 3.

prácticas de educación poco saludables, que van desde la disciplina relajada o el castigo inconsciente, hasta la negligencia y el abuso.⁴³

Esto no significa que hay que dejarlos [a los adolescentes] en completa libertad. El desafío a la autoridad, incluso las conductas delictivas, son un reclamo de límites. Todo adolescente busca la contención de los adultos. [...] las respuestas que el mundo circundante [adultos] brinde al [adolescente], contribuyen a consolidar, distorsionar, afianzar o destruir eso que llamamos ética, moral y convivencia social. No basta con poner límites y marcar valores, aunque esto es imprescindible.⁴⁴

Gran parte de las patologías que presentan hoy en día los adolescentes (deserción escolar, fracaso académico, desmotivación, desinterés, alcoholismo, drogadicción, anorexia, bulimia, acoso y violencia, por mencionar sólo algunas), deben plantearse en un contexto de falla en la constitución del ideal del yo cultural.⁴⁵

Por lo general, los ideales cobran una importancia fundamental en la adolescencia ya que, frente a la imagen carente que tienen de sí mismos, son su sostén narcisista.

La adolescencia es un momento de resignificación en el que los apoyos externos vuelven a ser fundamentales. Es el mundo el que tiene que ayudar a sostener el narcisismo en jaque.⁴⁶

Las problemáticas del adolescente, además de asimilar qué los define, se determinan por la necesidad de pertenecer a un territorio, de desarrollar un sentido de independencia, así como a la conformación de relaciones sociales. El adolescente es un sujeto social heterogéneo, diverso y variable; un actor social que requiere, por supuesto, de explicaciones múltiples y diversas.

Es conveniente agregar que no existe todavía un modelo de adulto perfectamente constituido al cual aspirar, puesto que tampoco los adultos tienen ni siquiera una identidad

⁴³ Cfr. BAROCIO, S. *Op. Cit.*, p. 2.

⁴⁴ WEISSMANN, P. *Op. Cit.*, p. 4.

⁴⁵ Sigmund Freud, neurólogo y psicoanalista austríaco, determina que el Yo es la instancia del aparato psíquico basada en el principio de realidad, esto es, un mediador entre los deseos del ello y las exigencias del superyó. Representa el polo defensivo de la personalidad, motivado por la percepción de afectos placenteros y displacenteros. El ideal del yo (*Ichideal*) resulta de la convergencia del narcisismo (idealización del yo) y de las identificaciones con los padres, con sus sustitutos y con los ideales colectivos. Como instancia diferenciada, constituye un modelo al que el sujeto intenta adecuarse. Su origen es principalmente narcisista (en alusión al mito de Narciso, es el amor a la imagen de sí mismo; fase de la evolución sexual intermedia entre el autoerotismo y el amor de objeto. Elección de uno mismo como objeto sexual, cuya finalidad inconsciente es buscar el amor de la madre. En FREUD, S. (1914). "Introducción al narcisismo", en *Obras Completas*, 14:65, Buenos Aires: Amorrortu.

⁴⁶ JANIN, B., *Op. Cit.*, p. 28.

familiar, sexual, social ni laboral claramente definida; no hay garantía de que una u otra se preserven a lo largo de su vida.

A veces, si sienten que los padres se viven a sí mismos como derrotados, no pueden ni siquiera discriminarse a través de la pelea. ¿Con qué padres identificarse entonces? ¿A quiénes enfrentar si los adultos han perdido de entrada la batalla? ¿Cómo sostener la idealización necesaria para poder desidealizarlos si el narcisismo parental fue puesto en crisis?⁴⁷

La adolescencia supone ideas de futuro, transformación de la propia imagen, idear proyectos, siendo éste último, quizá, uno de sus puntos medulares, pues es justamente la carencia de proyectos lo que refleja el síntoma de vacío interno.

Entonces, en un intento por analizar algunas de las problemáticas de los adolescentes de hoy, es necesario considerar la crisis de valores que acontece a nivel social y cultural.

En los últimos años se han producido modificaciones en los modelos culturales dominantes, y la crisis económica, así como los cambios políticos, han cuestionado los ideales vigentes. El individualismo, la eficiencia y el dinero como fin en sí mismo han pasado a ser valores de nuestra cultura. La idea de progreso ha sido puesta en jaque.

Desbordados y sobreexigidos, los adultos tienen que realizar tal esfuerzo para sostenerse a sí mismos, ser “sobrevivientes”, que les resulta muy difícil sostener y contener a otros. “Sobrevivir” remite a la muerte. ¿Cómo mostrarles [a los adolescentes] un camino hacia la vida, cómo ayudarlos a confiar en sus posibilidades? [...] Curiosamente, los adolescentes que se drogan, que toman alcohol, que andan en moto a gran velocidad, hablan de “llenar un vacío”, de sentir algo.

[...] vacío doble. No sienten, no se sienten, porque no pudieron identificarse con otros que se conectaran empáticamente con ellos. Porque los otros estuvieron tan aturdidos, o tan metidos en “su” mundo, que no estuvieron disponibles para registrar los vaivenes afectivos, los estados de desesperación, las demandas de amor. O quizá porque frente al propio tambaleo, la angustia del otro se hacía intolerable.

Pero también vacío por ausencia de ideales, porque cuando se apartan e intentan romper con los modelos parentales se encuentran con un mundo de normas poco claras, de un “todo vale”, “sálvese quien pueda”, de una exigencia de “sé exitoso” aunque es casi imposible, “estudia”, aunque no se sabe para qué sirve, “trabaja”, aunque no van a ganar ni para mantenerse. Buscar un lugar se hace difícil. Y el futuro aparece riesgoso. Frente a esto, no es extraño que los adolescentes se refugien en el “aquí y ahora”, en un puro presente.⁴⁸

⁴⁷ *Ibidem*, p. 20.

⁴⁸ *Ibidem*, p. 19-20.

Es así que el mundo en el que los adolescentes pretenden encontrar su lugar está sumergido en el imperio de lo efímero⁴⁹: la palabra ha perdido credibilidad, se privilegia la imagen y la evidencia, “hechos, no palabras”, se apela al reconocimiento de otros, que el éxito debe ser rápido y fácil. Los medios de comunicación bombardean con publicidad ilusoria, confusa.

La idea del fracaso, de un no futuro o de un futuro aterrador propicia que la mente del adolescente se llene de prejuicios e impresiones erróneas, ligados a lo temido por sí mismo y por las generaciones que lo anteceden, lo cual genera una sensación de vulnerabilidad, de dependencia, de amenaza.

Cuando se deja de pensar en términos de futuro, de proyectos, el pasado vuelve, ya no como historia, como relato de sucesos pasados, sino como retorno de lo temido, inundando y aplastando al presente.⁵⁰

Frente a este panorama “desolador”, “doloroso” e “insopportable” no debe extrañar entonces que las drogas y el alcohol —adicciones en general— sean buscados por los adolescentes como fórmulas mágicas que devuelven el paraíso perdido, señala Janin.

Pero tal y como plantea Pascal Hachet, el consumo de droga es “una tentativa ineficaz de autocuración de sentimientos impensables”.⁵¹

Los adolescentes buscan “reaseguros” en el exterior para sostener su ideal de estabilidad y confort, en compensación por la realidad que los insatisface, es así que

se defiende(n) por un movimiento de inversión en espejo que le hace actuar como lo que teme(n) sufrir. El comportamiento violento busca compensar la amenaza sobre el yo y su desfallecimiento posible imponiendo su dominio sobre el objeto desestabilizador [...] existe así una relación dialéctica entre la violencia y la inseguridad interna generando un sentimiento de vulnerabilidad del yo, de amenaza sobre sus límites y su identidad, una dependencia acrecentada de la realidad perceptiva externa para reasegurarse en ausencia de recursos internos accesibles y, en compensación, una necesidad de reaseguramiento y de defensa del yo mediante conductas de dominio sobre el otro y sobre sí mismo.⁵²

⁴⁹ En alusión a la obra del sociólogo francés Gilles Lipovetsky, *El imperio de lo efímero* (1990), Barcelona: Anagrama, en la que aborda la noción de posmodernidad y el tema de la moda y su destino en las sociedades modernas.

⁵⁰ JANIN, B., *Op. Cit.*, p. 21.

⁵¹ HACHET, Pascal (1997) “Criptas y fantasmas en toxicomanía”, en *El psiquismo ante la prueba de las generaciones*, Buenos Aires, Amorrortu Editores, p. 119.

⁵² JEAMMET, Philippe (2002). “La violencia en la adolescencia: una respuesta ante la amenaza de la identidad”, en *Cuadernos de Psiquiatría y Psicoterapia del Niño y del Adolescente*, No. 33/34, Bilbao, p. 60-61.

Por estas razones, la tarea fundamental de los docentes —y parte fundamental para la solución al problema que representa la adolescencia— es, de acuerdo con Jean Piaget, apoyar a los adolescentes a lograr su inserción en el mundo de los adultos.⁵³

[...] escuchar al adolescente, respetarlo, creer en él, para que pueda creer en sí mismo y confiar en su propia capacidad de crear un proyecto y realizarlo.⁵⁴

Al respecto de esta situación, en la película *Detachment (Indiferencia, 2011)*, dirigida por Tony Kaye y escrita por Carl Lund, el profesor Henry Barthes, personificado por el actor Adrien Brody, sostiene: “la mayoría de los profesores aquí, en cierto punto, creen que pueden hacer la diferencia. Sé lo importante que es para ellos el poder guiar, tener a alguien que ayude a entender las complejidades del mundo en que vivimos. Yo no tuve eso”.⁵⁵

En su disertación, el profesor Barthes advierte: “Los chicos no tienen ningún tipo de atención a lo que dices [como maestro]. Están aburridos. Entonces, ¿cómo se supone que llenes sus mentes con literatura clásica si ellos no creen que tú tienes algo importante por compartir?”⁵⁶ —pregunta que da pie a una reflexión posterior—.

Una vez que ya se cuenta con este breviarío acerca de la adolescencia, es pertinente determinar la ubicación institucional de la Escuela Nacional Preparatoria, la cual se expone en el siguiente apartado.

1.3 Ubicación institucional de la Escuela Nacional Preparatoria

La Escuela Nacional Preparatoria (ENP) es, desde su fundación y hasta el día de hoy, el proyecto educativo de bachillerato más importante en México. Es “la institución educativa más sólida del bachillerato en México; sinónimo de experiencia y vanguardia”.⁵⁷

Sus actividades dieron inicio en el mes de febrero del año 1868, durante el mandato presidencial de Benito Juárez, como una alternativa frente a la instrucción dogmática que

⁵³ PIAGET, J.; INHELDER B. (1985) “El pensamiento del adolescente”, en *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*, Barcelona: Paidós.

⁵⁴ WEISSMANN, P. *Op. Cit.*, p. 4.

⁵⁵ *Detachment (Indiferencia, 2011)*. Tony Kaye: Director, Carl Lund: escritor.

⁵⁶ *Ídem*.

⁵⁷ Antiguo Colegio de San Ildefonso (2017). “Orígenes: a 150 años de la fundación de la Escuela Nacional Preparatoria”, disponible en <http://www.sanildefonso.org.mx/expos/preparatoria/>

hasta entonces ofrecían los Colegios Mayores de San Pedro, San Pablo y San Ildefonso, los cuales estaban en manos del clero.

Años atrás, en 1857, se había instaurado en México la República y se promulga la Constitución Política; ambos acontecimientos traen consigo cambios políticos, económicos, sociales, culturales y, en particular, modificaciones estructurales en la enseñanza en el país.

El Presidente Juárez designa a Antonio Martínez de Castro como Ministro de Justicia e Instrucción; a su vez, Martínez de Castro encomienda al Dr. Gabino Barreda, médico, filósofo positivista y político mexicano, establecer las nuevas bases para el bachillerato.

El proyecto educativo propuesto por el Dr. Barreda está basado en la filosofía positivista del filósofo francés Augusto Comte, en la cual el razonamiento y la experimentación se contraponen al dogmatismo, fundamentalismo religioso y régimen de autoridad absolutista y de privilegios que gozó en su momento la Iglesia.⁵⁸

En este contexto, el Presidente Juárez expide en diciembre de 1867 la Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal, documento en el cual se sientan las bases para la fundación de la Escuela Nacional Preparatoria.

Bajo el lema de “Amor, Orden y Progreso”, Gabino Barreda concibe la Escuela Nacional Preparatoria como modelo de educación integral, uniforme y completo para los estudiantes, que los dota de estabilidad, bienestar e independencia, y tiene carácter propedéutico para continuar con estudios superiores. En ella se da una enseñanza de las ciencias para hallar la verdad, condición para la paz, el orden y el progreso públicos.⁵⁹

Tras los planteamientos teóricos iniciales que se basaron en Augusto Comte, se enriquecieron las ideologías en la ENP incorporando teorías de autores como el psicólogo inglés Herbert Spencer y el filósofo escocés John Stuart Mill, quienes concibieron a la sociedad como un organismo vivo que evoluciona, y abordan aspectos económicos para el desarrollo de la sociedad.⁶⁰

Desde su fundación, la ENP “es una institución de carácter público [para] la enseñanza media superior, respondiendo satisfactoriamente a los retos y demandas de la sociedad en

⁵⁸ Cfr. VELÁZQUEZ, María de Lourdes (1992) *Origen y desarrollo del plan de estudios del bachillerato universitario 1867-1990*, Cuadernos del CESU núm. 26, México: UNAM, pág. 12.

⁵⁹ Cfr. PANTOJA, David (1983). *Notas y reflexiones acerca de la historia del Bachillerato*, México: UNAM, p. 30-31.

⁶⁰ Cfr. VELÁZQUEZ, María de Lourdes, *Op. Cit.*, pág. 11.

su conjunto. Forma parte del sistema educativo mexicano y es uno de los dos sistemas de bachillerato de la UNAM”.⁶¹

El Plan de Estudios de la Escuela Nacional Preparatoria se diseña

bajo la premisa de la educación como una condición necesaria para lograr el orden y la estabilidad en México, sobre todo por el panorama tan crítico que se vivió desde el estallido de la guerra de Independencia. Su pretensión era la formación integral de los estudiantes y no solamente educar profesionales. [...] la enseñanza en la preparatoria se concibió en su carácter teórico-práctico; en las clases cotidianas se incluyeron prácticas en los laboratorios, talleres y visitas. Más aún, el plan de estudios otorgó un cuerpo común de verdades científicas y se estableció como modelo nacional para las escuelas particulares.⁶²

De 1867 a 1996, la ENP ha tenido 17 reformas en sus planes de estudio en cuanto a tiempos de duración, contenidos programáticos y organización. A continuación se expone una síntesis cronológica de estas variaciones:⁶³

#	FECHAS	POSTULADOS
1	1867 -1869	Fundación de la ENP. Educación positivista. Orden y progreso. Unificación de conciencias. Razonamiento y experimentación.
2	1869 - 1896	Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal. Lo fundamental se conservó. Estudios en cinco años.
3	1896 - 1901	Cursos semestrales: ocho semestres. Se suman las cátedras de psicología, historia, zoología, botánica, lengua nacional.
4	1901 - 1907	La duración de la enseñanza se amplió a seis años. Políticas “porfiristas”. Se añadieron cátedras de literatura y de ejercicios militares, gimnásticos y juegos libres.
5	1907 - 1914	Duración de los cursos en cinco años. Necesidad de formar hogares y hacer población. Carácter práctico. Aparecen cursos de lectura comentada y producción literaria. Avalado por Justo Sierra y Porfirio Parra.
6	1914 - 1916	Apertura a otras teorías como el funcionalismo de William James y el pragmatismo de John Dewey. “Escuela activa”.
7	1916 - 1918	Contribución a una formación técnica (teoría y práctica en conjunto).
8	1918 - 1920	Desarrollo de facultades físicas (deportes, manualidades). Prácticas de laboratorios. Academias.
9	1920 - 1923	Nueva distribución del servicio educativo. Institucionalización de la Secretaría de Educación Pública, a cargo de José Vasconcelos. Revolución cultural. Alfabetización. Bibliotecas. Enseñanza técnica.

⁶¹ DGENP. “Acerca de la ENP”, México: UNAM, <http://dgenp.unam.mx/acercaenp/index.html>.

⁶² Antiguo Colegio de San Ildefonso, *Op. Cit.*

⁶³ Cfr. VELÁZQUEZ, María de Lourdes, *Op. Cit.*, págs. 11-42.

10	1923 – 1924	Vicente Lombardo Toledano, director de la ENP, estipula que se curse en dos años. Seis áreas de formación: Ciencias matemáticas, físicas, químicas y biológicas; Ciencias Sociales; Ciencias Filosóficas; Lenguas y Letras; Artes Plásticas e Industriales; Artes musicales.
11	1924 – 1930	Plutarco Elías Calles promulga la división en dos ciclos: secundaria y bachillerato.
12	1930 – 1946	José Lira estipula que la preparatoria se curse en tres años. Se acuerda que haya un bachillerato enfocado para cada carrera (nivel propedéutico hacia el nivel superior).
13	1946 – 1956	Rectorado de Salvador Zubirán. Plan de estudios complementario. Refuerzo de ciencias y humanidades.
14	1956 – 1964	Raúl Pous Ortiz, director de la ENP, propone que el plan de estudios sea unitario y múltiple; a la vez, rígido y flexible. Materias optativas que permitan a los estudiantes perfilar su vocación.
15	1964 – 1971	Jaime Torres Bodet, secretario de Educación Pública, e Ignacio Chávez, rector de la UNAM, plantean que la finalidad del bachillerato UNAM es formar personas con cultura general amplia y dotarla de sentido propedéutico. Inversión en equipamiento de instalaciones de los planteles.
16	1971 – 1990	Pablo González Casanova, rector de la UNAM, contribuye a la expansión educativa con la fundación del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) como proyecto alternativo, innovador y vanguardista.
17	1990 – 1996	Se acuerda en el Congreso Universitario actualizar los planes de estudio. Actualmente vigentes.

En la actualidad, la ENP mantiene como visión y misión:

Brindar a sus alumnos una educación de calidad que les permita incorporarse con éxito a los estudios superiores y así aprovechar las oportunidades y enfrentar los retos del mundo actual, mediante la adquisición de una formación integral que les proporcione:

- ❖ Una amplia cultura, de aprecio por su entorno y la conservación y cuidado de sus valores;
- ❖ Una mentalidad analítica, dinámica y crítica que les permita ser conscientes de su realidad y comprometerse con la sociedad; y
- ❖ La capacidad de obtener por sí mismos nuevos conocimientos, destrezas y habilidades, que les posibilite enfrentar los retos de la vida de manera positiva y responsable.

También es parte inherente de la **misión** de la ENP, realizar investigación educativa para desarrollar y aplicar nuevos métodos y técnicas avanzadas que eleven la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.⁶⁴

⁶⁴ DGENP. “Misión y Visión de la ENP”, México: UNAM, <http://dgenp.unam.mx/acercaenp/mision.html>.

1.3.1 Plan de estudios y modelo educativo de la Escuela Nacional Preparatoria

La Escuela Nacional Preparatoria propone un plan de estudios dividido en tres ciclos escolares anuales: cuarto, quinto y sexto, que son la continuación de la *iniciación universitaria*, el equivalente al nivel medio básico (secundaria) de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

En 1996, el Consejo Académico del Bachillerato aprobó el plan de estudios vigente⁶⁵, que se muestra a continuación:

El cuarto año (núcleo básico) se conforma por las siguientes asignaturas:

CLAVE	ASIGNATURA
1400	Matemáticas IV
1401	Física III
1402	Lengua Española
1403	Historia Universal III
1404	Lógica
1405	Geografía
1406	Dibujo II
1407	Lengua Extranjera Inglés IV
1408	Lengua Extranjera Francés IV
1409	Educación Estética Artística IV (danza, teatro, escultura, fotografía, música...)
1410	Educación Física IV
1411	Orientación Educativa IV
1412	Informática

El quinto año (núcleo formativo-cultural) está integrado por:

CLAVE	ASIGNATURA
1500	Matemáticas V
1501	Química III
1502	Biología IV
1503	Educación para la Salud
1504	Historia de México II
1505	Etimologías Grecolatinas
1506	Lengua Extranjera Inglés V
1507	Lengua Extranjera Francés V
1508	Lengua Extranjera Italiano I
1509	Lengua Extranjera Alemán I
1510	Lengua Extranjera Inglés I
1511	Lengua Extranjera Francés I
1512	Ética
1513	Educación Física V

⁶⁵ Plan de estudios 1996 de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), disponibles en <http://dgenp.unam.mx/planesdeestudio/index.html>.

1514	Educación Estética Artística V (danza, teatro, escultura, fotografía, música...)
1515	Orientación Educativa V
1516	Literatura Universal

El sexto año (núcleo pre-universitario) se configura por dos rubros: un tronco común y un área de conocimiento.

Las asignaturas del tronco común son:

CLAVE	ASIGNATURA
1601	Derecho
1602	Literatura Mexicana e Iberoamericana
1603	Lengua Extranjera Inglés VI
1604	Lengua Extranjera Francés VI
1605	Lengua Extranjera Alemán II
1606	Lengua Extranjera Italiano II
1607	Lengua Extranjera Inglés II
1608	Lengua Extranjera Francés II
1609	Psicología
1700	Optativa: Higiene Mental
1712	Optativa: Estadística y Probabilidad

Las asignaturas por área son:

1. Área Físico-matemáticas y las ingenierías:

CLAVE	ASIGNATURA
1600	Matemáticas VI
1610	Dibujo Constructivo II
1611	Física IV
1612	Química IV
1706	Geología y Mineralogía
1709	Físico-Química
1710	Temas Selectos de Matemáticas
1719	Informática Aplicada a la Ciencia y a la Industria
1722	Biología V
1723	Astronomía

2. Área de las Ciencias químico-biológicas y de la salud:

CLAVE	ASIGNATURA
1600	Matemáticas VI
1613	Biología V
1621	Física IV
1622	Química IV
1706	Geología y Mineralogía
1709	Físico-Química
1711	Temas Selectos de Biología
1719	Informática Aplicada a la Ciencia y a la Industria

3. Área de las Ciencias sociales:

CLAVE	ASIGNATURA
1614	Geografía Económica
1615	Introducción al estudio de las Ciencias Sociales y Económicas
1616	Problemas sociales, políticos y económicos de México
1619	Matemáticas VI
1704	Contabilidad y Gestión Administrativa
1707	Geografía Política
1720	Sociología

4. Área de las Humanidades y Artes:

CLAVE	ASIGNATURA
1615	Introducción al estudio de las Ciencias Sociales y Económicas
1617	Historia de la Cultura
1618	Historia de las doctrinas filosóficas
1620	Matemáticas VI
1703	Revolución Mexicana
1705	Pensamiento filosófico de México
1708	Modelado II
1713	Latín
1714	Griego
1715	Comunicación visual
1717	Estética
1718	Historia del Arte

Ahora que ya se conoce el plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria, el siguiente aspecto por revisar es la presentación de la asignatura en que se centra esta propuesta didáctica.

1.3.2 Presentación de la asignatura: Literatura Universal

La asignatura por abordar en esta propuesta didáctica es *Literatura Universal*. Se ubica en el quinto año del plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria, con clave 1516, dentro del área de Lenguas, comunicación y cultura, en el núcleo formativo-cultural. Es de categoría obligatoria y de carácter teórico. Corresponde al segundo de tres cursos organizados de la siguiente manera: *Lengua Española* en cuarto año, *Literatura Universal* en quinto y *Literatura Mexicana e Iberoamericana* en sexto.⁶⁶

⁶⁶ Cfr. DGENP (2017). "Programa de Literatura Universal", México: UNAM, disponible en http://www.dgenp.unam.mx/planesdeestudio/quinto-2017/1516_literatura_universal_uca.pdf.

El programa de la asignatura es el siguiente:

		UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA			
Plan de estudios 1996 (Actualización y revisión aprobadas por el H. Consejo Técnico el 17 de mayo de 2017).					
Programa de Literatura Universal					
Clave:	Año:	Créditos:	Área:	Tronco común	
1516	5º	12	Campo de conocimiento:	Lengua, cultura y comunicación	
			Etapa:	Profundización	
Modalidad: Curso		Formato: Presencial		Carácter: Teórica	Categoría: Obligatoria
Seriación					
Asignatura antecedente:			Lengua Española		
Asignatura subsecuente:			Literatura Mexicana e Iberoamericana		
Horas					
Semana			Año		
Teóricas: 3		Prácticas: 0		Teóricas: 90	
				Prácticas: 0	

Objetivo general: el alumno fortalecerá su competencia literaria al identificar, analizar e interpretar textos de la literatura universal procedentes de distintos puntos geográficos e históricos, para desarrollar el hábito lector, reforzar el conocimiento en diversos ámbitos y producir textos académicos y creativos de forma oral y escrita.

Objetivos específicos:

- Reconocerá la ficción literaria y los elementos que la caracterizan mediante la lectura, el comentario y la discusión de diferentes textos, para valorar su carácter estético y comunicativo así como su trascendencia.
- Conocerá las características del género épico a través de la lectura de textos literarios, para valorar la identidad colectiva de una cultura.
- Comprenderá la importancia de la figura del héroe a partir de la lectura y el análisis de los textos épicos, para reflexionar sobre alguno de estos temas: el viaje, la responsabilidad ética, el individuo frente a la colectividad, el deterioro ambiental, o la crisis ante la muerte.

- Recreará un personaje épico a partir de una historieta o cómic, para vincular lo aprendido a contextos actuales y cercanos a él.
- Interpretará textos literarios narrativos a través de sus elementos formales, para reflexionar sobre la complejidad humana: desigualdad social, discriminación social y de género, violencia, migración, racismo y contrastarlos con su realidad.
- Contrastará dos o más textos narrativos para reflexionar sobre un problema planteado y vincularlo con su entorno.
- Escribirá un comentario o una reseña crítica a partir de un conflicto humano presente en uno de los textos leídos, para reflexionar sobre sí mismo y el otro.
- Reconocerá la particularidad del texto dramático por medio de la lectura analítica, para apreciarlo como una manifestación artística y como espejo de la experiencia humana.
- Analizará en el texto dramático diversas temáticas como la discriminación social y de género, la guerra, la violencia, la crisis civilizatoria y los problemas políticos, a través de la lectura reflexiva para explorar las vivencias y emociones del ser humano.
- Escribirá un comentario literario y un texto creativo a partir de la lectura de una obra dramática, para reflexionar acerca de las vivencias propias y colectivas.
- Identificará los recursos literarios empleados en la lírica mediante la comparación y estudio de diversas creaciones poéticas para fomentar la sensibilidad y empatía con el yo-poético.
- Analizará temas relacionados con el amor, la muerte, la soledad, la fugacidad de la vida, la trascendencia del hombre, la desigualdad social, la guerra, entre otros, mediante la lectura de poemas para comprender la transmisión de sentimientos y emociones del yo-poético.
- Redactará un texto creativo a través de la imitación o extrapolación de los poemas leídos, para expresar su comprensión, sus sentimientos y emociones.

Los *contenidos temáticos* de la asignatura son:

1. *La lectura del hombre y su mundo*

1.1 La ficción literaria

1.2 Carácter comunicativo

a) artístico

b) social

c) ideológico

d) vínculos culturales (historia, sociología, pintura, música, entre otros)

2. *El universo del héroe*

2.1 Intención literaria: quién escribe, por qué y para qué

2.2 Estructura del género épico

2.3 Figuras retóricas: aliteración, epíteto, hipérbole, imagen y repetición

2.4 Características: la religiosidad, la fantasía, el simbolismo y la didáctica

2.5 Punto de vista (narrador)

2.6 La construcción y características del héroe

2.7 Espacio y tiempo

3. *Narrar la condición humana*

3.1 Características del género y subgéneros narrativos (mito, leyenda, cuento, novela, epístola, autobiografía)

3.2 Intención literaria: quién escribe, por qué y para qué

3.3 Investigación del contexto de producción histórico-cultural

3.4 Estructura del género y subgénero narrativo

3.5 Elementos narrativos:

a) Tipo de narrador

b) Personajes

c) Espacio

d) Tiempo

e) Trama o argumento

f) Lenguaje literario (comparación, metáfora, imágenes, entre otras)

3.6 Reseña crítica o comentario de opinión

a) Definición

b) Estructura

4. *La representación: espejo de la realidad*

4.1 Subgéneros dramáticos: tragedia, comedia, tragicomedia, pieza y farsa

4.2 Estructura externa (prosa o verso, actos, jornadas, cuadros y escenas, diálogo monólogo y soliloquio, acotaciones).

4.3 Intención literaria: quién escribe, por qué y para qué

4.4 Estructura interna (trama, personajes, acciones, conflicto, tiempo)

4.5 Figuras retóricas (onomatopeya, anáfora, apóstrofe, hipérbole, antítesis, ironía, interrogación retórica, metáfora, alegoría, epíteto, entre otros)

4.6 Comentario literario:

a) Definición

b) Estructura

5. *Entre el amor y la muerte*

5.1 Subgéneros líricos: oda, elegía, égloga, canción, soneto, epigrama, caligrama, haikú, entre otros.

5.2 Intención literaria: quién escribe, por qué y para qué

5.3 El Yo poético

5.4 Elementos formales

a) Métrica (licencias poéticas), rima y ritmo

5.5 Niveles de análisis

a) fónico-fonológico (figuras de dicción)

b) morfosintáctico (figuras de construcción)

c) semántico (figuras de pensamiento)

La carga horaria se distribuye de la siguiente manera:

Contenidos temáticos			
#	Tema	Horas / año	
		Teóricas	Prácticas
1	<i>La lectura del hombre y su mundo</i>	10	0
2	<i>El universo del héroe</i>	20	0
3	<i>Narrar la condición humana</i>	20	0
4	<i>La representación: espejo de la realidad</i>	20	0
5	<i>Entre el amor y la muerte</i>	20	0
Total:		90	0
Suma total de horas:		90	

Las estrategias de enseñanza y los instrumentos de evaluación sugeridos son:

<i>Estrategias didácticas</i>	<i>Evaluación del aprendizaje</i>
Exposición (X)	Exámenes parciales (X)
Trabajo en equipo (X)	Examen final (X)
Lecturas (X)	Trabajos y tareas (X)
Trabajo de investigación (X)	Presentación de tema ()
Prácticas (taller o laboratorio) ()	Participación en clase ()
Prácticas de campo ()	Asistencia ()
Aprendizaje por proyectos ()	Rúbricas (X)
Aprendizaje basado en problemas ()	Portafolios (X)
Casos de enseñanza ()	Listas de cotejo (X)
Otras (especificar) Lluvia de ideas Pistas tipográficas y discursivas Organizadores previos Discusión dirigida Preguntas intercaladas Líneas de tiempo Cuadros sinópticos Mapas mentales Cuestionarios Fichas de trabajo Lectura en voz alta Debates Presentaciones electrónicas <i>Podcast</i> Películas y documentales (X) Material auditivo de las obras en su lengua original Aplicaciones (<i>ExamTime, Mohiomap, Text2MindMap, Keynote, iMovie, Prezi, Dropbox, Drive, Evernote, Comic book creator, Pixton</i>)	Otras (especificar) Productos elaborados a lo largo del curso

Los contenidos seleccionados para este nivel consideran los aprendizajes básicos que el estudiante de este nivel ha de alcanzar.

Se concibe, sin embargo, que estos contenidos básicos puedan ser complementados o ampliados con otros que surjan del contexto específico en el que el curso se imparta o, incluso, con base en los intereses y necesidades que los estudiantes manifiesten.

El último punto señalado en el programa es el *rol del docente*, en donde se enmarca que el docente que imparta esta asignatura debe demostrar los siguientes conocimientos, habilidades y actitudes:

- Dominar la disciplina (lingüística, gramática, literatura);
- Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje, seleccionando y preparando los contenidos de la disciplina y las estrategias didácticas para abordarlos, así como los instrumentos de evaluación;
- Emplear estrategias didácticas adecuadas para el aprendizaje en grupos numerosos;
- Conocer las características psicológicas del adolescente;
- Establecer una comunicación clara con los estudiantes;
- Conocer la aplicación didáctica de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC);
- Seleccionar el material didáctico que propicie el hábito lector;
- Actuar de manera positiva para propiciar la reflexión en el aula;
- Estar dispuesto para el trabajo interdisciplinario, colaborativo, de investigación y de aprendizaje.

Además de lo anterior, el docente deja de ser una figura de autoridad como se acostumbraba en la educación tradicionalista para convertirse en un asesor que facilite a los estudiantes los aprendizajes necesarios para que tengan acceso a nuevos conocimientos, habilidades y actitudes en su formación.

La interacción del docente con los estudiantes es motor de un clima de confianza en el aula, en donde las necesidades, las expectativas y los requerimientos de los estudiantes son tomados en cuenta y propician varios soportes activadores de genuinos aprendizajes significativos.

Es así que el cumplimiento del programa de Literatura Universal⁶⁷ de la Escuela Nacional Preparatoria impulsa a los estudiantes alcanzar varias finalidades formativas del nivel medio superior:

En primer lugar, descubren la riqueza que encierra la lectura de obras literarias universales y, a través de ella, amplían su léxico;

Segundo, los habilita con las herramientas esenciales para tener acceso a diversas fuentes de información multimedial (oral, escrita, auditiva, visual), así como discernir entre las que le resulten más útiles;

⁶⁷ DGENP (2017). “Perfil del alumno egresado de la asignatura Literatura Universal”, de acuerdo con el programa de la asignatura, disponible en <http://dgenp.unam.mx/planesdeestudio/quinto/1516.pdf>

Tercero, el estudio de la lengua materna es la base para desarrollar una conciencia crítica y una apreciación más objetiva de la propia cultura;

Cuarto, mejorar su capacidad de interacción y diálogo, propiciada por las múltiples actividades propuestas en cada unidad del programa;

Quinto, estimular una producción oral y escrita más extensa y compleja, para perfeccionar sus trabajos mediante la investigación documental;

Sexto, favorecer su capacidad de comunicación oral tanto en su lengua materna como en una lengua extranjera, al realizar actividades de aprendizaje que potencian el intercambio de roles y situaciones comunicativas específicas en dos o más idiomas (en este caso, inglés y español);

Séptimo, reconocer los valores de su propia cultura y así reafirmar su identidad cultural;

Octavo, intensificar el estudio de la lengua, a través de la producción literaria, para alcanzar una comunicación oral y escrita acorde al nivel de estudios cursados;

Noveno, afinar su sensibilidad estética, extender su capacidad reflexiva y aplicar su sentido crítico a otros aspectos del arte y de la comunicación; y,

Por último, obtener una perspectiva más amplia que lo faculte para elegir su futuro profesional con libertad y responsabilidad.

Considerando la información anterior, en el próximo apartado se explica con mayor detalle el papel del docente, ya que se exponen las bases psicopedagógicas y didácticas del *enfoque comunicativo* de la lengua, sustento del programa vigente de Literatura Universal de la Escuela Nacional Preparatoria.

2

EL ENFOQUE COMUNICATIVO: MODELO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

“Hay que vencer la solemne tristeza de las aulas”.
Antonio Machado

Los seres humanos se encuentran inmersos en una época histórica que se ha denominado *Sociedad de la información y el conocimiento*⁶⁸, en la cual participan de transformaciones de orden mundial que influyen en sus vidas, a la par de la *globalización*, la cual se manifiesta en intentos de homogenización de carácter cultural, política, económica e institucional, observables como una serie de acontecimientos cambiantes a ritmos vertiginosos, plurales y de apertura. Ejemplo de ello son las maneras de comunicarse y las relaciones entre naciones.

Debido a estos cambios y transformaciones, el lenguaje adquiere mayor relevancia, sobre todo en lo relacionado con los medios de comunicación y las tecnologías de información y comunicación (TICs). De ello se desprende que el aprendizaje de una lengua representa un saber útil para que los individuos puedan desenvolverse en sociedad.

Este aprendizaje debe entenderse como un proceso de adquisición de reglas, normas, valores, usos y costumbres que implica, necesariamente, la civilidad y la configuración de una identidad individual y social.

Mucho se ha discutido acerca de la urgente necesidad de mejorar la calidad de la educación en el país. Por tal motivo, pensar en mejoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje invita a pensar y repensar la implementación de múltiples enfoques y metodologías tanto psicopedagógicos como didácticos.

Aunque varían las formas de enseñar, es importante disponer de un programa estructurado que facilite, por un lado, la práctica docente, al permitirle al profesor utilizar

⁶⁸ Término acuñado por el administrador austriaco Peter Drucker el Foro de la Sociedad de la Información de la Comisión Europea, en 1996.

diversos métodos de enseñanza que abarquen el universo de estudiantes a quienes se dirige el programa y, por otro, sea instrumento para que la institución regule los aprendizajes que en ella se imparten.

Un elemento tomado en consideración en el diseño del programa para definir el nivel de competencias comunicativas es el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) para las lenguas.⁶⁹ Su inclusión obedece, en primera instancia, al propósito de presentar a los estudiantes conceptos que se utilizarán y desarrollarán en un futuro próximo; en segunda instancia, el nivel de desarrollo cognitivo implica comprender las estructuras que conforman los conceptos para que sirvan como base de conocimiento para incorporar esquemas más elaborados y, por consiguiente, poder trasladarlos a otros dominios.⁷⁰

En los últimos años, uno de los modelos de enseñanza-aprendizaje considerado como idóneo para su aplicación en los programas de estudio es el *enfoque comunicativo*, cuyas características se exponen a continuación.

2.1 Lenguaje, literatura, psicopedagogía y didáctica: aristas del enfoque comunicativo

La comunicación es de suma importancia en la vida de todo ser humano, pues determina la calidad de las interacciones que se entablan en ámbitos como la familia, la escuela, el trabajo y todo ambiente social en donde se desenvuelvan. Interviene en todos los campos de conocimiento, y adquiere una noción distinta para cada disciplina.

El término comunicación proviene del vocablo latino *communicatio*, y a su vez del verbo latino *comulgare*, que significa “comulgar”, “poner en común”, “compartir”.⁷¹ Es un proceso complejo de interacción no sólo natural, sino cultural, el cual busca explicar y hacer comprensibles todos aquellos actos que tienen lugar en la realidad social. Implica llevar a

⁶⁹ De acuerdo con el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, es un estándar lingüístico internacional el cual se emplea para medir el nivel de comprensión y producción oral y escrita de una lengua. (Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación, Madrid: Instituto Cervantes, 2002, disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf).

⁷⁰ Recuérdese que el programa de 5º año de la ENP es el antecedente del programa de 6º, en otras palabras, estos contenidos serán un referente que se busca desarrollar para su aplicación en el programa subsecuente.

⁷¹ Cfr. ONG, Walter (1997). “Lo oral, lo escrito y los medios de comunicación modernos”, en *La Comunicación en la Historia*, de Crowley y Heyer (compiladores), Barcelona: Bosch.

cabo una serie de pasos que deben ser cumplidos para que tenga un efecto. Es un arte⁷² que, si se realiza de manera eficaz, permite a los seres humanos interrelacionarse, así como progresar en todos los aspectos de la vida.

En el ámbito de la educación, el *enfoque comunicativo* es la propuesta didáctica que pone acento en la distinción de los múltiples usos del lenguaje por medio de la comunicación. Su objetivo primordial es propiciar en los estudiantes las competencias comunicativas de *comprensión* y *producción* para desarrollar las habilidades de lectura, escritura, habla y escucha.

El enfoque comunicativo tiene su origen en la enseñanza de lenguas extranjeras — adicional al español—, por ejemplo, inglés, francés, italiano, alemán y portugués.⁷³

El país pionero en la adopción de este enfoque en sus instituciones educativas es Colombia.⁷⁴ En México se implementa desde 1996, año en que la Escuela Nacional Preparatoria lo incorpora en sus programas y planes de estudio.

Dicho enfoque es la “enmarcación epistemológica en la cual se analizan los principales procesos y espacios desde los cuales se constituye el arte de enseñar. Son el conjunto de paradigmas que explicitan la concepción de la didáctica”.⁷⁵

La comunicación funge como vehículo por el cual se manifiesta el *lenguaje*⁷⁶. Su núcleo es el *discurso* en sus dimensiones fonológica, morfosintáctica, semántica y pragmática, esto es, comprensión y producción de mensajes o acciones en común, tanto existenciales como lingüísticas. Deriva en los objetos a compartir y el sentido que los seres humanos otorgan a los modos peculiares de ser, pensar, sentir, actuar y vivir, una reflexión acerca de las concepciones de la realidad del mundo.⁷⁷

⁷² Desde la óptica de Erich Fromm en su obra *El arte de amar* (Paidós, 1959), el término *arte* (del griego *tekné*: “dominio”, “entendimiento”) requiere de conocimientos, concentración, apreciación, esfuerzo, dedicación, constancia y disciplina; la comunicación, como el arte, se cultiva; implica sensibilización con uno mismo y con el entorno.

⁷³ LOMAS, Carlos (octubre, 2016) *Cómo enseñar a hacer cosas con palabras: La educación lingüística, entre el deseo y la realidad*, Universidad Autónoma de Occidente, Cali, Colombia, disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=MKaQzcpJzGw&t=1487s>.

⁷⁴ *Ídem*.

⁷⁵ MEDINA RIVILLA, Antonio; Salvador Mata, Francisco (2009). *Didáctica general*, p. 42-43.

⁷⁶ Objeto de estudio de la Lingüística; es un sistema de signos articulados; vehículo mediante el cual se expresan ideas, sentimientos, pensamientos, mientras que la *Lengua* está conformada por el repertorio de posibilidades lingüísticas que tienen los usuarios para producir y comprender palabras y enunciados. En *Ibidem*, p. 57.

⁷⁷ *Ídem*.

Dicho enfoque retoma elementos de manera ecléctica para explicar fenómenos de la comunicación humana. Sus aristas son la lingüística, la literatura, la didáctica y la psicopedagogía.

Muestra de ello es el *constructivismo*, uno de los antecedentes de este enfoque, el cual es, de acuerdo con Isabel Solé, un marco explicativo que integra aportaciones diversas, por ejemplo: el *desarrollo cognitivo* de Jean Piaget, el *aprendizaje significativo* de David Ausubel, la *metáfora del andamiaje (Scaffolding)* de Jerome Bruner y la *Zona de Desarrollo Próximo* de Lev Vygotski, cuyo común denominador es la consideración socializadora de la educación. Funge como instrumento para el análisis de situaciones educativas y herramienta útil para la toma de decisiones inteligentes inherentes a la planificación, puesta en marcha y evaluación de la enseñanza. No es un libro de recetas, sino un conjunto articulado de principios desde donde es posible diagnosticar, establecer juicios y tomar decisiones fundamentadas acerca de la enseñanza. Permite analizar, interpretar e intervenir en la realidad que mediante teorías se intenta explicar el proceso de enseñanza. Fomenta un pensamiento estratégico capaz de dirigir y regular la situación que tiene entre manos a fin de ajustarla a los objetivos que persigue. Su lema es “aprender es construir”.⁷⁸

Con base en estos antecedentes, el enfoque comunicativo parte de dos premisas principales: la primera resalta la competencia comunicativa como el objetivo principal de la enseñanza de lenguas; y la segunda utiliza técnicas para la enseñanza de las cuatro habilidades de la lengua que propicien en toda relación social la interdependencia de la lengua y la comunicación. Se pone especial atención en la vinculación entre lo que se aprende y su funcionamiento en la vida social.

Este enfoque, asimismo, busca desarrollar en los estudiantes una suma de competencias ligadas a la comunicación: discursivas, textuales, gramaticales, sociolingüísticas, literarias, audiovisuales e icónico-verbales.

Al proponer la competencia comunicativa como enfoque didáctico y propósito educativo central, se busca contribuir a mejorar las capacidades de comprensión y producción de los estudiantes y desarrollar sus habilidades como oyentes y hablantes, conforme a situaciones comunicativas reales, señala Daniel Cassany.⁷⁹

⁷⁸ Cfr. SOLÉ, Isabel; *et. Al.* (2007). “Los profesores y la concepción constructivista”, en *El constructivismo en el aula*.

⁷⁹ CASSANY, Daniel (2005). *Enseñar Lengua*, Barcelona: Graó, p. 88.

De acuerdo con este autor, existen cuatro tendencias interrelacionadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua⁸⁰:

La primera de ellas es la enseñanza *formal* o *tradicionalista*, la cual contempla el estudio de la lengua básicamente como materia de conocimiento, como un conjunto cerrado de contenidos fonéticos, ortográficos, léxicos y semánticos por analizar y memorizar. La disciplina que aglutinaba todos esos conocimientos era la *gramática*. La finalidad de las clases de lengua era justamente aprender las normas gramaticales. Saber lengua significaba tener muchos conocimientos de esta clase y se demostraba realizando determinadas actividades gramaticales, como el análisis morfosintáctico, la transcripción fonética, los dictados, las conjugaciones verbales, códigos léxicos, etcétera.

Al respecto, Frank Smith sostiene que la enseñanza programática (formal) es la antítesis del aprendizaje significativo. Es un método de control. Formas decretadas por autoridades que ignoran los problemas particulares de cada estudiante.⁸¹

La segunda es la enseñanza *funcional*, la cual busca la comprensión y producción de textos. Se centra en aspectos de pragmática y sociolingüística tales como el habla, el código lingüístico, actos de habla y manejo adecuado de la expresión en contextos variados.⁸²

La tercera es la enseñanza *procesual* o *procedimental*, que consiste en la composición de textos con base en la revisión de los procesos que intervienen hasta lograr el producto final. Responde al “cómo se hace” (metodología): planeación (preescritura), redacción y revisión. Lo que antes se llamaba corrección ahora se denomina adecuación. Se abordan aspectos como la significación (coherencia, pertinencia); realización y consecución de tareas; aportaciones, contribuciones y comunicación; aprendizaje y progreso del grupo, todo con una intención definida.⁸³

La cuarta y última es la tendencia actual de la enseñanza y el aprendizaje, basada en *contenidos*. Postula en sus diseños de propuestas curriculares vigentes un proceso didáctico y pedagógico en el que intervienen múltiples factores culturales, metodológicos y de evaluación: se concentra más en la profundidad de los conocimientos que en la extensión de

⁸⁰ *Ibidem*, p. 91.

⁸¹ SMITH, Frank (1990), *Para darle sentido a la lectura (Reading)*, p. 9.

⁸² MARTÍNEZ, Guadalupe; et. Al. “El enfoque comunicativo”, en *Del texto y sus contextos. Fundamentos del enfoque comunicativo*, p. 65

⁸³ *Ibidem*, p. 66.

los mismos, es decir, se proponen menos contenidos pero estudiados con mayor detalle. Generar ideas, seleccionarlas, organizarlas, registrarlas, revisarlas y evaluarlas.⁸⁴

Es así que se sustituye la norma (Gramática) como referente principal para dar paso a la noción de uso de la lengua (Pragmática) mediante un conjunto de estrategias de interacción social que se orientan a la negociación cultural de los significados en situaciones concretas de comunicación.⁸⁵

Al aprender a usar una lengua no sólo aprendemos a construir frases gramaticalmente correctas, sino que también a saber qué decir, a quién, cuándo, y cómo decirlo, y qué y cuándo callar.⁸⁶

Respecto de las *competencias comunicativas*, Carlos Lomas distingue seis conjugaciones⁸⁷:

1. *Lingüística*: capacidad innata; conocimiento del código de una lengua.
2. *Estratégica*: eficacia en la regulación de las interacciones; negociación.
3. *Semiológica*: análisis y usos de formas icónico-verbales de los medios de comunicación (cine, radio, televisión, publicidad...).
4. *Sociolingüística*: factores que hacen que un texto sea pertinente en un determinado contexto de recepción (edad, sexo, región geográfica, variedades de idiomas).
5. *Textual o discursiva*: comprensión y producción de toda clase de textos.
6. *Literaria*: análisis, interpretación y producción de textos narrativos, poéticos y dramáticos.

Ana Eguinoa añade que en la literaria convergen, por un lado, la literatura como práctica lingüístico-comunicacional; por otro, la didáctica como actividad comunicativo-relacional. De modo que, en todo acto didáctico, la literatura es a la vez objeto de aprendizaje y de enseñanza, además, con base en sus propias leyes, determina procedimientos específicos para la lectura, la escritura y la enseñanza.⁸⁸

En el siguiente cuadro se muestra una síntesis de las competencias comunicativas:

⁸⁴ *Ibidem*, p. 67.

⁸⁵ *Ídem*.

⁸⁶ LOMAS, Carlos (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*, Barcelona: Paidós, p. 35.

⁸⁷ *Ídem*.

⁸⁸ EGUINOVA, Ana (2009). "Didáctica de la literatura: proceso comunicativo", disponible en https://www.uv.mx/cpue/coleccion/N_31/did%C3%A1ctica_de_la_literatura.htm



Fuente: Canale y Swain, 1980; Canale, 1983; Lomas, 1999.

Competencias comunicativas⁸⁹

No obstante, Lomas advierte que la comunicación es un todo, no hay por qué parcelarla (fragmentarla). “Es la matriz que organiza todas las actividades humanas”.⁹⁰

El enfoque comunicativo fue concebido con la intención de que los docentes lo apliquen y, para ello, deben valorar la herramienta principal: la lengua, la cual permite la transmisión de los conocimientos propios de la disciplina; además, propicia un manejo hábil de las competencias comunicativas más habituales en la vida de los estudiantes.

De igual manera, para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea significativo y genuino, es necesario propiciar un trinomio constituido por estudiantes, docentes y contenidos de la asignatura.

Michael Canale y Merrill Swain señalan que el enfoque comunicativo tiene una naturaleza integradora, y en esa integración el docente debe partir de las necesidades comunicativas de sus estudiantes y dar respuestas a las mismas.⁹¹

⁸⁹ Extraído de LOMAS, Carlos (2016). *Somos lo que decimos y hacemos al decir. Enseñanza del lenguaje y educación democrática*, México: Santillana, p. 10.

⁹⁰ LOMAS, C. (1999). *Op. Cit.*, p. 35.

⁹¹ Cfr. CANALE, Michael; Swain, Merrill (enero-marzo, 1996). “Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos I”, en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, núm. 17, España: Gijón.

En los centros educativos se generan una serie de intercambios lingüísticos, los cuales pueden presentarse en diferentes formas como el texto (escrito) y el discurso (oral y audiovisual), que deberán transmitir a los estudiantes información coherente, con cohesión, aceptable, relevante y capaz de relacionarse con otra información previa o posterior. En el aula de clase, entendida ésta como el espacio y el tiempo de interacción institucionalmente determinada entre quienes tienen la función de enseñar y los estudiantes, ambos utilizan constantemente estrategias que conducen a contextualizarlo todo de la mejor manera posible para que tenga sentido.⁹²

Los estudiantes del nivel medio superior deben contar con una competencia sólida en el manejo de su lengua materna que sea la base para desarrollar eficientemente actividades académicas relacionadas como búsqueda de información, investigación, participación en eventos de intercambio estudiantil a nivel internacional, producción de textos escritos para revistas nacionales e internacionales, por mencionar algunas.

En el caso de la Escuela Nacional Preparatoria, a partir de la última revisión al plan de estudios y las modificaciones a los programas de las asignaturas Lengua Española, Literatura Universal y Literatura Mexicana e Iberoamericana, así como Lenguas extranjeras (inglés, francés, italiano, alemán y portugués), se implementa el *enfoque comunicativo* como modelo de enseñanza-aprendizaje.

La actualización de los programas con base en este modelo de enseñanza-aprendizaje tiene como propósito aprovechar y asimilar los avances más recientes del campo disciplinar de la comunicación. Por ello, el enfoque comunicativo se considera la propuesta metodológica más actual e idónea.

2.2. Las cuatro habilidades básicas de la competencia comunicativa

Las habilidades lingüísticas son aquellas capacidades que tiene el ser humano para emplear adecuadamente el lenguaje. Consiste en el uso y ejercicio de actividades

⁹² Cfr. POGRÉ, Paula (2001). "Enseñanza para la comprensión. Un marco para innovar en la intervención didáctica", en *Escuelas del futuro II. Cómo planifican las escuelas que innovan*, p. 5.

comunicativas que no son aisladas, sino que están integradas. Teresa Colomer las concibe como el vehículo fundamental de reproducción de la cultura.⁹³

El enfoque comunicativo contempla dos competencias: comprensión y producción, las cuales, a su vez, se subdividen en dos habilidades cada una: leer, escuchar, hablar y escribir, las cuales se exponen a continuación:⁹⁴

2.2.1 De comprensión: escuchar y leer

La *comprensión*, menciona Isabel Solé, es un proceso mental que implica conocer y saber utilizar de manera autónoma un conjunto de estrategias cognitivas e incluso metacognitivas para procesar los textos de manera diversa, en función de los objetivos que orientan la actividad de lector y el oyente.⁹⁵

“Comprender es no tener más preguntas por hacer”⁹⁶, añade Frank Smith. Se logra en gran medida por la recepción, en los actos de escuchar y leer:

Escuchar es la facultad de los seres vivos de percibir sonidos, ruidos y silencios, reconocerlos, distinguirlos, inferirlos, anticiparlos, retenerlos e interpretarlos por medio del sentido del oído. Consiste en oír voluntariamente con atención.⁹⁷ Sin embargo, “la escucha es una habilidad poco cultivada en realidad, porque [...] lo cotidiano, aun en el salón de clases, es el oír, pero no el escuchar”⁹⁸, advierte Zebadúa.

Por otra parte, *leer* es una actividad cognitiva compleja de reconocimiento e identificación, orientada a la reflexión, crítica y toma de conciencia para un amplio desarrollo del pensamiento. Es aquel proceso de interacción entre un autor, un lector y un texto, en el cual se interpreta el contenido con base en conocimientos, inferencias y expectativas haciendo uso de elementos intratextuales (al interior del texto o discurso), extratextuales (circunstanciales), paratextuales (recursos de apoyo) y contextuales (época y

⁹³ MARTÍNEZ, G., et. Al. (2002). *Op. Cit.*, p. 82.

⁹⁴ *Ibidem*, p. 84-96.

⁹⁵ SOLÉ, Isabel. (mayo/agosto, 2012). “Competencia lectora y aprendizaje”, en *Revista iberoamericana de educación. Didáctica de la lengua y la literatura*. Núm. 59, p. 46, disponible en <https://rieoei.org/historico/documentos/rie59a02.pdf>

⁹⁶ SMITH, F. *Op. Cit.*, p. 15.

⁹⁷ MARTÍNEZ, G., et. Al. (2002). *Op. Cit.*

⁹⁸ ZEBADÚA, Ma. de Lourdes; García, Ernesto. (2010). *Cómo enseñar a hablar y escuchar en el salón de clases*, México: CCH-UNAM, p. 99.

lugar). Desciframiento significativo que implica asimilar y razonar lo que se percibe principalmente por medio del sentido de la vista.⁹⁹

Dice Isabel Solé que se trata de una interiorización de sistemas de representación que faculta al sujeto para pensar, comunicar y aprender. Se vincula con diversos tipos de interpretación, esto es, disponer del texto de manera autónoma e independiente. “Examinar más que creer; interpretar más que reverenciar; construir por encima de reproducir; conocimiento, no sólo creencia”.¹⁰⁰

La lectura, como competencia (adquisición, dominio, apropiación y uso), se desarrolla a lo largo de toda la vida, se inicia a temprana edad y no concluye sino hasta que morimos, subraya la autora. Se compone, dice, de múltiples dimensiones (disfrute personal, gusto por la reflexión, incremento de conocimientos, instrumentales o de soporte). “No hay, en el siglo XXI, una única y universal manera de leer”¹⁰¹.

“La lectura no implica solamente los ojos: también la memoria, atención, sensación y percepción”¹⁰² [...] “Cuanto más espere usted de sus ojos, menos probabilidades tiene de ver nada”¹⁰³, sentencia Frank Smith.

Por supuesto que los ojos (la vista) desempeñan un papel primordial en la lectura: no se puede leer con los ojos cerrados (excepto en Braille) pero, tal y como afirma Smith, “cuanta más información no visual tiene usted al leer, menos información visual necesita” y “cuanta menos información no visual tiene usted al leer, más información visual necesita”.¹⁰⁴ En otras palabras, mientras más conocimientos se tengan de antemano, menos se necesita descubrir. En el caso de esta propuesta didáctica puede afirmarse que mediante una adecuada selección de películas se contribuye a que los estudiantes se aproximen de una manera eficaz, atractiva y sencilla a la lectura de textos literarios.

“Es únicamente a través de la lectura que los [estudiantes] aprenden a leer”, agrega Smith; el papel del maestro —continúa— consiste en facilitar la lectura a cada estudiante,

⁹⁹ MARTÍNEZ, G., *et. Al.* (2002). *Op. Cit.*

¹⁰⁰ SOLÉ, I. *Op. Cit.*, p. 43-44.

¹⁰¹ *Ibidem*, p. 45.

¹⁰² SMITH, F. (1990). *Op. Cit.*, p. 14.

¹⁰³ *Ibidem*, p. 29.

¹⁰⁴ *Ibidem*, p. 32.

sobre todo, lecturas que representen algo con sentido para ellos, que puedan relacionar con lo que ya saben o deseen saber.¹⁰⁵

Con base en experiencias personales en el aula y algunas otras compartidas por diferentes docentes, un obstáculo o impedimento para el aprendizaje significativo de la Literatura mediante el acto de leer es el desagrado y desmotivación que manifiestan los estudiantes ante esta tarea. Es así que surgen algunas hipótesis acerca de por qué a los adolescentes no les agrada leer, las cuales se enuncian a continuación:

- Porque les impusieron el aprender a leer (por asignación);
- Tuvieron que leer “malos” libros” (inadecuados, no pertinentes, poco atractivos);
- Leyeron obras que no tenían que ver con su edad o con sus intereses; o
- Crecieron con la idea de que leer es una imposición (más tarea).
- Persiste el prejuicio de que solamente los textos impresos se pueden leer, y desconocen que también es posible leer otras manifestaciones, como una pintura, una pieza musical o una película, por mencionar algunos ejemplos.

Al respecto, cabe preguntarse: ¿por qué a otros adolescentes sí les gusta leer? Los docentes coinciden en que se debe a que:

- Llegó a sus manos un libro, una película o una melodía que los “atrapó”;
- Se sintieron identificados con el contenido de dicha obra;
- Encontraron una historia fascinante, atractiva y reveladora.

Para fomentar la lectura en los estudiantes, se sugiere que el docente les solicite:

- Leer en voz alta los pasajes más emocionantes de la lectura;
- Redactar una carta a alguno de los personajes de dicha historia, en la cual puedan encararlo, confrontarlo, cuestionarlo, halagarlo, entre otros;
- Plantear de manera individual un final alternativo —personalizado— al relato leído;
- Describir detalladamente qué aspectos les gustó, cuáles no y por qué;
- Preparar una entrevista imaginaria con el autor y aventurarse a responder como si fueran él o ella;
- Ilustrar una parte del libro en forma de tira cómica;

¹⁰⁵ *Ibidem*, p. 14.

- Comentar cómo se sentirían viviendo en el mismo lugar y la misma época de los personajes, y, viceversa, cómo creen que se sentirían dichos personajes si vivieran en esta época y ciudad.
- Reflexionar, a manera de dilema, acerca de qué hubieran dicho o hecho en el lugar de el o los personajes relevantes de la historia.

Asimismo, se sugieren las siguientes estrategias para mejorar la comprensión lectora y enriquecer el proceso de lectura:

- Recuperar y aplicar conocimientos previos, relacionando información pasada con la nueva ofrecida por los textos y discursos por revisar y vinculándola con sus vidas y con el entorno;
- Hacer preguntas: al texto/discurso, al autor, a los personajes, antes, durante y después de la lectura, con la finalidad de comprobar si se comprendió el sentido de la lectura. Esto, necesariamente, implica desafiar a los estudiantes a utilizar las estrategias del pensamiento crítico: analizar, interpretar, sintetizar y evaluar el mensaje.
- Lectura compartida: Hacer una pausa al final de cada párrafo o pasaje y comentar dudas, inferencias y posibles hipótesis.
- Cuando se termina la lectura, docentes y estudiantes comentan en plenaria lo que piensan acerca de la estrategia, es decir, afirmar por qué consideran que hacerse preguntas ayuda a comprender los textos. Hacerlo permite a los estudiantes comprobar que pueden encontrar en el texto las respuestas a las preguntas que formularon.
- En días posteriores, la enseñanza puede tener lugar en pequeños grupos en los que los estudiantes generan preguntas antes, durante y después de la lectura del texto o discurso. El docente variará progresivamente el tipo de textos y discursos utilizados.
- Este procedimiento facilita, eventualmente, que los estudiantes realicen inferencias y elaboren interpretaciones dinámicas del texto o discurso, las cuales se irán adaptando a medida que continúan leyendo y después de leer.
- Determinar las ideas principales de la lectura: identificar el tema y reconocer el asunto o trama.
- Compartir las imágenes mentales que los estudiantes, como lectores, se han hecho acerca de la obra leída.

Conviene añadir que estas actividades pueden estimular los cinco sentidos, de tal manera que con estas imágenes mentales se evoque la gran diversidad de elementos que conforma una narración: personas, animales, vegetales, lugares, situaciones, colores, formas, texturas, temperaturas, tamaños, aromas, sabores, sonidos, ruidos, silencios, tanto reales como ficticios, presentes o ausentes, etcétera.

2.2.2 De producción: hablar y escribir

En relación con lo anteriormente expuesto, la *producción* se logra mediante la emisión, en los actos de *hablar* y *escribir*:

Hablar es la habilidad de expresión por medio de la voz. Consiste en la ejecución oral de la lengua. Se caracteriza por hacer uso de la palabra en el canal auditivo, alternando sonidos, ruidos, silencios y pausas; materializar los pensamientos, sentimientos e ideas del sujeto; es inmediata en el tiempo y el espacio, por ende, es espontánea, efímera, ágil; articula formas del decir, esto es, integra el paralenguaje (códigos no verbales) para reforzar el discurso: timbre, tono, volumen, énfasis y, desde luego, gesticulaciones, mímica, movimiento del cuerpo, proximidad, entre otros; además, es dinámica pues implica una interacción, ya sea con uno mismo o con otro(s).¹⁰⁶

Por otra parte, *escribir* consiste en “hacer visibles los pensamientos y sentimientos”.¹⁰⁷ Es el proceso de representación, elaboración, formulación o generación de ideas mediante signos trazados o grabados para plasmarlas en un soporte. Implica transformar o reconstruir el lenguaje por medio de palabras. Tiene una intencionalidad previamente establecida, la cual dota de sentido a lo que se escribe. A diferencia del acto de hablar, escribir se caracteriza por apelar al uso del canal visual; es diferida en el tiempo y el espacio; es elaborada, perdurable, estable, y no hay interacción durante la composición.¹⁰⁸

Dado que la lectura representa un desafío y, al mismo tiempo, un logro en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en esta propuesta didáctica se hace énfasis en dicha habilidad para el diseño de las estrategias y la secuencia didáctica, las cuales se exponen en el capítulo 4.

¹⁰⁶ Cfr. ZEBADÚA, L.; García, E. (2010). *Op. Cit.*, p. 25-26.

¹⁰⁷ Cfr. BJÖRK, Lennart; Blomstrand, Ingegerd (2006). “Teorías y práctica de la escritura”, en *La escritura en la enseñanza secundaria. Los procesos del pensar y del escribir*, Barcelona: Graó.

¹⁰⁸ Cfr. ZEBADÚA, L.; García, E. (2010). *Ídem*.

2.2.3 Usos y aplicaciones del enfoque comunicativo en el aula

Para que el docente cumpla con sus objetivos trazados y sepa cómo intervenir en el aula durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, es necesario que considere el diseño de estrategias que fomenten las competencias comunicativas.

Siempre que le sea posible, recurrirá a material auténtico para presentar nociones, funciones, valores, vocabulario o cualquier otro contenido del programa. Las tareas o actividades que se lleven a cabo dentro o fuera del aula deberán tener un verdadero contenido comunicativo y fomentar aprendizajes significativos genuinos, es decir, lograr vincular experiencias personales y del entorno con aspectos revisados en la asignatura.

Las actividades de práctica del lenguaje y de desarrollo de habilidades propuestas en el programa de Literatura Universal, mismas que el docente incorpora, considera y ajusta en su planeación, tienen como propósito involucrar a los estudiantes en la construcción de su propio aprendizaje, convirtiéndolos en participantes activos, motivándolos continuamente y dándoles oportunidad de expresarse.

A su vez, el docente fomentará la práctica de las cuatro habilidades comunicativas, de tal manera que se integren para reforzar los contenidos del programa con materiales pertinentes antes, durante y después de la transición de una actividad a otra.

En el programa de la asignatura, se sugiere que las actividades —camino para exponer los contenidos pertinentes a la unidad que se está cubriendo— consistan en ejercicios de:

Comprensión lectora: promover el desarrollo de las habilidades y estrategias comunicativas para la consecución de objetivos del programa, así como apoyar el aprendizaje de contenidos lingüísticos y gramaticales.

Comprensión auditiva: incentivar a los estudiantes a que atiendan los materiales audiovisuales y realicen actividades en las que demuestren haber comprendido, de manera general, detallada o selectiva, lo señalado en los objetivos.

Producción oral: darles oportunidades a los estudiantes de decidir qué quieren expresar: intereses, preferencias, necesidades, inquietudes, dudas, así como inferencias e hipótesis, producto de las lecturas que realicen.

Producción escrita: la idea es reforzar y poner en práctica las convenciones básicas de elaboración de un texto escrito, tales como ortografía, sintaxis, semántica y pragmática, por

medio de diversos tipos de texto (cartas, resúmenes de investigaciones, reseñas, ensayos, entre otros).

En este punto se resalta el valor de las palabras que, como señala Carlos Lomas, varía en función no sólo de la intención y de los contextos de comunicación, sino también de la lengua (o de la variedad de esa lengua) que se utiliza, de la distribución de poder entre quienes usan la palabra, del canal empleado, del grupo social, de la edad o del sexo de las personas. Dicho de otra manera:

si somos lo que decimos y hacemos al decir, y si somos lo que nos dicen y nos hacen al decirnos cosas, entonces en las aulas las lenguas y los usos del lenguaje han de ser objeto de un aprendizaje escolar orientado al dominio de algunas técnicas y estrategias lingüísticas y también al fomento escolar de una indagación crítica encauzada al estudio de los factores (personales, geográficos, socioculturales, políticos...) que condicionan el desigual valor de las palabras y de las lenguas (y por tanto de las personas que las hablan) en los diferentes contextos del intercambio comunicativo.¹⁰⁹

A continuación se desglosan las *Pautas para el Diseño Universal del Aprendizaje*, un tópico que es compatible con el enfoque comunicativo y que puede resultarle útil al docente de Literatura Universal para la planeación de sus estrategias y secuencias didácticas.

2.3 Pautas para el Diseño Universal del Aprendizaje e Inteligencias múltiples

En el apartado *1.2 Perfil de los estudiantes* se mencionó que la comunidad estudiantil de la Escuela Nacional Preparatoria está conformada, en su mayoría, por adolescentes de entre 14 y 20 años de edad, provenientes de la Ciudad de México y del Estado de México, y cuya lengua materna es el español.

Es conveniente aclarar que en esta comunidad estudiantil existe una gran diversidad social y cultural, ya que hay casos, por ejemplo, de estudiantes con capacidades visuales, auditivas o motrices diferentes; de creencias religiosas variadas; procedentes de otros estados de la República, incluso, de otros países.

¹⁰⁹ LOMAS, C. (2016). *Op. Cit.*, p. 14.

Con base en esta diversidad, el Centro de Tecnología Especial Aplicada (CAST¹¹⁰, por sus siglas en inglés) propone las *Pautas para el Diseño Universal del Aprendizaje* (PDUA), que son “maneras de pensar acerca de la enseñanza y el aprendizaje para contribuir a que todos los estudiantes tengan la misma oportunidad de ser exitosos”.¹¹¹

Se trata de una metodología educativa, una filosofía de enseñanza-aprendizaje con el potencial de influir en la experiencia de los estudiantes en sus escuelas.

Las PDUA son modos de facilitar a todos los estudiantes, especialmente aquellos con capacidades diferentes, el acceso a los contenidos del currículum general, esto es, mediante tecnología de apoyo, software, herramientas y recursos diversos, ayudarles a adaptarse o “ajustarse” a sí mismos, superando sus dificultades, con la finalidad de aprender de manera significativa, siguiendo lo estipulado en el currículum.

El concepto Diseño Universal proviene del área del desarrollo arquitectónico y de producto, impulsado por primera vez por el arquitecto Ron Mace de la Universidad Estatal de Carolina de Norte en 1980. Este movimiento tiene como objetivo crear entornos físicos y herramientas que puedan ser utilizadas por el mayor número de personas posible.¹¹²

“El peso de la adaptación debe recaer, en primer lugar, sobre el currículum y no sobre el estudiante”. “Debemos ‘arreglar’ currículos y no estudiantes”, asegura el staff de CAST.¹¹³

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es un marco que aborda el principal obstáculo para promover aprendices expertos en los entornos de enseñanza: los currículos inflexibles, “talla-única-para-todos”. Son precisamente estos currículos inflexibles los que generan barreras no intencionadas para [tener acceso] al aprendizaje. Los estudiantes que están en “los extremos”, como los superdotados y con altas capacidades o los alumnos con discapacidades,

¹¹⁰ CAST (Center for Applied Special Technology) es una organización de investigación y desarrollo sin fines de lucro que trabaja para expandir las oportunidades de aprendizaje para todas las personas, especialmente aquellas con discapacidades, a través de Universal Design for Learning (UDL), conocidas como Pautas para el Diseño Universal del Aprendizaje (PDUA). (Esta información se encuentra disponible en: <https://studentsatthecenterhub.org/es/resource/center-for-applied-special-technology-cast/>).

¹¹¹ MORIN, Amanda (2014). “Diseño Universal para el Aprendizaje: Lo que necesita saber”, en *Understood: dificultades de aprendizaje y atención*, EUA: Understood Org., disponible en: <https://www.understood.org/es-mx/learning-attention-issues/treatments-approaches/educational-strategies/universal-design-for-learning-what-it-is-and-how-it-works>.

¹¹² Cfr. CAST: Center for Applied Special Technology (Centro de Tecnología Especial Aplicada) (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author. Traducción al español versión 2.0. (2013) EducaDUA, “Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (PDUA)”, Proyecto DUALETIC (Diseño Universal para el Aprendizaje a través de la Lectoescritura y las Tecnologías de la Información y la Comunicación), España: Universidad Complutense de Madrid, disponible en http://www.educadua.es/html/dua/pautasDUA/dua_pautas.html.

¹¹³ *Ídem*.

son particularmente vulnerables. Sin embargo, incluso los alumnos que se pueden considerar “promedio” podrían no tener atendidas sus necesidades de aprendizaje debido a un diseño curricular pobre.¹¹⁴

El DUA se centra, según CAST, en el acceso a todos los aspectos del aprendizaje, esto es, los Dominios: contenidos del conocimiento del currículum, el uso de nuevas tecnologías y el propio proceso de aprendizaje.¹¹⁵

El objetivo del DUA es, de acuerdo con CAST, ayudar a cualquier individuo a planificar unidades/lecciones de estudio o que desarrolle currículos (objetivos, métodos, materiales y evaluaciones) para reducir barreras, así como a optimizar los niveles de desafío y apoyo, para atender las necesidades de *todos* los estudiantes desde el principio. También pueden ayudar a los educadores a identificar las barreras presentes en los currículos actuales.¹¹⁶

En los ambientes de aprendizaje, como colegios o universidades, la variabilidad individual es la norma y no la excepción. Cuando los currículos son diseñados para atender la media imaginaria no se tiene en cuenta la variabilidad real entre los estudiantes. Estos currículos fracasan en el intento de proporcionar a todos los estudiantes unas oportunidades justas y equitativas para aprender, ya que excluyen a aquellos con distintas capacidades, conocimientos previos y motivaciones, que no se corresponden con el criterio ilusorio de promedio, sostiene CAST.¹¹⁷

El DUA, siguiendo los planteamientos de CAST, ayuda a tener en cuenta la variabilidad de los estudiantes al sugerir flexibilidad en los objetivos, métodos, materiales y evaluación que impulsen a los educadores a satisfacer dichas necesidades variadas. El currículum que se crea siguiendo el marco del DUA es diseñado, desde el principio, para atender las necesidades de todos los estudiantes, haciendo que los cambios posteriores, así como el costo y el tiempo vinculados a los mismos sean innecesarios. El marco del DUA estimula la creación de diseños flexibles desde el principio, que presenten opciones personalizables que ayuden a todos los estudiantes progresar desde donde ellos están y no desde donde

¹¹⁴ *Ídem.*

¹¹⁵ *Ídem.*

¹¹⁶ *Ídem.*

¹¹⁷ *Ídem.*

nosotros imaginamos que están. Las opciones para lograrlo son variadas y suficientemente robustas para proporcionar una instrucción efectiva a todos los estudiantes.¹¹⁸

Hay tres principios fundamentales¹¹⁹ basados en la investigación neurocientífica que guían el DUA y proporcionan el marco subyacente a las pautas:

1) Proporcionar múltiples formas de representación (el *qué* del aprendizaje) [percepción, comprensión – visual, auditiva, kinésica, simbólica];

2) Proporcionar múltiples formas de acción y expresión (el *cómo* del aprendizaje) [capacidades de expresión y producción; reglas lingüísticas]; y

3) Proporcionar múltiples formas de implicación (el *porqué* del aprendizaje) [componente emocional; utilidad; motivación; subjetividad, intereses, expectativas, autonomía, elección individual; reducir inseguridad y distracciones; autoevaluación].

Los componentes¹²⁰ del currículum basado en el DUA son cuatro:

- **Objetivos:** expectativas de aprendizaje. Representan los conocimientos, conceptos y habilidades que todos los estudiantes deben dominar y, generalmente, están en consonancia con determinados estándares. Facilitan el reconocimiento de la variabilidad entre los estudiantes y la diferenciación de los objetivos de los medios para alcanzarlos. Ofrecen, a su vez, opciones y alternativas, tales como itinerarios, herramientas, estrategias y andamiajes, para alcanzar el dominio.
- **Métodos:** decisiones, enfoques, procedimientos o rutinas de enseñanza que los profesores expertos utilizan para posibilitar, acelerar o mejorar el aprendizaje. Están basados en la evidencia y se diferencian de acuerdo con el objetivo de enseñanza.
- **Materiales:** medios y recursos utilizados para presentar los contenidos de aprendizaje y aquello que los estudiantes usan para demostrar sus conocimientos. Sello distintivo: variabilidad y flexibilidad para transmitir conocimientos. Apoyos necesarios para tener acceso, analizar, organizar, sintetizar y demostrar la comprensión de diversas maneras.
- **Evaluación:** proceso de recopilación de información sobre el rendimiento del estudiante utilizando una variedad de métodos y materiales para determinar

¹¹⁸ *Ídem.*

¹¹⁹ *Ídem.*

¹²⁰ *Ídem.*

(valorar) sus conocimientos, habilidades y motivación, con el propósito de tomar decisiones educativas fundamentadas.

Entre las áreas de oportunidad detectadas en estas pautas se encuentra la construcción irrelevante, que es el grado en que los instrumentos de evaluación dejan de ser adecuados o pertinentes (no están relacionados con lo que se está intentando medir); también son llamadas “discapacidades” del currículum, y pueden ser: *a quién enseñar* (polarización, elitismo, segregación, discriminación); *qué se puede enseñar* (contenidos teóricos, enciclopédicos, memorísticos); *cómo enseñar* (métodos, técnicas, habilidades, presentación).

Una posible solución a estas áreas de oportunidad es vincular las inteligencias múltiples¹²¹ con el DUA, ya que en este enfoque se consideran, primero, la individualidad y singularidad de cada estudiante; luego, la conformación de los equipos colaborativos.

Es así que, para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en las instituciones de educación media superior, se requiere considerar ciertos factores, entre ellos, el conocimiento que puede tenerse de los estudiantes, así como el uso de ciertas estrategias que favorezcan el aprendizaje.

Con respecto a los discentes, un elemento primordial es partir del hecho de que no existen grupos de estudiantes “promedio”; esto es, no se puede generalizar a todos los estudiantes, por el contrario, es necesario partir de la heterogeneidad, de la diversidad que tienen los adolescentes, desde condiciones personales, como el estado de salud, tanto física como emocional, así como sus conocimientos y experiencias previas, además de habilidades muy específicas que algunos pueden tener más desarrolladas que otros.¹²²

En ese sentido, es necesario considerar que todos aprendemos a ritmos diferentes y mediante estrategias también distintas. De aquí se alude a las *inteligencias múltiples*, teoría desarrollada por el psicólogo estadounidense Howard Gardner, quien en 1983 estableció que todos los individuos cuentan con múltiples conocimientos, habilidades y capacidades con las cuales se resuelven problemas en contextos determinados, lo que podría entenderse como *inteligencia*. Para Gardner, todos los individuos tienen diferentes habilidades, algunas

¹²¹ Teoría de las inteligencias múltiples, propuesta por el psicólogo estadounidense Howard Gardner en 1983.

¹²² Cfr. GARDNER, Howard (1997). *La mente no escolarizada. Cómo piensan y cómo deberían enseñar en las escuelas*. México: SEP/Coop. Española, Fondo Mixto de Coop. Técnica y Científica México-España.

más desarrolladas que otras, pero que al ponerlas en práctica les dan la posibilidad de solucionar distintos tipos de problemas. Tomar en cuenta esta diversidad, explica Gardner, compromete a los docentes a mejorar sus prácticas, ya que, debido al hecho de que no todos los estudiantes aprenden de la misma manera, es requisito diversificar las estrategias para darles a todos los estudiantes las mismas oportunidades de aprender.¹²³

Es necesario, a su vez, incorporar de manera más frecuente y comprometida estrategias que impliquen considerar el trabajo colaborativo en contextos más realistas y en donde los estudiantes puedan tener la oportunidad de poner en práctica sus conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas para comprender y dar solución a diversos problemas de su vida cotidiana, de tal manera que la enseñanza se vuelva eficaz para el logro de aprendizajes significativos —que sean genuinos, transformadores y de larga duración—.¹²⁴

Un elemento que todo docente debe tomar en cuenta al momento de planear y desarrollar sus clases es la diversidad en el *aula*. Cada estudiante tiene una historia diferente, por ende, experiencias y conocimientos también particulares, que si bien se pueden compartir y ser semejantes en ciertos contextos, la manera en que se abordan puede variar de un adolescente a otro, así como también en el tiempo en que pueden aprender los diferentes contenidos.

Considerar que los estudiantes tienen diversas habilidades desarrolladas obliga a los educadores a planear las clases de distintas maneras, sea por medio de contenidos visuales, auditivos, trabajo de manera individual o en equipo, etcétera. Para ello, conviene conocer las inteligencias múltiples y, con base en ellas, idear estrategias para que los estudiantes aprendan los temas a partir de sus habilidades. Esto representa un desafío para el docente; no obstante, como todo problema en la educación, deberá trabajarse con empeño, responsabilidad y compromiso.

En primer lugar se debe considerar el concepto de *inteligencia* propuesto por Howard Gardner:

¹²³ Cfr. GARDNER, Howard (2015). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*, Barcelona: Paidós.

¹²⁴ Cfr. GARDNER, H. (1997), *Op. Cit.*

Potencial biopsicosocial para procesar información que se puede activar en un marco cultural para [solucionar] problemas o crear productos que son valorados en uno o más contextos culturales.¹²⁵

Asimismo, Gardner formuló ocho criterios para clasificar las inteligencias múltiples¹²⁶:

1. *Verbal-lingüística*: capacidad de utilizar el lenguaje de manera eficaz, ya sea de manera verbal (oral, escrito) o no verbal (mímica, gesticular). Asimismo, la comprensión de la *gramática* (reglas), *sintaxis* (estructura), *fonología* (sonidos), *semántica* (sentido y significado) y *pragmática* (dimensión práctica). Las herramientas didácticas pueden ser libros, revistas, periódicos, diccionarios, enciclopedias, así como las TIC.
2. *Lógico-matemática*: capacidad de trabajar sistemáticamente con números, fórmulas, entidades abstractas, categorías, patrones y métodos. Se caracteriza por el cálculo, la cuantificación y el razonamiento (inductivo y deductivo). Los materiales educativos pueden ser: ejercicios, ábacos, calculadoras, juegos de geometría, formularios, organizadores gráficos como diagramas de flujo.
3. *Visual-espacial*: capacidad para percibir y manipular objetos mentalmente y transformar las percepciones que se tienen de ellos. Estimula la sensibilidad a formas, figuras, tamaños, colores, distancias, espacios, dimensiones, etc. Los materiales educativos pueden ser: plastilina, crayolas, colores, figuras geométricas, mapas, croquis, planos, software de diseño.
4. *Kinestésica o corporal*: destreza para emplear el propio cuerpo como medio de expresión de ideas, pensamientos y sentimientos, así como el uso de las manos para transformar objetos. Implica los músculos, la proxémica, el equilibrio, la fuerza, la resistencia, el contacto, entre otras habilidades motrices. Los materiales didácticos pueden ser: instrumentos deportivos, rompecabezas, piezas para armar, papiroflexia, origami, marionetas, videojuegos.
5. *Musical*: habilidad para percibir, distinguir, producir y transformar sonidos, ruidos y silencios con valor significativo. Incluye sensibilidad a la métrica, al ritmo, a la rima,

¹²⁵ GARDNER, H. (2015). *Op. Cit.*, p. 15.

¹²⁶ *Ídem.*

al timbre, al tono, al tiempo y al volumen. Los materiales didácticos pueden ser: instrumentos musicales, reproductores musicales, TIC.

6. *Intrapersonal o individual*: capacidad de conocerse uno mismo y emplear adecuadamente esta información. Autoevaluación, autoestima, comprensión, disciplina, conciencia. Tendencia a la introversión y a la soledad. Soñadores e imaginativos. Los materiales didácticos pueden ser: diarios, agendas, TIC.
7. *Interpersonal o social*: implica la interacción con otra o más personas. Incluye la empatía, percepción de estados de ánimo, distinguir intenciones y sentimientos de los demás, así como responder a ellos; reconocer señas. Los materiales didácticos pueden ser: juguetes, redes sociales, videojuegos.
8. *Naturalista*: se caracteriza por la habilidad para reconocer y clasificar numerosas especies de flora, fauna y el entorno. Predomina el pensamiento científico, observación de la naturaleza, identificar patrones y usarlos como herramientas. Conciencia ambiental. Los materiales didácticos pueden ser: instrumentos de laboratorio, sustancias, plantas, animales, entre muchos otros.

Un punto importante por añadir es que se les denomina múltiples porque todos los seres humanos poseen las ocho inteligencias, es decir, operan simultáneamente, de manera compleja, y pueden desarrollar unas más que otras.

Es en este último aspecto en donde se puede apreciar la convergencia de las inteligencias múltiples con las pautas del diseño universal para el aprendizaje (PDUA).

Puesto que el proceso enseñanza-aprendizaje está condicionado por una diversidad de tendencias, impulsos, intereses, disposiciones afectivas y aptitudes de los estudiantes, es necesario que el docente lleve a cabo un control constante y registro sistemático con los siguientes fines: detectar carencias o sesgos que pudieran presentarse durante este proceso para, así, realizar los ajustes pertinentes del curso, considerando las PDUA.

“La labor del profesor es conocer las fortalezas y debilidades particulares de cada uno de sus estudiantes para poder elegir los materiales y tomar decisiones de procedimientos”.¹²⁷ Tales particularidades pueden ser:

¹²⁷ SMITH, F. *Op. Cit.*, p. 27.

a) Actividades o factores: para obtener una evaluación integral de los estudiantes y del proceso enseñanza-aprendizaje, el docente propone los siguientes criterios: participación (oral y escrita) en clase; pruebas objetivas (exámenes parciales, prácticas), en las cuales se incluyan las cuatro habilidades comunicativas: leer, escuchar, hablar y escribir; actividades fuera del aula (tareas); así como autoevaluación y coevaluación.

Es importante informar de estos criterios de evaluación propuestos a los estudiantes al inicio del curso, es decir, qué factores lo integran y el valor asignado a cada uno de ellos. Se abre la posibilidad de que los factores, a excepción de los exámenes, puedan ser contabilizados de manera individual o grupal.

b) Carácter de las actividades: individual, por parejas, en equipos o grupal; presencial (en el aula) o tareas extra aula; con el uso de las TIC o no; se determinará de acuerdo con su pertinencia.

c) Periodicidad: las actividades de evaluación se efectuarán continuamente a lo largo del curso. La acreditación se realizará en tres períodos, de acuerdo con lo establecido por la Escuela Nacional Preparatoria.

Las pautas del DUA deben ser cuidadosamente seleccionadas y aplicadas al currículum según corresponda. No son una fórmula o receta, sino un conjunto de estrategias que pueden ser empleadas para superar las barreras inherentes a la mayoría de la currícula existente.

Conviene aclarar que no todas las pautas se pueden aplicar en todos los rubros del currículum; la aplicación depende de los objetivos del programa, las necesidades de los estudiantes, los recursos con los que se cuente en el aula o en la institución, entre otros.

Otra observación pertinente es que el uso de las TIC no es sinónimo de DUA, pero sí desempeñan un papel importante en su aplicación y conceptualización.

A continuación se muestra el cuadro resumen de las Pautas para el Diseño Universal del Aprendizaje (PDUA):

DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE. Principios y pautas. CAST.2018. Traducción EDUCADUA (educadua.es)			
	Proporcionar múltiples formas de implicación	Proporcionar múltiples formas de representación	Proporcionar múltiples formas de acción y expresión
Pautas	Proporcionar opciones para captar el interés (7)	Proporcionar opciones para la percepción (1)	Proporcionar opciones para la interacción física (4)
Puntos de verificación	Optimizar la elección individual y la autonomía (7.1)	Ofrecer opciones para la modificación y personalización en la presentación de la información (1.1)	Variar los métodos para la respuesta y la navegación (4.1)
	Optimizar la relevancia, el valor y la autenticidad (7.2)	Ofrecer alternativas para la información auditiva (1.2)	Optimizar el acceso a las herramientas y los productos y tecnologías de apoyo (4.2)
	Minimizar la sensación de inseguridad y las distracciones (7.3)	Ofrecer alternativas para la información visual (1.3)	
Pautas	Proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia (8)	Proporcionar opciones para el lenguaje, las expresiones matemáticas y los símbolos (2)	Proporcionar opciones para la expresión y comunicación (5)
Puntos de verificación	Resaltar la relevancia de las metas y los objetivos (8.1)	Clarificar el vocabulario y los símbolos (2.1)	Utilizar múltiples medios de comunicación (5.1)
	Variar los niveles de exigencia y los recursos para optimizar los desafíos (8.2)	Clarificar la sintaxis y la estructura (2.2)	Usar múltiples herramientas para la construcción y la composición (5.2)
	Fomentar la colaboración y la comunidad (8.3)	Facilitar la decodificación de textos, notaciones matemáticas y símbolos (2.3)	Definir competencias con niveles de apoyo graduados para la práctica y ejecución (5.3)
	Utilizar el feedback orientado hacia la maestría en una tarea (8.4)	Promover la comprensión entre diferentes idiomas (2.4)	
		Ilustrar las ideas principales a través de múltiples medios (2.5)	
Pautas	Proporcionar opciones para la autorregulación (9)	Proporcionar opciones para la comprensión (3)	Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas (6)
Puntos de verificación	Promover expectativas y creencias que optimizan la motivación (9.1)	Activar los conocimientos previos (3.1)	Guiar el establecimiento de metas (6.1)
	Facilitar estrategias y habilidades personales para afrontar los problemas de la vida cotidiana (9.2)	Destacar patrones, características fundamentales, ideas principales y relaciones entre ellos (3.2)	Apoyar la planificación y el desarrollo de estrategias (6.2)
	Desarrollar la autoevaluación y la reflexión (9.3)	Guiar el procesamiento de la información, la visualización y la manipulación (3.3)	Facilitar la gestión de información y de recursos (6.3)
		Maximizar la memoria, la transferencia y la generalización (3.4)	Aumentar la capacidad para hacer un seguimiento de los avances (6.4)
Objetivos	Estudiante motivado y decidido	Aprender capaz de identificar los recursos adecuados	Estudiante orientado a cumplir metas

Pautas del Diseño Universal para el Aprendizaje (PDUA).¹²⁸

Conforme a la información anterior, las pautas DUA que se emplean en la instrumentación e implementación de esta propuesta didáctica son:

A) Proporcionar múltiples formas de representación. El objetivo de estas pautas es que el estudiante sea capaz de identificar recursos adecuados por medio de opciones para:

1. Recepción: alternativas para personalizar y adaptar la información proveniente de recursos visuales y auditivos;

2. Lenguaje: clarificar la estructura y contenido de los textos, tales como fonología, morfología, sintaxis, semántica, léxico y ortografía, así como la comprensión entre diferentes idiomas (inglés y español);

3. Comprensión: activar conocimientos previos; destacar patrones, características fundamentales, ideas principales y relaciones entre ellos; guiar el procesamiento de la información, visualización y la manipulación; maximizar la memoria, la inferencia y la generalización.

¹²⁸ CAST (2018). "Pautas para el Diseño Universal del Aprendizaje", disponible en http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_esquema_resumen.pdf [Los números entre paréntesis incluidos en este cuadro hacen referencia al orden en que se ubican dichas pautas en cada apartado del texto base].

B) Proporcionar múltiples formas de acción y expresión. El propósito es orientar al estudiante a cumplir metas a través de opciones para:

4. Interactuar (física y virtualmente): variar los métodos para la interacción de los estudiantes; optimizar el acceso a las herramientas y recursos tecnológicos.

5. Comunicación: alternativas de empleo de medios de comunicación (impresos, digitales, virtuales); niveles de apoyo graduados para el análisis y la producción de expresiones comunicativas.

6. Funciones ejecutivas (puesta en práctica): planear y organizar estrategias de gestión de información y recursos, así como dar seguimiento a sus avances.

C) Proporcionar múltiples formas de implicación. La intención es que el estudiante se sienta motivado y decidido antes, durante y después de su proceso de aprendizaje, mediante opciones para:

7. Captar el interés: películas y audiolibros que acompañen la lectura de textos, ya sea íntegros o fragmentos específicos;

8. Mantener el esfuerzo y la persistencia: resaltar la relevancia de las metas y objetivos; variar gradualmente los niveles de exigencia; propiciar la colaboración en comunidad; fortalecer la retroalimentación y la coevaluación;

9. Autorregulación: promover expectativas; incentivar la autoevaluación; reflexionar acerca de problemas de la vida cotidiana.

Conviene agregar que para una instrumentación eficaz del programa de Literatura Universal, lo ideal es que cada plantel educativo brinde la siguiente infraestructura requerida:

- Instalaciones: disponer de enchufes en buen estado con corriente eléctrica permanente en cada salón.
- Bancas que puedan moverse y trasladarse de lugar.
- Material impreso: libros, periódicos, revistas, folletos;
- La bibliografía que incluye este programa deberá estar disponible y al alcance de docentes y estudiantes en las bibliotecas de cada plantel.
- Espacios destinados para guardar materiales de uso común.

- Equipo: grabadoras, televisores, reproductores de DVD/BlueRay, extensiones eléctricas, proyectores.
- Materiales: pizarrones blancos, plumines y marcadores; acetatos; audiovisuales (películas, documentales, entrevistas, noticias, reportajes).

Una vez que ya se cuenta con este recuento de aspectos psico-pedagógicos y didácticos, en el capítulo 3 se desarrollan los elementos disciplinares de la literatura y el cine que sustentan esta investigación.

3

LITERATURA Y CINE: UNA RELACIÓN INTERMEDIAL

*“Siempre he preferido el reflejo de la vida a la vida misma.
Si he elegido los libros y el cine desde la edad de once o doce años,
está claro que es porque prefiero ver la vida
a través de los libros y del cine”.*
François Truffaut

La literatura y la cinematografía son dos manifestaciones artísticas que se iluminan recíprocamente. No sólo la literatura ha influido en el cine: también el cine ha dejado huella indeleble en la literatura.

Ambas formas expresivas han suscitado intercambios de gran valor a lo largo de la historia, aunque este binomio ha desatado también una serie de prejuicios que, por incomprensión, conducen a confrontaciones teóricas innecesarias.

Este capítulo tiene como propósito mostrar las confluencias entre la literatura y el cine. Para ello se retoman elementos de la literatura comparada y las nociones de intermedialidad, intertextualidad e isotopías, puentes de convergencia entre estas dos bellas artes.

3.1 Poética y literatura comparada

Existen diversas maneras de vincular a las artes, las ciencias y las tecnologías por medio de corrientes y teorías en diferentes campos de conocimiento.

Las convergencias entre unas artes y otras, unas ciencias y otras, ciertos textos con otros, unos discursos con otros, han originado estudios comparatistas que despliegan una gran variedad de aspectos por tratar. Las existentes entre literatura y cine, específicamente, son el objeto de análisis en este apartado.

Un primer camino a seguir para conocer la conexión entre la literatura y el cine es reflexionar acerca de algunos conceptos y nociones de los campos de la Poética y la Literatura comparada.

El concepto *Poética* proviene del griego *poiein*, que significa ‘fabricar’, ‘construir’, ‘crear’, ‘producir’, equivale a una teoría de la literatura. Se trata, según Tomás Albaladejo, de una disciplina histórica configurada inicialmente en el mundo clásico y cuenta con una importante y prestigiosa trayectoria posterior. Tanto en su concepción clásica (Aristóteles) como en su concepción moderna (Roman Jakobson), se presenta como una *ciencia* —un sistema de conocimientos sobre el objeto de estudio y de relaciones con otros sistemas de conocimiento— que permite explicar la obra literaria y sus procesos de creación, comunicación e interpretación, además de sus conexiones con la sociedad, la cultura, la historia y otras actividades del ser humano.¹²⁹

La Poética presenta un componente de comparación, el cual, de acuerdo con Albaladejo, tiene una constitución que se basa tanto en la diferencia como en la semejanza entre los distintos objetos, sus partes o sus agrupaciones [autores, obras, períodos históricos, contextos de producción y de recepción, manifestaciones artísticas, factores explícitos e implícitos...].¹³⁰

Este autor distingue, a partir de una visión comprensiva, dos grandes espacios temáticos¹³¹, diacrónicamente establecidos, en los cuales se agrupan los objetos y las perspectivas de estudio:

1) Perspectiva positivista, histórico-literaria: el estudio de la delimitación y configuración de las literaturas nacionales; y

2) Proceso de asentamiento y ajustes: la literatura comparada, esto es, la idoneidad de los contextos de producción y de recepción de obras literarias.

En ambas perspectivas, sostiene Tötösy de Zepetnek, la literatura comparada mantiene dos principios:

1) Implicación en sus estudios de más de una lengua o de más de una literatura, e

¹²⁹ ALBALADEJO, Tomás (2008). “Poética, Literatura Comparada y análisis interdiscursivo”, en *Acta Poética*, p. 248.

¹³⁰ *Ibidem*, p. 251.

¹³¹ *Ibidem*, p. 253.

2) Inclusión del otro y, por tanto, de las perspectivas de la alteridad, principios sobre los que se asientan el análisis y la reflexión comparatistas.¹³²

Aunado a lo anterior, la literatura comparada es concebida como el “estudio sistemático de conjuntos supranacionales”¹³³, en el que la variedad lingüística y las relaciones de alteridad tejen un cañamazo que se proyecta en la Teoría y en la Crítica literarias.¹³⁴

Henry H. H. Remak define la literatura comparada —un tanto tautológicamente— como “la comparación de una literatura con otra u otras, y la comparación de la literatura con otras esferas de la expresión humana”, definición que fue reivindicada por Roland Mortier, científico belga, dos décadas más tarde como la mejor de la disciplina, en el ámbito de un Congreso de la Asociación Internacional de Literatura Comparada.¹³⁵

Previamente, Remak ofreció una larga enumeración de esas esferas de la expresión, para precisar los ámbitos del estudio de las relaciones entre la literatura y otras áreas de conocimiento y creencias, como las artes (pintura, escultura, arquitectura, música...), la filosofía, la historia, las ciencias sociales (ciencia política, economía, sociología), las ciencias experimentales, la religión, etcétera. No obstante, a pesar de citar áreas tan alejadas del fenómeno literario como la economía o las ciencias experimentales, Remak y Mortier olvidan el cine. Pichois y Rousseau, por su parte, conciben la literatura comparada como “el arte metódico, a través de la investigación de los lazos de analogía, de parentesco y de influencia, de aproximar la literatura a otros dominios de expresión o de conocimiento...”, pero tampoco aluden el arte cinematográfico.¹³⁶

Estas definiciones propuestas no dejan de abrir las puertas, tardíamente, a la consideración comparatista de la literatura y el cine, como señala José María Paz Gago, pero sólo lo hacen de forma implícita, al referirse a las relaciones de la literatura con otros tipos de expresión artística, sin citar el cine como campo privilegiado.¹³⁷

¹³² Cfr. TÖTÖSY DE ZEPETNEK (1998, p. 11), citado por ALBALADEJO, T. *Op. Cit.*, p. 254.

¹³³ Cfr. GUILLÉN (2005, 27), citado por ALBALADEJO, *Ibidem*, p. 255. (Por supranacional se entiende que sobrepasa las fronteras de lo nacional).

¹³⁴ *Ídem*.

¹³⁵ Cfr. Remak (1961:1) / Mortier (1981:12) / Villanueva (1994:106), autores citados por PAZ GAGO, José María (2008). “Propuestas para un replanteamiento metodológico en el estudio de las relaciones de literatura y cine. El método comparativo semiótico-textual”, en *Signa*, p. 2, disponible en: <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcvh5x2>

¹³⁶ Cfr. Pichois y Rousseau (1967: 174), autores citados por PAZ GAGO, *ibidem*, p. 3.

¹³⁷ *Ídem*.

La literatura comparada, subraya Albaladejo, se vincula a la Poética en una concepción ampliamente configurada, en la que todos los aspectos de la Literatura, de sus obras, de su producción, de su recepción, de sus contextos, etcétera, son atendidos, y en la que hay un componente comparativo, en relación con el cual la Literatura Comparada se ha constituido como disciplina provista de autonomía en un espacio en el que diversas disciplinas están muy estrechamente relacionadas. Sobre la Literatura Comparada se proyecta el conjunto de la Poética como sistematización teórica formada por conceptos y relaciones que ofrecen bases para explicar el fenómeno literario en su constitución, en su producción, en su recepción, en su contextualización y en su relación con el ser humano y con la sociedad.¹³⁸

La literariedad —o especificidad literaria— es una constante en los objetivos de la Poética.¹³⁹ El interés de la Poética en el conjunto de sus aportaciones históricas y modernas, por el código con el que se construye el discurso literario, el texto literario, y por este mismo, es una constante que enlaza diferentes momentos de su historia y de sus desarrollos actuales, subraya Albaladejo.¹⁴⁰

Ya desde la antigüedad diversos autores han disertado al respecto. Aristóteles, por ejemplo, comparó en su *Poética* la historia con la poesía, y explicó qué es lo que caracteriza la poesía; tras referirse al verso, indicó la mimesis como lo propio y diferenciador de la poesía frente a otras construcciones lingüísticas. Horacio, por otra parte, planteó en la *Epístola a los Pisones* tres dualidades: *ars-ingenium, res-verba, monere-delectare*, en función de las cuales se caracteriza la Literatura. En épocas más recientes, Roman Jakobson planteó la función poética (o función estética) de las distintas artes, y Roland Barthes postuló la ambigüedad y la plurisignificación de la obra literaria y el filme cinematográfico.¹⁴¹

La Poética —al igual que la Retórica— se ha desarrollado y consolidado históricamente, y ha mantenido y renovado en la actualidad un conjunto instrumental dirigido al análisis, interpretación y producción discursiva, literaria y retórica.

¹³⁸ *Ibidem*, p. 255.

¹³⁹ Cfr. García Berrio, 1973, 91 y ss.; 1989, 71-125; Marghescou, 1979; Beristáin, 1997, 304-305; Harshav, 2007, 161-173, autores citados por *Ídem*.

¹⁴⁰ ALBALADEJO, *Op. Cit.*, p. 255-256.

¹⁴¹ *Ibidem*, p. 255.

Es así que, en opinión de Tomás Albaladejo, la Poética y la Literatura Comparada son las dos rutas para explicar las dimensiones teórico-críticas de la Literatura con otras áreas y disciplinas.¹⁴²

3.1.1 Intermedialidad e interdiscursividad

Octavio Paz en *Las palabras y los días* sostiene que, por encima de las diferencias que separan a las distintas manifestaciones artísticas, por ejemplo, un cuadro de un himno, o a una sinfonía de una tragedia, hay en ellos un elemento creador que los hace girar en el mismo universo.¹⁴³

Una tela, una escultura, una danza son, a su manera, poemas. Y esa manera no es muy distinta a la del poema hecho de palabras. La diversidad de las artes no impide su unidad. Más bien la subraya.¹⁴⁴

Las diferencias entre palabra, sonido y color, continúa Paz, han hecho dudar de la unidad esencial de las artes.

El poema está hecho de palabras, seres equívocos que si son color y sonido son también significado (...) Las artes plásticas y sonoras parten de la no-significación; el poema, organismo anfibio, de la palabra, ser significante. Colores y sonidos también poseen sentido. No por azar los críticos hablan de lenguajes plásticos, musicales y audiovisuales (...) En todas estas expresiones el significado es inseparable de sus cualidades plásticas, sonoras [o audiovisuales].¹⁴⁵

De acuerdo con Paz, pintores, músicos, arquitectos, escultores y demás artistas no usan como materiales de composición elementos radicalmente distintos de los que emplea el poeta (literato). Sus lenguajes son diferentes, pero son lenguaje.¹⁴⁶

El mundo del hombre es el mundo del sentido. Tolera la ambigüedad, la contradicción, la locura o el embrollo, no la carencia de sentido. El silencio mismo está poblado de signos. Todo obedece a cierta intención. Nada carece de sentido (...) Todo es lenguaje.¹⁴⁷

¹⁴² *Ibidem*, p. 245.

¹⁴³ PAZ, O. (2008). "Poesía y poema", en *Las palabras y los días. Una antología introductoria*, p. 111.

¹⁴⁴ *Ídem*.

¹⁴⁵ *Ídem*.

¹⁴⁶ *Ibidem*, p. 112.

¹⁴⁷ *Ídem*.

Palabras, sonidos, colores y demás materiales sufren una transmutación apenas ingresan en el círculo de la poesía, subraya Paz.

Sin dejar de ser instrumentos de significación y comunicación, se convierten en “otra cosa”: (...) aquello que real y primitivamente son (...) Sin perder sus valores primarios, son puentes que nos llevan a otra orilla, puertas que se abren a otros mundos de significados indecibles por el mero lenguaje (...) estas constelaciones vuelven poemas todas las obras de arte.¹⁴⁸

Es así que Paz sentencia: “Nada prohíbe considerar poemas las obras plásticas, musicales y audiovisuales”.¹⁴⁹ En cada obra late, con mayor o menor intensidad, toda la poesía¹⁵⁰, porque

la actividad poética es revolucionaria por naturaleza: ejercicio espiritual, un método de liberación interior. La poesía revela este mundo; crea otro. Pan de los elegidos, alimento maldito. Aísla; une. Invitación al viaje, regreso a la tierra natural (...) plegaria al vacío, diálogo con la ausencia (...) Arte de hablar en una forma superior (...) Obediencia a las reglas; creación de otras (...) El poema es una careta que oculta el vacío, ¡prueba hermosa de la superflua grandeza de toda obra humana!¹⁵¹

Por otra parte, Umberto Eco publicó en 1963 un ensayo acerca de metodología crítica, en el cual justificaba su interés por la historia de las poéticas, postulando que, en el ámbito de las investigaciones estéticas se debe partir de una fenomenología de las distintas concepciones del arte presentes en los artistas y en las corrientes de diversos países y distintas épocas. Esta metodología crítica debe ser, según Eco, el núcleo del proceder de investigación en las relaciones entre las distintas artes, y en el caso específico de la literatura y el cine, en el marco general de la literatura comparada.¹⁵²

Un primer aspecto que conviene examinar para este análisis es la *intermedialidad*, concebida por Heinrich F. Plett como un replanteamiento metodológico que fundamenta el estudio coherente de las complejas relaciones de la literatura con otras manifestaciones artísticas, de las cuales la más frecuente es la práctica de las *transposiciones* en el cine.¹⁵³

¹⁴⁸ *Ibidem*, p. 114-115.

¹⁴⁹ *Ibidem*, p. 115.

¹⁵⁰ *Ibidem*, p. 116.

¹⁵¹ *Ibidem*, p. 106.

¹⁵² PAZ GAGO, J. *Op. Cit.*, p. 1.

¹⁵³ La *transposición* se entiende como un acto de permutación, relaciones interartísticas, intertextualidad, isotopías... esto es, vinculaciones más allá de simplemente trasladar y adaptar obras y discursos. Cfr. *Ídem*.

La intermedialidad —literalmente ‘entre medios’— se emplea, además, como método comparativo semiótico-textual y como método analítico-expositivo, especialmente adecuado para abordar los procesos transpositivos.¹⁵⁴

Por su parte, Cesare Segre designa con el nombre de *interdiscursividad* al método de estudio de las relaciones que hay entre unos textos y otros, entre unas clases de discursos y otras, así como entre las disciplinas que se ocupan del análisis, interpretación y producción de textos y discursos.¹⁵⁵

La primera fase de este método consiste en analizar el texto fílmico y el texto novelístico independientemente, de acuerdo con sus respectivos sistemas semióticos de expresión, como obras de arte autónomas entre las que no existe relación ni de jerarquía ni de dependencia, como parece implicar el término usual de adaptación que, en opinión de José María Paz Gago, debe ser reemplazado.¹⁵⁶

Sólo posteriormente tiene sentido el estudio comparativo al cual es pertinente acudir para analizar tanto los rasgos cinematográficos presentes en el relato verbal, que recurre a técnicas narrativas y descriptivas comunes, como para inscribir la visualidad en el discurso, o incluso para configurar la estructuración de la intriga, como las huellas de la narración verbal en el texto fílmico a través de narradores extradiegéticos mediante voz en *off* o de narradores intradieгéticos cuya función es asumida por una voz en *over* o por algún personaje.¹⁵⁷

Desde una perspectiva comparatista de la literatura deben tomarse en cuenta, pues, las convergencias y divergencias del texto narrativo verbal y del discurso audiovisual narrativo, así como sus mutuas interferencias (las cuales se señalan en el apartado 3.4 *Literatura y cine: convergencias y divergencias* de este capítulo).

¹⁵⁴ *Ídem*.

¹⁵⁵ Si bien algunos autores emplean indistintamente los términos *texto* [BERISTÁIN, Helena (1997), *Diccionario de retórica y poética*, p. 482-486] y *discurso* [BERISTÁIN, H. (1997), *Op. Cit.*, p. 153-154], el término *texto* enfatiza los aspectos constituyentes de índole estructural, y *discurso* resalta los aspectos pragmático-comunicativos. Cfr. *Ídem*.

¹⁵⁶ *Ibidem*, p. 1-2.

¹⁵⁷ *Ibidem*, p. 2.

3.1.2 Intertextualidad

Un segundo aspecto que debe tomarse en cuenta en este análisis es la *intertextualidad*, una contribución al estudio de la literatura comparada.

La intertextualidad se define como aquella

capacidad que tienen los textos de evocar, por analogía, otros textos anteriores de los cuales pasan a ser una de las lecturas posibles. Hace que el centro significativo de una obra no esté sito en ella sino en un sistema de referencias cosmovicado, o sea, en un régimen superior de códigos que organiza el universo de obras individuales. Cada obra se inserta en dicho sistema como una voz dentro del coro. De acuerdo con ello, es la partitura literaria la que otorga a cada obra el sentido (más que el significado) que tiene. Según cuál sea el conocimiento que el lector posea de dicho sistema será, consiguientemente, la lectura que haga de la obra en cuestión.¹⁵⁸

En la intertextualidad un texto puede llegar a ser, según Helena Beristáin,

una especie de 'collage' de otros textos, algo como una caja de resonancia de muchos ecos culturales, y puede hacernos rememorar no sólo temas o expresiones, sino rasgos estructurales característicos de lenguas, de géneros, de épocas, etc. Pues, en efecto, otras lenguas y otros textos entran en un nuevo texto, ya sea como citas (copiado), ya sea como recuerdos; ya sea entre comillas o como plagios.¹⁵⁹

El estudio de la intertextualidad se emplea, indica Albaladejo, como un instrumento metodológico para el conocimiento de la literatura, analizando y explicando de modo comparativo diferentes clases de textos y discursos, así como de las disciplinas que se ocupan de su estudio.¹⁶⁰

La noción de intertextualidad forma parte de la *crítica transferencial*, la cual se basa en las transferencias —préstamos o intercambios— en relación con la Literatura y con la Retórica en el campo del discurso.¹⁶¹

La crítica transferencial, señala Albaladejo, consiste en el análisis crítico-literario y crítico-discursivo basado en la utilización, en el análisis y en la explicación de los discursos literarios y de otras clases, de instrumentos y estrategias de análisis que son transferidas (y,

¹⁵⁸ BLUME, J. (1988). "La crítica literaria en el siglo XX", en *Aisthesis*, p. 59.

¹⁵⁹ BERISTÁIN, Helena (1997). *Op. Cit.*, p. 263.

¹⁶⁰ ALBALADEJO, T. *Op. Cit.*, p. 245.

¹⁶¹ *Ídem.*

si es necesario, adaptadas) desde otros ámbitos discursivos y epistemológicos, como la comunicación, la literatura, la retórica o la semiótica.¹⁶²

El análisis intertextual funge, asimismo, como “instrumental crítico de práctica analítica y de fundamentación teórica que hace posible el acceso desde la Poética, desde la Teoría de la Literatura, a la constitución, la función y la pluralidad de los discursos como conjunto de construcciones lingüísticas existentes y posibles”.¹⁶³

Como instrumental crítico, el análisis intertextual se ocupa de tres asuntos¹⁶⁴:

- 1) Los textos y discursos concretos;
- 2) Las clases de textos y discursos; y

3) Las distintas disciplinas que tienen relación con los textos y discursos porque tratan acerca de estos o porque se sirven de ellos como instrumento en su quehacer, así como de las estrategias analítico-explicativas asociadas a tales disciplinas —Derecho, Economía, Historia, Antropología, por mencionar algunas—.

A su vez, se plantean tres niveles de análisis intertextual:¹⁶⁵

1) *Analítico*: sitúa los análisis de discursos concretos, así como los de clases discursivas. El objeto de estudio es la determinación de qué rasgos comunes (convergencias) y qué rasgos diferenciales (divergencias) tienen los discursos y las distintas clases de discursos;

2) *Metaanalítico*: sitúa los análisis y exámenes de las distintas disciplinas relacionadas con el discurso. Búsqueda de los planteamientos e instrumentos teórico-analíticos que la Poética, la Literatura Comparada, la Retórica y otras disciplinas pueden intercambiar.

3) *Metateórico*: sistematización de resultados. En éste nivel se producen las transferencias que desde el examen, hecho en el análisis intertextual, se llevan a cabo como contribución e incorporación teórico-analítica a diferentes disciplinas y especialmente a la Poética y a la Literatura Comparada, en su configuración sistemática, por la proyección comparativa de aquélla.

El análisis de los textos y discursos literarios, oratorios, retóricos, periodísticos, científicos, religiosos, históricos, digitales, audiovisuales, traducción, *transducción* (proceso que se da en el acto de recepción de una obra literaria), como discursos concretos y como

¹⁶² *Ibidem*, p. 267.

¹⁶³ *Ibidem*, p. 257.

¹⁶⁴ *Ibidem*, p. 259.

¹⁶⁵ *Ibidem*, p. 261.

clases de discursos en una perspectiva comparada, es la praxis del análisis intertextual, cuyo objeto es la realidad discursiva y sus variedades¹⁶⁶.

3.1.3 Isotopías

Una tercera noción por considerar en este análisis es la *isotopía*. Este término proviene de las raíces griegas *iso*: ‘igual’ y *topos*: ‘lugar’, y se emplea en literatura para designar acoplamientos de campos semánticos que dan homogeneidad de significado en un discurso. Algirdas Julius Greimas tomó de las ciencias Física y Química este término y lo aplicó al análisis semántico para referirse a las líneas —categorías— temáticas o de significación que se desenvuelven en el desarrollo de un discurso, produciendo una continuidad temática por coherencia que posibilita una lectura uniforme del relato.¹⁶⁷

Bousoño, por su parte, la integra en los *signos de sugestión*, entendidos éstos como “signos naturales, síntomas que actúan desde la propia sustancia del contenido y convergen sobre una determinada palabra cuya significación potencian, superlativizan”.¹⁶⁸

Es una propiedad de los discursos manifestada por un fenómeno de recurrencia (reiteración, repetición), y sirve al proceso integrador del sentido connotativo para la comprensión de la esencia del discurso.¹⁶⁹

En el campo de la retórica se usa como una figura de significación para asociar campos semánticos por sinonimia (semejanza) o por antonimia (oposición).

¹⁶⁶ Estas variedades son, por mencionar algunas: 1) *Border Theory* (Teoría de la frontera), el estudio multidisciplinar de los discursos, diferentes perspectivas de su funcionamiento, en sus distintas clases, como construcciones lingüísticas que actúan pragmáticamente en la sociedad (Bajtín, 1999; Bubnova, 1984; Vauthier, 2007, Van Dijk, 2000); 2) *Traducción intersemiótica*, consistente en traducir un discurso de un sistema de signos a otro, son objeto del análisis interdiscursivo en el que entran en relación el sistema de signos lingüísticos y otros sistemas de signos (Jakobson, 1974b). La repercusión que tienen los nuevos medios tecnológicos en la Literatura, en su difusión, en su almacenamiento, en su recuperación e incluso en su propia configuración, supone un reto en el examen y en la explicación de los discursos literarios digitales y los no digitales, así como del papel de las nuevas tecnologías en relación con la Literatura no digital (Albaladejo, 2008) [el análisis interdiscursivo se presenta como instrumental adecuado para el tratamiento de los discursos literarios en su relación con la tecnología digital]; y 3) *Interliterariedad*, aquella literariedad con relaciones que trascienden los límites de una Literatura, como literariedad comparada más allá de las obras de una Literatura concreta, puede ser una de las vías de conexión entre el análisis interdiscursivo y la Literatura Comparada (Gálik, 2003). Citados en *Ibidem*, p. 262-263; 266; 269.

¹⁶⁷ BERISTÁIN, H. (1997). *Op. Cit.*, p. 285.

¹⁶⁸ Cfr. BOUSOÑO (1966), citado por BERISTÁIN, *idem*.

¹⁶⁹ *Ibidem*, p. 287.

A la narración le resultan útiles las isotopías para dotar de sentido afectivo al relato; esto difícilmente se ve reflejado en diccionarios o enciclopedias.

Las isotopías son, en resumen, construcciones que van siendo elaboradas conforme a modalidades propias de cada discurso particular para brindar concordancias de sentido y de significado a la exposición.

“Los escritores no enseñan a amar [...] El teatro no enseña nada acerca del amor. Puede hacerlo bonito, cómico o lujurioso, pero no puede hacerlo verdadero”.
—Reina Isabel I de Inglaterra
Shakespeare in love (*Shakespeare apasionado*, 1998)

3.2 El texto narrativo

Existen cuatro formas discursivas o tipos textuales que funcionan como expresiones lingüísticas para diversos propósitos.¹⁷⁰ Su distinción o clasificación se basa en la intención global de los textos.

La primera de ellas es la *narración*, cuya intención es contar o relatar sucesos en tiempo y espacio determinados, mismos que son protagonizados por los personajes —también conocidos como caracteres—. Presupone un desarrollo cronológico de acontecimientos, reales o imaginarios, para reconstruir historias, y aspira a detallar cómo ocurrieron. Puede encontrarse en fábulas, mitos, leyendas, crónicas, cuentos o novelas. Emplea la primera, segunda o tercera persona tanto del singular como del plural para dar voz a los hechos suscitados. Maneja un lenguaje dinámico, pues predominan las acciones, enunciadas mediante verbos, pues a partir de estos cobra sentido en la narración “lo que las personas son, hacen y en dónde”.¹⁷¹ Gerard Genette lo confirma: “narrar es actuar, la narración es acción”.¹⁷²

Aristóteles señala que la narración debe reunir una serie de requisitos: *brevidad* (atenerse a lo esencial para la causa eliminando lo accesorio); *credibilidad* (debe justificarse

¹⁷⁰ Cfr. la *estilística* planteada por ALONSO, M. (1970). *Ciencia del lenguaje y arte del estilo*, Madrid: Aguilar.

¹⁷¹ GONZÁLEZ Reyna, Susana (1999). *Géneros periodísticos 1: Periodismo de opinión y discurso*, p. 17.

¹⁷² GENETTE, Gerard (1989). *Figuras III*, México: Lumen, p. 243.

lo verosímil así como lo increíble); *carácter ético* (refleja postura moral); y *carácter pático* (las acciones revelan una notable intensidad de las pasiones con intención de despertar emotividad en el auditorio).¹⁷³

El segundo tipo textual es la *descripción* o *écfrasis*, “el arte de dibujar con palabras”¹⁷⁴, cuya intención es referir, delinear cómo es un sustantivo (lugar, objeto, persona, animal, fenómeno o situación, ya sea real o imaginario, presente o ausente). Resulta de la capacidad de observación y elección que el sujeto posee. Enumera, en un nivel estático o inmóvil, las características básicas y otras técnicas como las comparaciones. En ella predominan los adjetivos, los cuales evalúan o califican a las entidades (sustantivos).

De acuerdo con José Antonio Mayoral existen trece tipos de *descripciones*:¹⁷⁵

- *Prosopografía*: rasgos fisonómicos de un personaje [humanos, plantas (*fitografía*) y animales (*zoografía*)].
- *Caracterismo*: modo de hablar de un personaje.
- *Etopeya*: costumbres, modos de ser y obrar de un personaje.
- *Patopeya*: afectos, pasiones, sentimientos y emociones de un personaje.
- *Retrato*: aspectos físicos, morales y psicológicos de un personaje.
- *Somatopeya*: atribución de cualidades corpóreas a entidades incorpóreas.
- *Topografía*: cómo es cierto lugar, paisaje o ambiente real.
- *Topotesia*: cómo es cierto lugar, paisaje o ambiente ficticio o imaginario.
- *Cronografía*: épocas o acontecimientos históricos.
- *Genealogía*: linaje de los personajes.
- *Crinografía* u *obeictografía*: objetos o cosas.
- *Pragmatografía*: hechos, sucesos o acciones.
- *Caricatura*: representación gráfica a manera de sátira o burla acerca de las características de un sustantivo.

Cabe mencionar que ninguna descripción es “químicamente pura”, pues los otros tres tipos textuales hacen uso de ella para ampliar sus postulados y lograr una mejor significación de los hechos.

¹⁷³ ARISTÓTELES, *Retórica*, III, p. 16 (1416a-1417b).

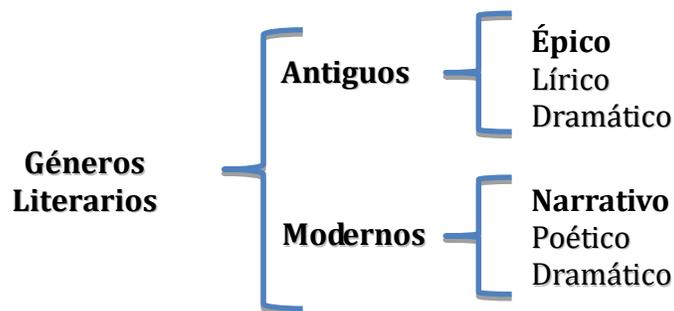
¹⁷⁴ GONZÁLEZ R., S. *Op. Cit.*, p. 14.

¹⁷⁵ MAYORAL, José Antonio (1994). *Figuras retóricas. Teoría de la Literatura y Literatura comparada*, p. 187.

Un tercer tipo textual es la *argumentación*, la cual pretende reflejar puntos de vista respecto de un hecho o asunto. Sus finalidades primordiales son persuadir (convencer), disuadir, demostrar y validar. Se dirige al intelecto (*logos* o vía lógica) y a los sentimientos (*pathos* o vía psicológica) de las personas. Utiliza cadenas de argumentos o premisas para fundamentar las opiniones. En ella predominan razonamientos, sentencias y proposiciones. Responde, en esencia, a las preguntas “¿por qué?” y “¿para qué?”.¹⁷⁶

Por último, la *exposición* busca enunciar, explicar, divulgar, hacer comprensible la información. Manifiesta los antecedentes, las causas y las consecuencias de un hecho o fenómeno. Resulta de la interpretación del sentido genuino de este hecho o fenómeno. Tiene una intención informativa, ya que hay ilustraciones, ejemplificaciones, analogías, etcétera. Se vale de múltiples recursos para explicar de la mejor manera. Responde principalmente a las preguntas ¿qué?, ¿quién?, ¿cómo?, ¿dónde? y ¿cuándo? Se emplea sobre todo en periodismo y en ciencias.¹⁷⁷

Géneros literarios. En complemento de la información anteriormente expuesta, se prosigue con la clasificación de los géneros literarios, la cual nace en Grecia con los postulados de Aristóteles, quien en *Retórica* y *Poética* establece los criterios tanto para distinguir los géneros *Épico* (*narrativo*), *Lírico* (*poético*) y *Dramático* (*teatro*), como para concebir a la literatura como arte.¹⁷⁸



Cuadro sinóptico: Géneros literarios —antiguos y modernos—. ¹⁷⁹

Esta investigación se centra en particular en el *género épico* (*narrativo*), el cual es considerado como el primer género literario de la literatura universal.

¹⁷⁶ Cfr. GONZÁLEZ R., S. (1999). *Op. Cit.*, p. 19.

¹⁷⁷ *Ibidem*, p. 18.

¹⁷⁸ Cfr. GARRIDO D., A. (1996). *El texto narrativo*, p. 11.

¹⁷⁹ Elaboración propia, con base en Aristóteles.

El género épico se caracteriza por contar hechos heroicos, religiosos, legendarios o históricos con elementos fantásticos y ficticios. Se consolidó gracias a que los antepasados disfrutaban escuchar y recrear cada una de estas hazañas y aventuras.

De acuerdo con Aristóteles, este género es, específicamente, la *mimesis* (imitación) de acciones, las cuales, en un inicio, no eran escritas, sino contadas oralmente por los rapsodas y aedos (recitadores o pregoneros ambulantes que declamaban poemas homéricos y cantaban versos épicos y compositores, respectivamente).

En la actualidad, el género narrativo centra su atención en el *relato*, definido inicialmente por Aristóteles como aquel discurso que integra una sucesión de acontecimientos de interés humano en la unidad de la acción.¹⁸⁰

Por su parte, Paul Ricoeur define al relato como aquella construcción progresiva por la mediación de un narrador, de un mundo de acción e interacción humanas, cuyo referente puede ser real o ficcional (abarca desde la anécdota más simple hasta formas complejas de representación, sea oral, escrita o incluso audiovisual).¹⁸¹

Asimismo, Tzvetan Todorov define al relato como un encadenamiento cronológico y a veces causal de unidades discontinuas, esto es, la narración de acciones por medio de manifestaciones concretas al momento de contar historias.¹⁸²

El paradigma interpretativo de los textos narrativos, explica Garrido Domínguez, corresponde siempre al hombre y se lleva a cabo a la luz del proyecto humano.¹⁸³

Se cuenta, además, con una dificultad añadida: la renuencia a una distinción “químicamente pura” o definición estricta entre los géneros épico-narrativo, lírico-poético y dramático ya que, en su interior, afirma Garrido Domínguez, conviven elementos de todos ellos, entrelazados, de tal manera que ningún intento de aislamiento puede prosperar sin atentar contra la propia esencia de cada discurso.

Tal situación se debe a la existencia de múltiples corrientes y teorías literarias: Formalismo, Estética de la recepción, Neorretórica, Estructuralismo, Estilismo, Semiótica, por mencionar algunas, cada una de ellas defiende una concepción específica de la narración y ha elaborado un paradigma con el fin de dar cuenta de cada una de sus

¹⁸⁰ *Ídem.*

¹⁸¹ PIMENTEL, L. A. (1998). *El relato en perspectiva*, p. 10.

¹⁸² Cfr. TODOROV, T. (1970). *Teoría de la literatura de los formalistas rusos*, Buenos Aires: Signos.

¹⁸³ GARRIDO D., A. *Op. Cit.*, p. 12.

peculiaridades. Éstas han servido, en primera instancia, como marcos de referencia para hacer más inteligible la comprensión de los textos analizados, y en segundo lugar, poner de manifiesto lo específico de sus aportaciones.

Cabe mencionar que ninguna de estas teorías resulta plenamente satisfactoria ni concluye en su totalidad el análisis de los textos narrativos, por lo cual no resultan excluyentes entre sí, sino complementarias.

A pesar de todo esto, conviene no olvidar que la práctica literaria cuenta con una larguísima tradición de más de 2500 años (en el mundo occidental) y durante este tiempo se ha ido gestando y codificando un importantísimo volumen doctrinal que debe ser tenido en cuenta en el momento de abordar un trabajo [de análisis] [...] Dentro de esta extensa tradición el papel más importante respecto del relato lo han desempeñado las dos disciplinas bajo cuya tutela ha ido desenvolviéndose el rico y complejo mundo de la producción literaria: *Poética* y *Retórica*.¹⁸⁴

Los intereses comunes entre *Poética* y *Retórica* son el estudio de discursos bellos, tanto si se trata de aquellos orientados hacia la persuasión como al placer estético.

Como puede apreciarse, en palabras de Garrido Domínguez, la doctrina aristotélica acerca de la narración constituye un hito de trascendental importancia no sólo porque representa el punto de partida de una amplísima tradición tanto en los dominios de la retórica y de la poética, sino por su propio volumen y entidad.

En el ámbito de la *narratología*, entendida como teoría narrativa o conjunto de estudios y propuestas teóricas que sobre el relato se han venido realizando, desde los formalistas rusos y, en especial, desde el trabajo seminal de Propp (1965) en los cuentos populares rusos¹⁸⁵, y, advierte Garrido Domínguez, son varios los autores quienes han postulado la conveniencia y utilidad de aprovechar los recursos tanto de la *Retórica* como de la *Poética* para dar cuenta de las singularidades tanto del texto narrativo como de aspectos más concretos de los discursos, por ejemplo, el discurso audiovisual, más específicamente, el cinematográfico (aspectos como el narrador, el espacio, la organización temporal, entre otros). “Lo distintivo de un relato es la narración de una historia”, apunta.¹⁸⁶

¹⁸⁴ *Ibidem*, p. 17

¹⁸⁵ PIMENTEL, L. A. *Op. Cit.*, p. 8.

¹⁸⁶ GARRIDO, A. *Op. Cit.*, p. 27.

El término *narración* tiene un significado amplio y, por ende, su abordaje teórico es complejo, por lo cual requiere delimitarse, más aún en el ámbito de la literatura.

Garrido Domínguez define narración como una “simple sucesión en el marco de una secuencia temporal o como organización regida por la causalidad —es decir, como trama o argumento—”.¹⁸⁷ Relaciona el mundo de la fantasía con el mundo real, en otras palabras, cómo se ve la realidad desde el arte: representación mimética —verosímil—, ilustración, ejemplificación, sugerencia, imaginación, ensoñación, etcétera.

El significado narrativo conduce a una cuestión central del arte literario: la ficción —o arte de la ilusión—, rasgo ya apuntado por Aristóteles en su *Poética*.

La frontera entre lo real y lo ficticio es espacio entre mundos paralelos, dando como resultado una noción de *mundo posible*, que, según Tomás Albaladejo, es un “concepto explicativo por medio del cual pretende darse cuenta de la realidad global y, en especial, de las relaciones que median entre el mundo efectivo y los mundos alternativos (tan reales como el primero, aunque su existencia se circunscriba únicamente al ámbito mental o psicológico)”.¹⁸⁸

Paul Ricoeur, por su parte, sostiene que son posibles en tanto que se apoyan en referentes de la realidad, en el mundo factible, efectivo.¹⁸⁹

Asimismo, “la realidad no es más que el material que el arte transforma y convierte en realidad de ficción”, afirma K. Hamburger.¹⁹⁰

La existencia de los elementos narrativos (narradores, personajes, espacios...) se mantienen al margen de criterios de verdad o falsedad, sino más bien posee su propio estatuto: el mundo posible.

De acuerdo con Albaladejo, existen tres modelos de mundo:¹⁹¹

- 1) *Realidad efectiva*: se constituye por las reglas e instrucciones del mundo real efectivo, es decir, se puede corroborar empíricamente. Ejemplos: históricos, periodísticos, científico-tecnológicos;

¹⁸⁷ *Ídem*. [Cabe mencionar que trama alude al teatro y argumento al cine].

¹⁸⁸ ALBALADEJO, T. (1986). *Teoría de los mundos posibles*, Alicante: Universidad, p. 75.

¹⁸⁹ Cfr. RICOEUR, P. (1983, 1985): *Tiempo y narración I-II*, Madrid: Cristiandad.

¹⁹⁰ K. HAMBURGER (1957), citado por GARRIDO D., A., *Op. Cit.*, p. 30.

¹⁹¹ Cfr. ALBALADEJO, T. *Op. Cit.*, p. 75-79.

- 2) *Ficcional verosímil*: incluye instrucciones semejantes a la del mundo real efectivo, aunque varían los criterios de presentación de los hechos, y
- 3) *Ficcional no verosímil*: incluye instrucciones totalmente distintas a las del mundo real efectivo, es decir, elementos no reales, fantásticos, producto de la imaginación, los sueños y los deseos.

Desde una perspectiva similar, D. Villanueva indica que la clave de la ficción no depende tanto del texto ni del referente exterior que el texto imita o refleja [...] sino de la colaboración del receptor, quien debe cooperar intencionalmente con el fin de completar las inevitables lagunas que todo texto literario implica por su esquematismo. Es el lector quien, con ayuda de sus facultades (afectividad, imaginación, inteligencia, memoria literaria) y experiencia vital, da forma al objeto, al referente de la ficción, a partir de las instrucciones del texto.¹⁹²

El siguiente apartado centra la atención en la poética audiovisual, especialmente en el relato cinematográfico.

3.3 Poética audiovisual: el caso del relato cinematográfico

“La magia del cine y la literatura es que siempre nos sorprenden aunque sepamos sus trucos”.
Autor desconocido

En el campo de los estudios teóricos acerca del cine, el relato es uno de los asuntos más analizados. Tanto *Récit écrit, récit filmique* (1969) de Francis Vanoye, como *Figures III* de Gerard Genette (1972), imbrican en la comparación de las estructuras de los textos narrativos y los discursos audiovisuales¹⁹³ o fílmicos. Ambos se apoyaban en la teoría estructuralista de Claude Lévi-Strauss y en la hipótesis de Vladimir Propp y Claude Bremond, quienes consideraban que la estructura de una historia era relativamente

¹⁹² VILLANUEVA, D. (1992). *Teorías del realismo literario*, Madrid: Instituto de España/Espasa-Calpe, p. 119.

¹⁹³ Discurso Audiovisual, precisa el Dr. Javier Arath Cortés —catedrático de la FCPyS, UNAM— en su blog <http://discursoaudiovisualcortes.blogspot.com/> (2009), es “aquel momento donde se transmiten las ideas, los valores simbólicos y los modos de vida, que informan o entretienen, contribuyendo a forjar y a difundir la identidad colectiva, todo para influenciar las prácticas culturales [...] Práctica social programada en la cual se emiten y reciben mensajes con la intención de modificar actitudes y maneras de pensar y sentir en los espectadores”.

independiente de las técnicas que le daban soporte, se tratara de una novela, una película o una obra teatral.¹⁹⁴

El planteamiento del francés Francis Vanoye es el de un precursor que se adentra en el extenso terreno de la narratología cinematográfica, poco explorada en los años 70 y muy aplicada en el siglo XXI. Constituye, de acuerdo con André Gaudreault y François Jost, el primer intento sistemático de análisis de diferentes aspectos del relato cinematográfico, partiendo de la referencia a los conocimientos de la narratología literaria de Gerard Genette y Tzvetan Todorov (ya mostrados en el apartado anterior).¹⁹⁵

¿Cómo se reconoce un relato? Si se consultan los diccionarios, las definiciones giran en torno a una relación escrita u oral de un acontecimiento real o imaginario. Es el 'grado cero' de la enunciación, es decir, su 'dimensión histórica', puesto que representa hechos acaecidos en un determinado momento temporal sin ninguna intervención del locutor (autor) en el relato. Difícilmente se menciona una sucesión de imágenes o de sonidos, asunto que involucra directamente al cine, por ejemplo.¹⁹⁶

Parece necesario, pues, prestar atención —al menos somera— a la diversidad de prácticas semióticas, semánticas, retóricas, poéticas y pragmáticas, afirma Juan José García-Noblejas, ya que éstas aportan los sustentos epistemológicos de las relaciones entre el texto literario y el discurso audiovisual, en específico, el relato cinematográfico.¹⁹⁷

Hablar de cine implica hacerlo desde su propia especificidad: audio e imágenes en movimiento; adentrarse en él, desarmarlo, examinar sus componentes, rearmarlo para comprender su funcionamiento y apreciarlo para dotarlo de sentido.

Por ello es necesaria una *poética audiovisual*, la cual, de acuerdo con García-Noblejas, parte del modelo glosemático de Luis Hjelmslev, retomado por Christian Metz, quien en *Remarques pour une phénoméologie du narratif* (1968) interpreta las nociones de *sustancia* y *forma* de un signo a las de *expresión* y *contenido* de un filme (relato cinematográfico).¹⁹⁸

¹⁹⁴ Cfr. GAUDREAU, A.; Jost, F. *Op. Cit.*, p. 13.

¹⁹⁵ *Ídem*.

¹⁹⁶ Cfr. GARCÍA-NOBLEJAS, Juan José (1982). *Poética del texto audiovisual: introducción al discurso narrativo de la imagen*, pág. 26. (En términos de Teun A. Van Dijk, sin embargo, *relato* es análogo a *texto* y, por ende, a *discurso*).

¹⁹⁷ *Ibidem*, p. 31.

¹⁹⁸ *Ibidem*, p. 233.

Según García-Noblejas, la propuesta de Metz busca obviar el “escollo” que, tarde o temprano, aparece en los estudios acerca del discurso audiovisual, especialmente el cinematográfico,

escollo que reside en la tentación generalizante de preguntarse si un determinado sistema semiótico presenta aspectos que permitan considerarlo como sistema lingüístico conforme o no-conforme (y, dentro de este caso, si se trata de sistemas denotativos, connotativos o bien constituyen una metalengua o un metalenguaje.¹⁹⁹

Metz considera pertinente aplicar las nociones de sustancia y forma de la expresión y el contenido cuando presenta su sistema analítico para los filmes, capaz de aventajar la tradicional distinción de la crítica cinematográfica entre forma y contenido de una película o de uno de sus fragmentos. Con ello este autor se sitúa en una perspectiva de análisis que parte del filme o película como discurso ya dado.²⁰⁰

De acuerdo con la propuesta metodológica de Metz, distingue cuatro categorías de análisis: 1) la *sustancia del significado*, que es el contenido humano del discurso cinematográfico; 2) la *forma del significado*, estructura semántica profunda (temática) que ordena el contenido humano en una película, la cual explica que otros filmes puedan ser rodados; 3) las *sustancias del significante*, integración de las imágenes en movimiento y el audio (sonidos, ruidos, silencios, música); finalmente, 4) las *formas del significante*, conjunto de las configuraciones perceptivas reconocibles en estas cuatro categorías.²⁰¹

Aunado a lo anterior, Metz propone los calificativos de *significaciones filmicas* para referirse a los elementos que configuran la producción y técnicas de elaboración de un filme, y *significaciones filmadas* a aquellos vehículos distintos del cinematográfico, por ejemplo, la transposición al cine de una novela literaria, una obra de teatro, u otros.²⁰²

La fidelidad con el modelo lingüístico de Hjelmslev lleva a Metz a identificar en su aplicación cinematográfica la *expresión* (cenemas de Hjelmslev) con el *significante* de un signo, y el *contenido* (pleremas de Hjelmslev) con el *significado* del mismo signo, esto es, Metz considera el filme como signo.²⁰³

¹⁹⁹ *Ídem.*

²⁰⁰ *Ibidem*, p. 234.

²⁰¹ *Ídem.*

²⁰² *Ídem.*

²⁰³ *Ibidem*, p. 235.

Esta hipótesis de movilización planteada por Metz determina que el filme (discurso audiovisual o relato cinematográfico) es una unidad dotada de sentido, como resultado de un *proceso enunciativo poiético*, esto es, las formas y sustancias del significado y del significante —anteriormente explicados— se ven reflejados en el análisis del filme.

Metz sostiene que el relato cinematográfico es, de alguna manera, “un objeto real que el usuario ingenuo reconoce a ciencia cierta y que no confunde jamás con lo que no es”.

Para llevar a cabo su análisis, Metz enuncia cinco criterios de reconocimiento²⁰⁴:

1. *Tiene un inicio y un final*. Está clausurado. Ciertas excepciones, como las series de televisión, permiten extenderlo y prolongarlo, no por ello alteran la naturaleza esencial del relato.
2. *Es una secuencia doblemente temporal*. La primera es el asunto narrado (*histoire*), la sucesión cronológica de acontecimientos; la segunda, el acto narrativo en sí (*récit*).
3. *Todo relato es un discurso*. Encadena enunciados que remiten necesariamente a interlocutores. “Dado que se habla, es necesario que alguien hable”. Es “necesariamente percibido”, de algún modo “necesariamente presente” para la percepción del “gran imaginador” (receptor o espectador).
4. *La percepción del relato ‘irrealiza’ la cosa narrada*. Si nadie profiere lo real, nadie relata nunca historias; es decir, a partir del momento en que se trata con un relato se sabe que no es la realidad (aquí y ahora) como tal.
5. *Es un conjunto de acontecimientos*. El acontecimiento es una unidad fundamental; las palabras no bastan, hace falta hacer proposiciones que formen enunciados relativamente complejos. No hay ningún abismo entre la existencia del objeto definido (el relato, texto o discurso) y la percepción que se tiene de él. En el caso de la imagen, corresponde a un texto, no a una palabra. La sucesión de imágenes y audio en una película construye relatos, textos, discursos.

Cabe mencionar, no obstante, que en la correspondencia entre imagen y enunciado hay “trampas descriptivas”, es decir, “la imagen enseña, pero no dice”.²⁰⁵

²⁰⁴ GAUDREAU, A.; JOST, F. *Op. Cit.*, págs. 25-29.

²⁰⁵ *Ibidem*, p. 30.

A la imagen cinematográfica le es muy difícil significar un solo enunciado a la vez, ya que es plurisignificativa;²⁰⁶ en cambio, al texto narrativo tiene la posibilidad de apuntar el sentido y el significado de cada enunciado que un autor se fije como propósito. “La imagen no es la transcripción del enunciado [...] sino una reconstrucción plenamente dotada de sentido propio”, asegura François Jost.²⁰⁷

“No hay relato sin instancia relatora”, advierte André Gaudreault, quien además asevera que “el filme es muy distinto del texto narrativo en la medida en que no se pueden mostrar las acciones sin decirlas”.²⁰⁸

La sensación de que los acontecimientos parecen contarse por sí mismos es, evidentemente, un error, puesto que sin una mediación previa, sea cual fuere, no se tendría la película y no se vería ningún acontecimiento.

Por ello se debe considerar al discurso audiovisual como un relato triple: es *icónico* (visual), *verbal* (oral, escrito) y *auditivo* (sonoro), los cuales se entrelazan profusamente para configurar un producto con sentido propio.

En estos postulados destacan dos conceptos fundamentales: la ocularización (aspecto visual) y la auricularización (aspecto auditivo), denominados audiovisión. “En la combinación audiovisual, una percepción influye en la otra y la transforma: no se ‘ve’ lo mismo cuando se oye; no sé ‘oye’ lo mismo cuando se ve”, lo cual denota que es igualmente importante lo que se mira, lo que se lee y lo que se escucha, sostiene Michael Chion.²⁰⁹

Asimismo, existen ciertas divergencias entre lo que relata el personaje y lo que se observa en la pantalla: la primera, cuando se muestran imágenes (gestos, posturas, ademanes) que los personajes no evocan en su discurso oral (intencionada o inintencionadamente); la segunda, cuando se producen saltos en la imagen, disparidades o cortes en lo que dice el personaje pero no se muestra ni se escucha a cuadro; por último, las

²⁰⁶ Roland Barthes, en su ensayo “Retórica de la imagen”, sugiere que la imagen se caracteriza por ser polisémica (literalmente, muchos significados), es decir, tiene la propiedad de estar abierta a múltiples interpretaciones. Asimismo, los pies que acompañan a las fotografías, o los materiales escritos en las películas, con frecuencia funcionan como anclaje, es decir, como un “dispositivo verbal que ‘disciplina’ la polisemia mediante atracción de la percepción del observador hacia una ‘lectura preferencial’ de la imagen [...] guían al espectador entre las diferentes significaciones posibles de una representación visual”.

²⁰⁷ GAUDREULT, A.; Jost, F. *Op. Cit.*, p. 31.

²⁰⁸ *Ídem.*

²⁰⁹ CHION, M. (1993). *La audiovisión. Introducción a un análisis conjunto de la imagen y el sonido*, Buenos Aires: Paidós.

paralepsis, que son informaciones que no tendrían que tener los espectadores, por ejemplo, confesiones o indicios revelados.²¹⁰

El cine muestra a los personajes mientras éstos actúan, imitan a los humanos en sus diversas actividades cotidianas, y una de esas actividades, a la que nos entregamos todos en un momento u otro, es la de hablar.²¹¹

Al respecto, cabe añadir los siguientes cuestionamientos: ¿Cómo relata el cine una historia? ¿Quién narra la historia? ¿Cómo se realiza la transición del relato escrito (texto narrativo) a la narración audiovisual (discurso fílmico)? ¿Cuál es el marco de referencia en el estudio de la narración literaria y cinematográfica?

La semiología cinematográfica es un marco de referencia en los estudios narrativos del cine, sostienen André Gaudreault y François Jost: aspectos como relato, narración, temporalidad, punto de vista y expresión plástica (el material audiovisual como tal).²¹²

Todo relato cinematográfico, asegura Albert Laffay, tiene una trama lógica, es una especie de “discurso”. Es ordenado por un “mostrador de imágenes”. El cine narra y a la vez representa, contrariamente al mundo, que simplemente es.²¹³

André Gaudreault y François Jost apuntan:

El avance narratológico de los últimos años permite, no obstante, sistematizar de manera radical lo que Laffay explica en un nivel puramente intuitivo.²¹⁴

Pier Paolo Pasolini sugirió, por su parte, que el cine es un sistema de signos cuya semiología corresponde con el propio sistema de signos de la realidad. A diferencia de la literatura, no implica un filtro simbólico o convencional entre el realizador y la realidad.²¹⁵

De acuerdo con Robert Stam, el cine, como relato, emplea un lenguaje que conjunta mensajes cuya materia de expresión consiste en cinco bandas o canales:

1. imágenes fotográficas secuenciadas que simulan movimiento;
2. sonidos fonéticos pregrabados;
3. ruidos grabados;
4. sonido musical grabado; y

²¹⁰ GAUDREULT, A y François Jost, *Op. Cit.*, p. 54.

²¹¹ *Ibidem*, pág. 57.

²¹² *Ibidem*, p. 21.

²¹³ LAFFAY, Albert, autor citado por GAUDREULT, A.; Jost, F. *Ibidem*, p. 22.

²¹⁴ *Ídem*.

²¹⁵ STAM, R.; Burgoyne, R.; Flitterman-Lewis, S. (1999). *Nuevos conceptos de la teoría del cine*, p. 52.

5. escritura (créditos, intertítulos, materiales escritos al interior de los planos).

Así, el cine es un lenguaje específico, una unidad técnico-sensorial, palpable en la experiencia sensorial-perceptual. Es un conjunto de mensajes basado en una materia de la expresión determinada y, como lenguaje artístico, un discurso o práctica significativa, caracterizada por procedimientos específicos de codificación y ordenación.²¹⁶

La narrativización, apunta Stam, es el primer nivel del relato cinematográfico. Hace referencia a la restricción de la riqueza de detalles miméticos del cine en la dirección de la coherencia narrativa; se centra en la transformación del mostrar en el contar, la restricción del excesivo realismo del cine con intenciones narrativas.

El segundo nivel es la imagen encuadrada, la cual implica composición y relaciones espaciales: perspectiva, distancia, movimientos de cámara y ángulos.

El último nivel es el montaje, código principal a través del cual el narrador se expresa a sí mismo, con el cual se crean articulaciones temporales y espaciales entre los planos, considerados como recursos mediante los cuales las películas “cuentan” historias. El montaje introduce un tiempo de reflexión entre el momento en el que los hechos han ocurrido, presentados bajo la forma de mostración, y el momento en que son recibidos por un narratario, permitiendo que el hecho sea reemplazado delante de los ojos del espectador en cualquier orden que el narrador desee, produciéndose así una “lectura guiada”.²¹⁷

El narrador (textual y fílmico) emplea estos tres niveles con la finalidad de comunicar mensajes acerca del mundo de la historia y acerca de la relación del narrador con el relato.

La relación entre la enunciación fílmica (discurso audiovisual) y el texto narrativo (actividad narrativa) puede constatarse con la siguiente analogía hecha por Stam: un psicoanalista y su cliente en terapia, situación comunicativa —en el plano narrativo— en la cual un paciente le cuenta sus problemas a su psicoanalista; ubica a dos locutores interactuando: uno es quien narra (narrador) y el otro es quien escucha el relato (narratario). Trasladando esta situación al plano cinematográfico, la típica situación en que un espectador acude a una sala de cine a mirar una película.²¹⁸

²¹⁶ *Ibidem*, p. 57.

²¹⁷ *Ibidem*, p. 135-137.

²¹⁸ *Ibidem*, p. 138.

3.4 Convergencias y divergencias entre la literatura y el cine

Ahora que ya se han expuesto las características de cada manifestación artística discursiva —literatura y cine—, se destacan las convergencias, divergencias e interferencias de dichas modalidades expresivas.

En los estudios de literatura comparada clásica es sabido que persiste la resistencia a considerar como objeto de sus investigaciones las relaciones entre la literatura y el cine. El cine es concebido —un tanto estereotípicamente, cabe mencionar— como un arte “nuevo, popular y masivo, tecnificado e industrializado” y, por tanto, “poco prestigioso” al lado de sistemas de expresión artística de “tanta raigambre y nobleza” como lo es la literatura, que, además, intentaría aprovecharse este arte “inmaduro y artificial” para obtener lustre e historias que contar. Ni la historia literaria, ni la crítica, ni la misma literatura comparada dieron la relevancia necesaria a las relaciones del cine con la literatura.²¹⁹

Resulta curioso, si se tiene en cuenta que la reflexión estética había aportado una temprana valoración artística del cine, considerado desde principios del siglo XX como el Séptimo Arte, fusión y conciliación de todas las demás según el *Manifiesto de las Siete Artes* redactado en 1911 por Ricciotto Canudo.²²⁰

A finales de los años sesenta persiste la obcecación de los comparatistas en volver sus espaldas al cine, advierte Paz Gago, e incluso renovadores de la disciplina como Rene Wellek recurre a una Historia Comparada de las Artes para abordar las relaciones de éstas con la literatura, opinión que comparte Ulrich Weisstein al proponer la consideración de formas mixtas como la ópera, la cantata, el comic o el cine en una posición muy excéntrica con respecto al comparatismo literario.²²¹

Las relaciones de la literatura y el cine sólo entran por derecho propio en el ámbito de la nueva literatura comparada, la del nuevo paradigma propuesto en 1982 por Douwe Fokkema, historiador neerlandés, quien protagoniza un giro desde las posiciones historicistas y genetistas hacia las tendencias teórico-críticas dominantes en los estudios

²¹⁹ Cfr. CLERC (1989, 1994: 237) / PEÑA-ARDID (1992: 44 y ss.), autores citados en PAZ GAGO, *Op. Cit.*, p. 2.

²²⁰ ROMAGUERA y ALSINA (1993: 18), autores citados en *ibidem*, p. 3.

²²¹ WELLEK (1964) y WEISSTEIN (1975: p. 52), autores citados en *idem*.

literarios a partir de la segunda mitad del siglo XX, especialmente en el área académica americana que se distancia de la más inmovilista área de influencia francesa.²²²

En el campo académico francés, Jean Marie Clerc, comparatista galo, rebate el “repliegue del investigador al terreno único y restringido de las ‘bellas letras’” y la exclusión de los aspectos culturales y artísticos restantes de una época, deplorando “la estrechez del campo estrictamente lingüístico en el que se acantonan muchos estudios comparatistas, dejando escapar un medio (las imágenes modernas) de acercamiento esencial para comprender la modernidad”.²²³

Clerc se pregunta si no compete a la literatura comparada, desde la amplitud de los campos de estudio a los que conducen los sistemas de interacciones que analiza, también lo que él llama las imágenes modernas procedentes de los medios de reproducción mecánica. Propone volver a situar en este horizonte prioritariamente icónico las manifestaciones de la literatura actual, precisando los intercambios y transferencias producidas. Sólo de este modo podría abordarse un estudio coherente y riguroso de las relaciones entre imagen y palabra, desde una renovada literatura comparada, pues sólo ella dispone de las herramientas de investigación necesarias para llevar a cabo investigaciones simultáneas en los dos frentes.²²⁴

Entonces, de acuerdo con Paz Gago, la comparación literatura-cine se trata de una renovación epistemológica y metodológica no sólo en el terreno general del comparatismo sino especialmente en el terreno de la convergencia discursiva literaria y cinematográfica.²²⁵

Se trata, asimismo, de una aproximación *intradisciplinar*, *interdisciplinar*, *multidisciplinar* y *pluridisciplinar*, en palabras de Steven Tötösy de Zepetnek, con elementos de poética, semiótica, música, narratología, análisis textual, historia, sociología y psicología, añadidos por Paz Gago.²²⁶

²²² *Ídem.*

²²³ CLERC (1994: 236), autor citado en *ídem.*

²²⁴ CLERC (1994: 237), autor citado en *ibídem*, p. 4.

²²⁵ *Ídem.*

²²⁶ *Ídem.*

Como Paz Gago, Clerc promueve la apertura a nuevos campos y soportes para la integración de los estudios comparatistas en el paradigma contemporáneo de la literatura comparada.²²⁷

Villanueva, por su parte, afirma que la relación con el cine es uno de los campos más interesantes que la literatura comparada admite y justifica.²²⁸

Como última referencia al respecto, Mario Klarer en *An Introduction of Literary Studies* (1999) considera con toda naturalidad y sin dar ningún tipo de explicaciones por innecesarias, cuatro clases genéricas: *fiction, drama, poetry* y *film*.²²⁹

Es así que la Semiótica y, muy particularmente, la Semiótica narrativa o *Narratología*²³⁰, apunta Paz Gago,

contribuyen decisivamente a la descripción del funcionamiento comunicativo y narrativo del cine. El punto de partida esencial estriba en la narratividad que comparten estos dos sistemas semióticos distintos, el verbal literario y el audiovisual cinematográfico, razón por la cual la Narratología se ha revelado como el instrumento eficaz para abordar el estudio de ambos sistemas de narración ficcional. De hecho, la mayor parte de los manuales sobre análisis textual fílmico aparecidos en la pasada década (Aumont y Marie, 1988; Casetti y de Chio, 1990; Carmona, 1991; y González Requena, 1995) coinciden todos ellos en tomar como fundamento teórico la semiótica textual, remontándose al postulado de Christian Metz según el cual el verdadero estudio del sentido del film debe necesariamente suponer el estudio de la forma de su contenido.²³¹

Una vez superada la etapa formalista de la primera Narratología, esta subdisciplina semiótica (segunda generación), asegura Paz Gago, ha sabido mantener su validez y eficacia, incorporando e incorporándose al mismo tiempo a las perspectivas más recientes de la Semiótica del Cine para continuar ejerciendo, cada vez en mayor medida, su función analítica y descriptiva.²³²

Es entonces que se pasa de un tipo de trabajos que se han limitado a comentarios temáticos y argumentales, cuando no valorativos y casi judiciales o morales, juzgando el valor de la novela por encima de su versión fílmica, o ésta en función exclusiva de su fidelidad a aquella, convirtiendo en un dato incontrovertible lo que no son más que cuestiones de gusto, de

²²⁷ *Ibidem*, p. 5.

²²⁸ VILLANUEVA (1994: 107), autor citado en *ibidem*, p. 5.

²²⁹ KLARER, Mario (1999: 210), autor citado en *ibidem*, p. 8.

²³⁰ El concepto Narratología se explica con detalle en el apartado 3.5 *Elementos de la narración* de este trabajo.

²³¹ PAZ GAGO, *Op. Cit.*, p. 5.

²³² *Ibidem*, p. 6.

parecer subjetivo o del prejuicio que supone considerar la literatura como un arte superior a las más recientes artes visuales.²³³

El nuevo enfoque comparatista que propugna Paz Gago debe tener en cuenta lo que de común hay en la literatura y el cine para, a partir de esa comunidad de rasgos compartidos, analizar sus diferencias y valorarlas objetivamente,

sin entrar en bondades o maldades, peores o mejores, juicios casi siempre intuitivos e impresionistas, ajenos en todo caso a lo que debe ser una tarea analítica y hermenéutica fundamentada en datos textuales y en descripciones someras de índole tanto formal y estructural como pragmática o funcional.²³⁴

Paz Gago resalta que el punto de partida radica, pues, en poner de relieve las convergencias entre ambos sistemas de expresión artística y también exponer sus divergencias. En caso contrario, se considerarán niveles, modalidades o sistemas de signos heterogéneos, lo cual no garantiza una comparación adecuada.²³⁵

A continuación se expone un cuadro comparativo en el que se indican las convergencias y las divergencias entre la literatura y el cine:

Estudio comparativo de la literatura y el cine como modalidades expresivas²³⁶	
Convergencias	Divergencias
<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Narratividad</i>: propiedad abstracta, única y general, que poseen los diferentes lenguajes, cuyas posibilidades adoptan y adaptan los diversos sistemas expresivos para narrar historias [<i>diégesis</i>]. ▪ <i>Ficcionalidad</i>: rasgos narrativos y descriptivos insertos [<i>mimesis</i>]. ▪ <i>Homología estructural</i>: ambos desarrollan de forma idéntica la 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Medio / soporte: textual o audiovisual. ▪ Instrumentación técnica. ▪ Antigüedad histórica: la novela precede cinco siglos al cine. ▪ Sistema semiótico: literaria (del lector) y cinematográfica (del espectador) ante signos lingüísticos e icónico-verbales. ▪ El texto narra, la imagen muestra. ▪ El cine es un lenguaje pero no es de

²³³ *Ibidem*, p. 7.

²³⁴ *Ídem*.

²³⁵ *Ídem*.

²³⁶ Elaboración propia, con base en los postulados de Paz Gago, *ídem*.

<p>estructura de la acción en intriga (original y atractiva).</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ambos discursos, al tratarse de manifestaciones artísticas, representan experiencias estéticas. ▪ Manipulación del tiempo y del espacio (analepsis, prolepsis, elipsis, pausas, ralentizaciones...). ▪ Voces: narradores, personajes. ▪ Imbricación de sistemas de signos. 	<p>ninguna manera una lengua, en el sentido saussureano del término, puesto que no se pueden considerar las imágenes como signos o unidades semejantes a las palabras, ni organizarlas de acuerdo con una sintaxis gramatical, ya que la imagen posee su propia sintaxis.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ De acuerdo con Eco, el cine es el único código que posee nada menos que tres articulaciones (figuras visuales, semas icónicos y cinemorfemas), triple articulación visual que lo convertiría en uno de los sistemas de comunicación más eficaces y realistas.
---	---

Es necesario establecer, de acuerdo con Luis Bernabé Pons, una diferenciación entre el análisis de una obra literaria y el de una película construida a partir de esa obra. Como vehículos extensivos, apunta, sus materias son distintas; por tanto, la forma de aproximación a una u otra es diferente. No se trata de determinar si la película en cuestión es fiel o no a su referente literario sino cómo es respecto a dicho referente, cómo construye su propia realidad estética a partir de un material literario que posee la suya.²³⁷

El hallazgo fundamental al estudiar la relación entre literatura y cine, señala Bernabé Pons, es que, como propuestas estéticas, tienen identidad propia y, al mismo tiempo, sus relaciones de vinculación son evidentes.

De igual manera, Italo Calvino hace una reflexión acerca de las técnicas narrativas cinematográficas y las relaciones tributarias del cine con la literatura —sin dejar de apuntar

²³⁷ BERNABÉ PONS, L. (2000). “La narración y el cine como vida”, en *Relaciones entre el cine y la literatura: un lenguaje común*, disponible en http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/relaciones-entre-el-cine-y-la-literatura-un-lenguaje-comun-0/html/ff16ed64-82b1-11df-acc7-002185ce6064_18.html#I_12

la ambición escritural del cine y las nuevas orientaciones derivadas de la *nouvelle vague* o el cine de autor—. ²³⁸

Para encontrar los elementos que son comunes a una serie de palabras escritas (por ejemplo, una novela) y una serie de fotogramas que emulan movimiento (tal es el caso de una película), se debe examinar, apunta Calvino, este flujo de palabras o fotogramas y aislar una cadena particular de imágenes que, aún antes de que la novela llegara a existir, le era propia a la tradición literaria (mito, epopeya, leyenda, por mencionar algunos).

Calvino explica que el cine proviene, en parte, del arte del narrador (construidas como típicos cuentos de hadas) y, por otra parte, como literatura popular del siglo XIX (novela de aventuras, policiaca, romántica, entre otras), en donde la serie de imágenes sucesivas tiene una estrecha relación con la forma de escribir.

Según Calvino, esta herencia de la literatura al cine, aunque no basta para clasificar, como típicos del cine, ciertos elementos, tales como el chiste o el suspenso creado por el peligro físico. Debe considerarse, por una parte, que el cine es un deudor con las formas de expresión que le preceden, tal es el caso del teatro, el circo, eventos deportivos, pintura y fotografía.

La fuerza mitológica y poética del cine proviene de la convergencia de muchas formas elementales de la cultura. Tiende a la repetición más que a la innovación. ²³⁹

Otro aspecto más de esta relación es el instrumento empleado para contar historias, a saber: la cámara. Calvino asegura que la literatura carece totalmente de cualquier método de trabajo que le permita aislar un detalle único sumamente amplificado, en donde un rostro se acerca para hacer énfasis en un estado de ánimo o subrayar la importancia de un detalle único en comparación con el resto, cuestión que sí se logra en el cine, por ejemplo, con un *close up*, el cual no tiene un equivalente en una narrativa formada con palabras.

Como dispositivo narrativo, la habilidad para variar la distancia entre la cámara y el objeto puede en efecto ser poca cosa, pero representa una notable diferencia entre el cine y la narrativa oral o escrita, en donde la distancia entre el lenguaje y la imagen siempre es la misma. Con el lenguaje, uno puede crear efectos misteriosos para dar la impresión de distancia, como cuando Tom Thumb ve una pequeña luz, lejos, muy lejos en el bosque, o bien la impresión de

²³⁸ CALVINO, Italo (febrero 1995). “El cine y la novela: Problemas de narrativa”, en *Nexos*, México, disponible en <https://www.nexos.com.mx/?p=7307>.

²³⁹ *Ídem*.

proximidad que transmite enajenación y malestar, como cuando Roquentin se mira al espejo. En el cine, el tamaño de la imagen no tiene ninguna connotación afectiva, sino una función sintáctica... o, mejor dicho, la función de marcar puntos “privilegiados” en una sucesión de imágenes. (Los textos impresos sólo podían usar distintos tamaños de tipo de letra y el lenguaje hablado, una intensificación del tono de voz.) No obstante, el *close up* le da al espectador una sensación especial; cuanto más grande es la imagen, más se siente el directamente envuelto en la escena y ésta es la razón de que haya una demanda de pantallas cada vez mayores.²⁴⁰

Por tanto, lo que el cine posee, que es completamente cinematográfico no debería ser equiparado con sus ancestros literarios. Desde este punto de vista, el cine y la novela no tienen nada que enseñarse uno a otro y nada que aprender uno de otro, concluye Calvino.²⁴¹

Destaca así una línea temática dominante: la revisión de las adaptaciones cinematográficas, esto es, de acuerdo con Boris Eikhenbaum, el análisis de la recodificación cinematográfica de textos literarios; acerca de esto hay consenso teórico: tanto los pioneros estudios formalistas como los de la semiótica contemporánea insisten en la necesidad de situar el punto básico de enlace en el aspecto narrativo.²⁴²

La preeminencia del guion y su componente narrativo-literario explica la preocupación por el argumento, característica del cine de ficción, sostiene Yuri Nasónovich Tynianov.²⁴³

La trama literaria puede servir como punto de partida para la construcción del filme, asegura Gabriel Baltodano, quien a su vez advierte que debe ser recodificada, pues las leyes de desarrollo de un argumento cinematográfico son específicas.²⁴⁴

Según esto, toda adaptación tiene inicio, de acuerdo con Umberto Eco, en el momento en que se abstrae la estructura de la trama.

Los cuentos y las novelas, inspiración mayoritaria de los filmes, relatan historias; de forma semejante, las películas presentan argumentos. El cine vendría a ser pues, una «especie narrativa» más; su diferencia con la literatura radica en los medios expresivos de que se vale para desarrollar la trama.²⁴⁵

Es evidente que la reflexión en torno a estos problemas no se circunscribe a un modelo teórico determinado; por el contrario, “naciones procedentes de distintos modelos

²⁴⁰ *Ídem.*

²⁴¹ *Ídem.*

²⁴² EIKHENBAUM, B. (1926). “Literatura y cine”, en François Albêra (comp.) (1998). *Los formalistas rusos y el cine. La poética del filme*, Barcelona: Paidós, p. 200-201.

²⁴³ BALTODANO, Gabriel “La literatura y el cine: una historia de relaciones”, p. 13.

²⁴⁴ *Ídem.*

²⁴⁵ *Ídem.*

conceptuales se complementan y funden a lo largo de unas meditaciones, cuyo entramado se acerca a la centuria”, indica Baltodano.²⁴⁶

Este diálogo ha sido pródigo y polémico, nace a causa de una máquina, un artefacto que define, a las claras, una parcela amplia de la cultura moderna y contemporánea.²⁴⁷

Es así que un acercamiento prolífico al estudio de la comparatividad de ambos discursos puede comenzar a partir del aspecto narrativo y continuar por la fidelidad —o infidelidad— de las transposiciones.

Por último se exponen las *interferencias* entre el texto literario y el discurso audiovisual (cinematográfico):

Las *voces narrativas* de la novela que son explotadas por el filme a través de voces en *off* (se escucha pero no se ve a quien habla) y *over* (voz superpuesta, pregrabada, que no le pertenece al enunciatario que se ve a cuadro) hasta las estrategias visuales que la novela siempre ha utilizado, pues dispone de múltiples recursos para expresar la visualidad.²⁴⁸

La presencia del narrador en una película, a diferencia de un texto literario, es breve y limitada: funge como referente de las acciones que serán vistas y escuchadas, por lo cual es casi imposible que narre todo el tiempo lo que sucede.²⁴⁹

El *guion*: primer desarrollo textual de la historia; híbrido de naturaleza lingüística y audiovisual que permite exhibir todos los recursos que serán utilizados tanto en la narración (borrador, redacción, revisión) como en la filmación, el montaje y la post-producción [proceso transpositivo].²⁵⁰

Descripción (Écfrasis): uno de los componentes esenciales del texto narrativo, tanto la descripción referencial o representativa, propia de la novela realista, como la expresiva y creativa, necesitan de la visualidad. En efecto, la descripción exterior de personajes, objetos, lugares o paisajes es necesariamente visual pues trata de mostrar al lector el aspecto visible de los seres o espacios descritos.²⁵¹

²⁴⁶ *Ídem.*

²⁴⁷ *Ídem.*

²⁴⁸ PAZ GAGO, *Op. Cit.*, p. 21.

²⁴⁹ *Ídem.*

²⁵⁰ *Ibidem*, p. 22.

²⁵¹ *Ídem.*

3.5 Elementos de la narración

El programa de Literatura Universal de la Escuela Nacional Preparatoria contempla en la Unidad 3 “Narrar la condición humana” la revisión y análisis de los elementos de la narración, objeto de estudio de la narratología.

La *Narratología*, propuesta por el lingüista ruso Tzvetan Todorov, forma parte de las teorías de la narración literaria.²⁵²

“Es un metalenguaje especializado que se obtiene precisando el sentido de cada uno de los elementos de la comunicación narrativa”.²⁵³

Se considera, además, como aquella manera *semiótica*²⁵⁴ de analizar el relato; presenta un lenguaje dinámico, ya que se cuentan acontecimientos y hechos que realizan los personajes.²⁵⁵

Se apega a la realidad: al momento de leer, se logra identificar con los cinco sentidos cada una de las situaciones planteadas, incluso, genera empatía con los personajes, con sus reacciones, con su contexto. Tiene elementos que desempeñan una función comunicativa específica: informar, orientar, entretener, deleitar, cautivar, conmover, persuadir...

Gerard Genette advierte de la existencia de dos tipos de narratología: una *temática*, en la que se analiza la historia o contenidos, y otra *formal o modal*, en la que se analiza el relato como un modo de representación de las historias (oral, escrita, cinematográfica...).²⁵⁶

²⁵² Cfr. TODOROV, Tzvetan (1991). “Las categorías del relato literario”, en *Análisis estructural del relato*.

²⁵³ GARCÍA L., J. (1989). *Los conceptos básicos de la narratología*, p. 1, disponible en SSRN: <https://ssrn.com/abstract=2097015>.

²⁵⁴ *Semiótica*: rama de la lingüística que estudia al *signo*, que es, de acuerdo con Ferdinand de Saussure, una unidad tripartita de representación de la realidad, conformada por: a) *Referente*: objeto real al cual hace referencia el signo; b) *Significante*: imagen acústica, soporte material o sustancia, expresión de lo que captamos con los sentidos; y c) *Significado*: contenido mental que se forma a partir del signo (concepto/abstracción de ese objeto). Es lo dado, lo que ha quedado cristalizado en la mente. Por otro lado, para Charles Peirce el signo se conforma por una tricotomía: a) *Icono*: objeto representado en virtud de una relación de semejanza. Sustitución dada por analogía (fotografías, dibujos, pinturas, mapas, planos, gráficos); b) *Indicio*: tiene conexión física con el objeto denotado, relación de manera natural, dinámica, de proximidad o causalidad con el objeto que representa (señal, evidencia, huella); y c) *Símbolo*: relación arbitraria con el objeto, se determina por una ley o convención socialmente aceptada. Cfr. BERISTÁIN, H., *Op. Cit.*, p. 438-441.

²⁵⁵ Cfr. GARCÍA L., J. (1989). *Op. Cit.*, p. 1.

²⁵⁶ Cfr. GENETTE, Gerard (1982). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*, p. 12.

Este análisis narrativo, apunta Luz Aurora Pimentel, implica la exploración de los diversos aspectos que conforman la realidad narrativa, independientemente de la forma genérica que pueda asumir (cuento, novela, fábula, etcétera).²⁵⁷

En narratología, el análisis se ocupa de la articulación de las estructuras temporales y espaciales, situaciones de enunciación (personajes), perspectivas del relato (narradores) y los modos de significación discursiva.²⁵⁸

Por lo anterior, dadas las inevitables limitantes de extensión y contenido, el presente estudio se restringe a un análisis narrativo formal o modal del relato.

Los niveles de análisis narrativo son, de acuerdo con Gerard Genette²⁵⁹:

- *Sucesión de acontecimientos* (diégesis): *fábula* o cadenas de acciones; y
- *Texto narrativo*: representación lingüística de los elementos de la narración.

Es necesario distinguir los conceptos de historia (*histoire*) y relato (*récit*), términos propuestos por Genette. La *histoire*, o plano de la expresión, es lo que se cuenta, la reconstrucción cronológica de los acontecimientos narrados, contados de inicio a fin; mientras que el *récit*, o plano del contenido, es la forma literaria o audiovisual que adopta la historia para ser transmitida, tal cual los expone el escritor, con el método que considere pertinente, es decir, el orden cronológico puede alterarse a fin de despertar sorpresa, suspenso o deleite en la audiencia.²⁶⁰

En *Poética*, Aristóteles sienta las bases del análisis narrativo, las cuales son retomadas por los estudios en narratología, los formalistas rusos y los estructuralistas. A continuación se desglosan los conceptos más esenciales:

Diégesis: es el mundo ficticio en el que se sitúan los personajes, situaciones y acontecimientos que constituyen la HISTORIA contada por un narrador. Modo de representación que implica más el “contar” que el “mostrar”. Se refiere a los hechos contados y a los personajes de una narración, es decir, el significado del contenido narrativo, los personajes y las acciones, tomados como si estuvieran “en sí mismos”, sin referencia a la mediación discursiva. Se refiere a la instancia de la película

²⁵⁷ Cfr. PIMENTEL, L. A. *Op. Cit.*, p. 8.

²⁵⁸ *Ibidem*, p. 9.

²⁵⁹ Cfr. GENETTE, G. (1989). “Discurso de la narración”, *Op. Cit.*

²⁶⁰ *Ídem*.

representada, la suma de la denotación de la película más el espacio ficcional, las dimensiones temporales implicadas en y por la narración e, incluso, la historia tal y como es recibida y sentida por el espectador.²⁶¹

Argumento: serie de hechos que constituyen la historia. Conjunto de acciones que desempeñan los personajes, sin relaciones causales o detalles explicados minuciosamente, esto es, incluye sólo los eventos más sobresalientes. Responde a las preguntas ¿qué ocurre?, ¿qué se narra?, ¿de qué trata?, las cuales conducen al **tema**²⁶² o asunto de que trata la historia, esto es, su “fondo”. Se conocen dos tipos:

- *Cronológico:* secuencia o sucesión de hechos. El protagonista es un suceso;
- *De significación:* repercusión de los personajes dentro de la historia.

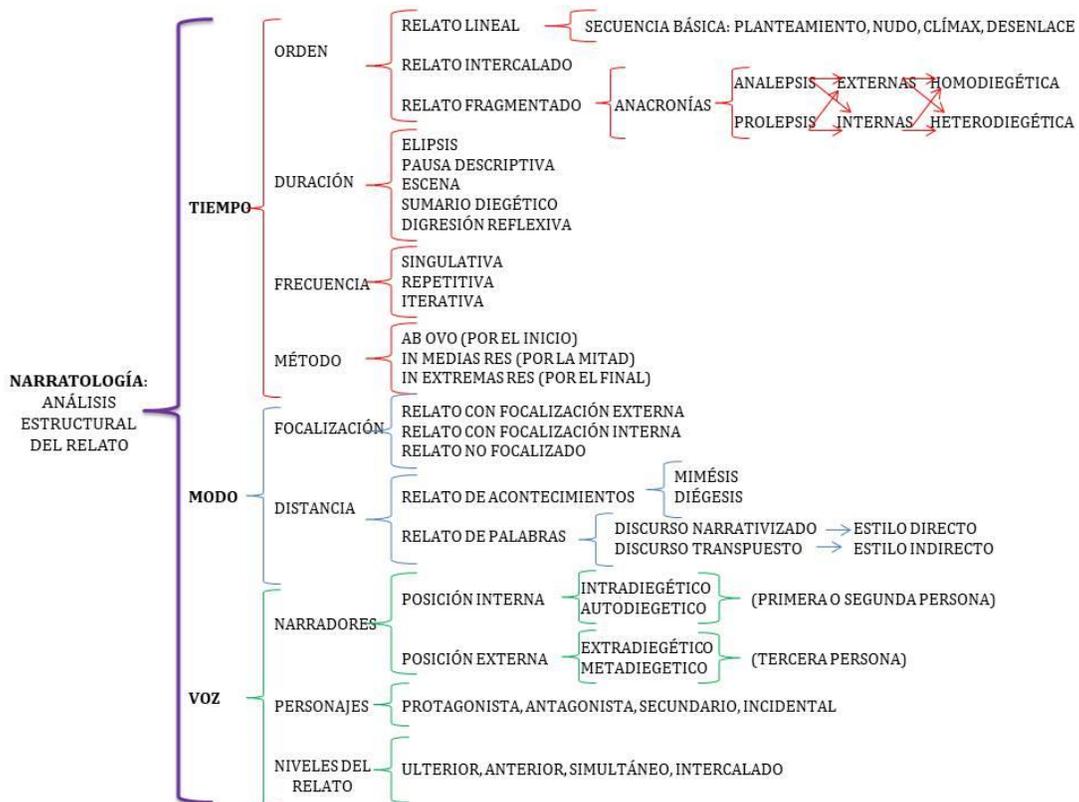
Trama: vocablo de origen latino que refiere a un conjunto de hilos que, entrelazados con la urdimbre, forman una tela. En literatura se refiere a la disposición de las partes que configuran un determinado asunto. Aristóteles la concibió en su *Poética* como el principio fundamental de la tragedia o, dicho en otras palabras, la imitación de la acción. A partir del argumento, consiste en dejar constancia de los diferentes componentes que estructuran una historia, así como la conexión (no siempre cronológica o lineal) que existe entre cada uno de ellos.

Gerard Genette, por su parte, clasifica el análisis estructural del relato en tres estratos: A) *Tiempo*; B) *Modo*; y C) *Voz*. A partir de estas tres dimensiones es posible analizar los elementos o componentes que configuran cada una de ellas.

A continuación se muestra un cuadro sinóptico que sintetiza los niveles de análisis estructural del relato:

²⁶¹ STAM, R.; Burgoyne, R.; Flitterman-Lewis, S. *Nuevos conceptos de la teoría del cine*, p. 58.

²⁶² Para facilitar el logro de este proceso, se sugiere la lectura de LÁZARO Carreter, Fernando (1994). *Cómo se comenta un texto literario*, Madrid: Publicaciones Cultural.



Cuadro sinóptico: elementos del análisis del relato.²⁶³

A) TIEMPO NARRATIVO: consiste en la reconstrucción de los hechos a partir del aspecto cronológico. Es manipulado por el narrador. Concepto abstracto, infinito, delimitable. Tiene tres dimensiones: 1) *física*: medida de movimientos según el antes y el después; 2) *cronológica*: punto de referencia convencional; y 3) *psicológica*: experiencia subjetiva, no es 'sentido' de la misma manera por todos. Refiere a hechos pasados (anteriores), presentes (simultáneos) o futuros (posteriores). Sus categorías, apunta Genette, son:

- 1. Orden:** puntos a partir de los cuales se ordena el relato. Guía el desarrollo que indica si los hechos ocurren en tiempo real o ficticio, o si se cuentan tal cual ocurrieron o están manipulados. Genette lo define como la relación entre la secuencia en la que los hechos suceden en la historia y el orden en que son contados en el relato.
 - *Relato lineal:* refiere a la secuencia de actos propuesta por Aristóteles, inicia en un punto de partida y concluye en un punto de llegada.

²⁶³ Elaboración propia, con base en los postulados de Gerard Genette.

- *Planteamiento*: introducción del relato. Preámbulo. Presentación de los personajes. Se dice el asunto o problema;
- *Nudo*: complicación en la cual aparecen las condiciones en que se da el conflicto y sus posibles soluciones. Suspenso. Intriga. Reticencia;
- *Clímax*: punto culminante del relato, cúspide; y
- *Desenlace*: Conclusión. Cierre. Final. Puede ser *abierto* (carece de resolución clara) o *cerrado* (termina de forma estable).
- *Relato intercalado*: Syd Field lo llama alternancia de modo indistinto entre las “bisagras” (puntos de giro) que construyen una secuencia de acontecimientos. Pasar, por ejemplo, del planteamiento al desenlace, regresar al nudo y rematar con el clímax.
- *Relato fragmentado*: anacronías o discordancias entre el orden de la historia y el orden del relato.
 - *Analepsis*: “Flashbacks”. Retrospección. El narrador evoca hechos pasados, ocurridos con anterioridad al episodio que se relata.
 - *Externa*: se remonta a un momento anterior al del inicio del relato. Por su amplitud se subdivide en *analepsis parciales* —suministra información aislada que sólo cubren un fragmento de la información sin llegar a conectar con la base del relato—, y *analepsis completas*.
 - *Interna*: el punto de partida del recuerdo es posterior al punto de partida del relato principal. Las hay de dos tipos: *homodiegéticas* —su contenido coincide con el del relato principal— y *heterodiegéticas* —su identificación no coincide con la temática del relato principal—.
 - *Mixta*: sucede cuando el recuerdo comienza en un tiempo anterior al punto de partida del relato principal y su amplitud se prolonga hasta que llega a unirse con ese punto.
 - *Prolepsis*: “Flashforwards”. Anticipación. El narrador genera expectativas, las cuales pueden ser satisfechas o no posteriormente.
 - *Externas*: predicción de un hecho que no se cuenta en la historia pero sí ocurrirá; se proyecta más allá del cierre de la acción.

- *Internas*: se da a conocer los hechos previamente a que sucedan en el relato principal o, por otro lado, se anticipa cierta información pero no ocurre ni se menciona a lo largo del relato.

Lo que separa a estas dos prolepsis es, señala Mieke Bal, la realización segura o incierta del acontecimiento.

Así como en el caso de las analepsis homodieéticas y heterodieéticas, ocurre lo mismo con las prolepsis: las *prolepsis homodieéticas* se refieren a la coincidencia del contenido con los hechos, mientras que las *prolepsis heterodieéticas* se alejan o distancian de la línea principal de la acción.

2. **Duración**: indica, según Genette, cuánto se prolonga el relato, ¿qué se omite?, ¿qué merece más atención? Relación entre la extensión del texto y el tiempo que duran los sucesos en la historia. Variaciones en la velocidad o el ritmo del relato. Este autor considera que no es posible calcular con precisión el tiempo del relato, pues éste varía según cada lector; lo importante es, dice, identificar las variantes del ritmo dentro del discurso, denominadas *anisocronías*²⁶⁴:

- *Elipsis*: silenciamiento. Omisión de detalles innecesarios para acelerar de forma determinada (precisa) o indeterminada (imprecisa) la narración. El tiempo transcurre en la historia mientras que no pasa en el discurso;
- *Escena*: correspondencia entre lo sucedido y lo que se cuenta; se aprecia, sobre todo, en diálogos. Encarna la igualdad o isocronía entre el tiempo de la historia y el tiempo del relato. El hecho es registrado sin manipulación temporal. Puede manifestarse como un monólogo, soliloquio, diálogo directo o diálogo indirecto (narrativizado) y como un plano-secuencia, en el cual el hecho gana poder dramático a través del énfasis en su duración.
- *Pausa*: ralentización o detenimiento del tiempo mientras que la descripción continúa con lujo de detalles. Genette asegura que la descripción es más indispensable que la narración puesto que es más fácil “describir sin contar que contar sin describir”. “La descripción es esclava de la narración”, señala Genette. Al describir, el narrador se empeña en conseguir la máxima ilusión de la

²⁶⁴ Genette asegura que la *isocronía*, es decir, la perfecta correspondencia entre la duración de la historia y la del relato o trama, no es posible conseguirla.

realidad: hacer creer que las palabras son las cosas; que estamos frente a la realidad misma y no frente a una versión de ésta;

- *Sumario diegético*: resumen, condensación sintética de grandes cantidades de material limitados por tiempo y espacio del relato. Abreviación; y
- *Digresión reflexiva*: valoración, remansamiento de la acción, composición subjetiva, afín al narrador omnisciente o metadieético. Fenómeno ligado a la expresión de la subjetividad. Moraleja.

3. **Frecuencia**: criterio que ajusta el número de veces en que un suceso ocurre en la historia y es representado en el discurso o mencionado en el relato.

- *Singulativa*: ocurre una sola vez y se cuenta una vez (1=1);
- *Repetitiva*: un solo suceso se cuenta varias veces (1=1,2,3,4...); y
- *Iterativa*: algo que ocurrió varias veces se cuenta una sola vez (1,2,3...=1).

4. **Perspectiva**: punto de vista de quien cuenta el relato. Manera como se percibe la información narrativa. Ángulo de visión desde el cual se explica la historia, puede tener una versión total o parcial de los hechos:

- *Retrospectiva: Analepsis*, relatar hechos pasados o previos.
- *Prospectiva: Prolepsis*, relatar hechos futuros, escenarios posibles.
- *Intercalada*: saltos en el tiempo; se recurre a hechos pasados para entender el presente (recuerdos, sueños...).

5. **Métodos narrativos**: indican a partir de dónde se cuenta la historia y cómo se acomoda:

- *Ab ovo*: por el inicio, lineal, secuencial, gradual.
- *In medias res*: desde la mitad. Comienza por el nudo, regresa al comienzo y avanza hasta que concluye.
- *In extremas res*: desde el final. Inicia con el desenlace y salta de manera intercalada la secuencia de acontecimientos.

B) MODO: se refiere al procedimiento mediante el cual las acciones que constituyen la historia son sometidas a un filtro denominado mediatización en el momento de convertir la historia en discurso. Sus categorías son:

6. **Focalización:** categoría propuesta por Mieke Bal²⁶⁵, historiadora del arte neerlandesa. Es la perspectiva o punto de vista de quien observa. El focalizador es el sujeto receptor que transforma la acción en historia mediante la selección y ordenamiento de materiales. “¿A quién corresponde la visión que se representa?”. Describe por medio de quién se contempla lo narrado. Tiene la intención de transmitir cierta posición ideológica, afectiva o ética.

- *Focalización externa:* Heterodiegética, el observador queda fuera de los personajes, sólo informa sobre lo que los personajes hacen y dicen. Se constituye por la estricta representación de las características superficiales y materialmente observables de un personaje, de un espacio o de ciertas acciones. Se refiere de modo objetivo y desapasionado a los eventos y personajes que integran la historia.
- *Focalización interna:* Homodiegética, el observador filtra su relato por uno de sus personajes, cuya óptica se convierte en el punto de vista de referencia. Es subjetiva: da a conocer los pensamientos y emociones del personaje que participa en la ficción. Es parcial: yo-narrador:
 - *Fija:* 1 solo personaje centra la acción, el foco coincide con un mismo personaje, viendo a través de sus ojos, cuya historia se va a seguir;
 - *Múltiple:* se aprovecha la capacidad de conocimiento de un grupo de personajes de la historia; el mismo acontecimiento es evocado varias veces según el punto de vista de varios personajes.
 - *Variable:* la focalización se distribuye discrecionalmente entre varios personajes; mosaico de puntos de vista; el personaje focal cambia.
- *Focalización omnisciente:* No focalizado; “grado cero”; situación narrativa en la que el observador hace uso de una capacidad de conocimiento ilimitada de todo lo que acontece en la historia; reparto de puntos de vista tan extensos que es preferible contemplarlo como una no focalización. No hay restricción alguna sobre lo que pasa, puede apreciarse todo cuanto acontece, lo que hacen los personajes, lo que piensan, lo que sienten, su pasado, sus intenciones.

²⁶⁵ En su obra *Teoría de la narratividad* (1989), citada por Leticia Cuevas (2016). *El cine como recurso didáctico II: Narratología audiovisual y literaria*, México: Colegio de Bachilleres.

7. **Distancia:** se refiere al grado de implicación del narrador en su discurso. Es, con relación a la historia, la posición específica que el sujeto de la enunciación exhibe en su relato.

- *Relato de acontecimientos:* la transcripción de un supuesto no verbal en verbal. En el caso del periodismo el resultado discursivo donde se moldea la realidad “real”, lo que implica selección e interpretación de los acontecimientos que constituyen la historia. En el relato de acontecimientos la distancia aumenta, la implicación del narrador con la historia. Valoración: polaridad y jerarquía.
 - *Mimesis:* retoma la idea platónica de imitación; el narrador cede la palabra a los personajes, creando un efecto de cercanía;
 - *Diégesis:* relato puro en el que el narrador toma la palabra y conduce la *lexis* (forma de decir).
- *Relato de palabras:* la manera como se introduce un discurso ajeno, el de los personajes: diálogos, fragmentos desgajados de diálogos, citas...
 - *Estilo Directo:* reproduce la intervención de un personaje a través del diálogo. Estructura del habla del personaje mediante signos de puntuación como los dos puntos (:), las comillas (“”) o los guiones largos (—). Emplea conjugaciones de los verbos de atribución, tales como hablar, decir, expresar, explicar, mencionar, etcétera.
 - *Estilo Indirecto:* reproducción de palabras realmente enunciadas por un personaje, de modo narrativizado, es decir, empleando oraciones subordinadas como “dijo que”, “piensa que”, “supone que”, “considera”.
 - *Estilo Indirecto Libre:* transcripción del curso de los pensamientos y sentimientos de un personaje sin que necesariamente los haya enunciado. Se da cuando, dentro del discurso del narrador, sin anunciarse con la introducción de un verbo de atribución como dijo, pensó, mencionaron, hablaron, entre otros, se expresa el contenido de un acto de habla. Reproduce la conciencia del personaje por medio de un narrador externo, en tercera persona, en tiempo pretérito.

C) **VOZ:** permite identificar a los sujetos implicados en la historia y que participan en el relato. A través de ésta se manifiestan todos los participantes del relato y dejan

explícita la forma en que lo hicieron. Es el aspecto de la acción verbal en sus relaciones con el sujeto y, generalmente, la instancia de discursivización:

8. **Narrador:** Elemento central del relato. Emisor interno. Es quien relata la historia. Entidad abstracta que presenta a los personajes. Explica las circunstancias en que se desarrollan los hechos. “Todos los demás elementos experimentan en cierto modo los efectos de la manipulación a que es sometido por él el material de la historia”, ya que funge como ensamblador, observador y locutor (hablante). Es imposible un relato sin narrador, ya que los acontecimientos no pueden contarse a sí mismos.²⁶⁶ Según Roland Barthes²⁶⁷, semiólogo francés, no es la misma persona que el *autor* (emisor externo quien produce la obra; es independiente del narrador). Quien escribe no es quien es, el autor real, sino un “ser de papel”.

- *Posición interna:* participan en la diégesis; son explícitos, visualizados.
 - *Autodiegético:* personaje protagónico o principal. Utiliza la primera persona (yo). Cuenta su propia historia. Conoce parcialmente los hechos y participa en ellos, los vive desde dentro del relato.
 - *Intradiegético:* Forma parte de la historia pero no es el personaje principal. Utiliza la primera persona (yo, nosotros), segunda (tú, ustedes) o tercera (él, ella, ellos). Funge como testigo de los hechos o acompañante del protagonista.
- *Posición externa:* plantean la diégesis desde un punto de vista ajeno. Emplea la tercera persona [él/ella/ellos(as)]. Implícitos, no visualizados.
 - *Extradiegético:* Observador. No forma parte de la trama. Utiliza la tercera persona (él, ella, ellos). Conoce todo a detalle, pero jamás interviene. Sólo cuenta lo que puede observar de la misma forma en que lo haría una cámara de cine.
 - *Metadiegético* (omnisciente): pertenece a la historia que cuenta, pero narra como si estuviera fuera de ella. Existe en dos planos: real y ficticio. Es como un fantasma o dios que todo lo ve, oye y conoce, incluyendo los pensamientos

²⁶⁶ GARRIDO D., A. *Op. Cit.*, p. 105.

²⁶⁷ Cfr. BARTHES, Roland (1991). “Introducción al análisis estructural de los relatos”, en *Análisis estructural del relato*. México: Premia.

y sentimientos de los personajes, pero no interactúa con ellos. Perspectiva multidimensional.

9. **Personajes o caracteres:** Entes reales o ficticios, animados o inanimados, quienes participan en la historia y producen los hechos a través de sus acciones. Pueden ser humanos, animales, objetos, elementos de la naturaleza, vivos o muertos, etcétera. Importan sus características físicas (externas), morales y psicológicas (internas)²⁶⁸:

- *Protagonista:* Principal. El relato gira en torno a lo que él o ella hace;
- *Antagonista:* Villano. Opositor. Trata de evitar que el protagonista consiga su objetivo;
- *Secundario:* acompañante que aporta pistas o elementos que propician el desenlace; e
- *Incidental:* portavoz; forma parte de la escenografía; aparece accidentalmente, por casualidad, o por una misión muy específica.

10. **Niveles del relato:** Momentos en los cuales se inscribe el discurso del narrador. Señala la posición del narrador en relación con la historia narrada.

- *Ulterior:* el hecho narrado es presentado en tiempo pasado, por lo cual no se puede modificar la historia, pues ya ocurrieron los hechos. Es la más recurrente. Predominan verbos en pretérito.
- *Anterior:* es la menos frecuente; emplea el tiempo futuro para anticiparse a los hechos; tiene carácter profético, de sueños predictivos.
- *Simultánea:* la historia es sincrónica, contada en tiempo presente, la voz es simultánea con la acción.
- *Intercalada:* la narración se inserta en fragmentos discontinuos, ubicados en distintas fases de la acción. Se consideran “viajes a través del tiempo”.

Se incluyen, además, los siguientes elementos complementarios:

11. **Ambiente:** Contexto. Atmósfera en la que se desenvuelve el relato. Incluye: época, lugar, entorno, personajes (características psicológicas y emocionales). Universo espacial-temporal que rodea a los acontecimientos:

²⁶⁸ En la realidad efectiva del relato, importa cómo se involucran con la historia: si duermen, comen, hablan, sienten, ríen, entristecen, cómo se sitúan en el entorno, etcétera. Construcción: identidad, personalidad, ideología.

- *Contexto de producción*: Se centra en el autor. Circunstancia o situación que se genera gracias a diversas acciones. Influencia de la época, lugar (país), modo de vida, emociones, vivencias, políticas (gobierno), económicas, ecológicas, morales (buenas o malas), culturales, psicológicas.
- *Contexto de recepción*: Se centra en el lector. El autor se dirige al lector (acto comunicativo). A través de su obra le transmite algo. El lector descifra este código conforme a su historia de vida, gustos, costumbres, nivel educativo. El receptor refleja su actitud ante la obra. Depende de quién lo lea.

12. **Espacio**: soporte de la acción. Lugar físico o virtual, real o imaginario, donde se desencadenan los hechos y se desenvuelven los personajes. Delimitación topográfica. Marco de referencia, de ubicación y de desplazamiento. Indisolublemente asociado al tiempo. Responde a la pregunta “¿dónde ocurrió?”. Se articula como abierto o cerrado; sugerido o explícito; accesible o inaccesible; interior o exterior; cercano o lejano; vertical u horizontal; superior o inferior; alto o bajo; presente o ausente.

13. **Auricularización**: Un elemento adicional —y necesario— a las categorías ya mencionadas es lo relacionado con el sonido, para incluir al discurso audiovisual. Se trata de las pautas de referencia al aspecto acústico (auditivo, sonoro). Tratamiento otorgado a sonidos, ruidos y silencios producidos por diálogos, música o instrumentalización. Comparadas una con otra, las percepciones sonora y visual son de naturaleza mucho más dispar de lo que se imagina. Si no se tiene sino una ligera conciencia de ello es porque estas percepciones se influyen mutuamente, y se prestan la una a la otra, por contaminación y proyección, sus propiedades respectivas. Huella de un movimiento o de un trayecto, el sonido tiene, pues, una dinámica temporal propia. Se subdivide en²⁶⁹:

- *Auricularización interna secundaria*: es la más frecuente; acontece cuando la restricción de lo oído a lo escuchado (inteligible) está construida por el montaje o por indicios de la mostración visual.
- *Auricularización interna primaria*: construcción de una escucha particular; si no se conoce la distancia a la que se halla la fuente sonora, y si no se dispone de

²⁶⁹ Cfr. CHION, M. (1993). *La audiovisión. Introducción a un análisis de la imagen y el sonido*, p. 16-33.

señales que constaten la escucha activa, no es fácil saber si el sonido se filtra por el oído de los personajes. Remite a instancias no visibles que marcan la pauta para cambios en los niveles narrativos (sonidos que desaparecen, o filtrados).

- *Auricularización cero*: en este caso, la intensidad de la banda sonora está sometida a las variaciones de la distancia aparente de los personajes. Pausar, interrumpir o silenciar los sonidos para dar paso al diálogo.
- *Escucha causal*: es la más extendida, y también la más susceptible de verse influida —y engañada—, puesto que es aquella que se sirve del sonido para informarse sobre sus causas y contexto, tanto visibles como invisibles.
- *Escucha semántica*: se refiere a los códigos auditivos que posibilitan la interpretación de las manifestaciones del lenguaje (oral, escrito y simbólico) y dotarlas de sentido.
- *Escucha reducida*: Pierre Schaeffer (citado por Michael Chion, p. 31) la concibe como aquella que afecta a las cualidades y las formas propias del sonido, independientemente de su causa y de su sentido, y que toma el sonido (verbal, instrumental, anecdótico o cualquier otro) como objeto de observación, en lugar de atravesarlo buscando otra cosa a través de él (el calificativo “reducida” se ha tomado de la noción fenomenológica de reducción en Husserl). Ofrece al espectador la ventaja de ampliar la escucha y de afinar el oído del realizador, del investigador y del técnico, que conocerán mejor y dominarán así el material de que se sirven. El valor afectivo, emocional, físico y estético de un sonido está ligado no sólo a la explicación causal superpuesta, sino también a sus cualidades propias de timbre, textura, vibración, entre otras.

Para efectos prácticos de esta investigación —y con base en los objetivos trazados en el plan de estudios de la asignatura Literatura Universal de la Escuela Nacional Preparatoria— los elementos de la narración que se considerarán para el análisis narrativo en la secuencia didáctica son: narradores, personajes, tiempo, espacio y trama, representados en el esquema de la página 118 de este trabajo.

4

SECUENCIA DIDÁCTICA. INTERVENCIÓN Y EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA

En los capítulos anteriores se expusieron aspectos teóricos, metodológicos y epistemológicos acerca de la literatura y el cine, cuyo eje de vinculación psicopedagógica es el enfoque comunicativo.

Con esta secuencia didáctica se busca, en síntesis, la comprensión de textos por medio del análisis narrativo, el cual, como ya se explicó en el capítulo 3, es un proceso que consiste en fragmentar un texto para extraer sus componentes estructurales y estudiarlos por separado; una vez realizado dicho estudio, se reconfigura para comprenderlo en su totalidad, y esta comprensión implica que el lector interactúe con el texto: examinarlo, cuestionarlo, asimilarlo y dotarlo de sentido.

Por tales razones, el presente apartado tiene como propósitos: a) diseñar una secuencia didáctica para que los estudiantes analicen los elementos narrativos en relatos sugeridos mediante la lectura compartida de textos literarios y mirar discursos audiovisuales, y b) asociar los elementos de la narración en textos literarios y discursos audiovisuales mediante la lectura de relatos sugeridos para guiar a los estudiantes en el análisis narrativo.

Con ello se pretende aportar una serie de ejercicios que pongan en práctica los aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales, cuyo eje fundamental es la búsqueda de sentido en distintos relatos por medio de una lectura significativa.

Es pertinente añadir que, aunque la propuesta está dirigida a jóvenes estudiantes del quinto año de la Escuela Nacional Preparatoria, puede adaptarse a cualquier otro grado y a otros subsistemas de bachillerato, puesto que el manejo que se le da a los textos es similar.

4.1 Descripción de la estrategia y la secuencia didáctica

Un aspecto primordial que los docentes deben tomar en consideración al realizar su plan de clase es la elección de la *estrategia didáctica*, entendida como

Conjunto estructurado de elementos que se planean para guiar las actividades del profesor y de los alumnos para el logro de los aprendizajes, a partir de los propósitos generales del curso, señalados en los programas vigentes. Por su naturaleza, la estrategia didáctica debe ser flexible e incluir los siguientes elementos: a) aprendizajes, b) procedimientos, técnicas, actividades o tareas, c) recursos y materiales didácticos, d) sugerencias de evaluación. Los elementos deben mantener una vinculación coherente entre ellos y con el método de trabajo en el que se enmarca el área de conocimientos correspondiente. Tendrá que incluir ejemplos de su aplicación.²⁷⁰

Asimismo, Isabel Solé explica que una estrategia didáctica se trata de una

herramienta que resulta útil para regular las actividades de las personas, en la medida que su aplicación permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para llegar a conseguir una meta propuesta [...] Es un planteamiento, no una receta [...] Son “sospechas inteligentes”, aunque arriesgadas, acerca del camino más adecuado que hay que tomar.²⁷¹

Desde la perspectiva constructivista de la enseñanza y el aprendizaje, es una ayuda que se le proporciona al alumno para que pueda construir sus aprendizajes.²⁷²

Por otra parte, una SECUENCIA DIDÁCTICA es aquella

serie de actividades que con un progresivo nivel de complejidad desarrollan los alumnos auxiliados por el profesor, con el propósito de llegar a un aprendizaje determinado. El profesor debe presentar las actividades de su secuencia en un informe dividido en tres fases: 1) *inicial* (despertar conocimientos previos); 2) *desarrollo* (ejecución de las actividades); y 3) *síntesis* (conclusión) (también conocidas como inicio, desarrollo y cierre). El profesor integrará las tres partes con su informe y anexos.²⁷³

A partir de estas definiciones, en el siguiente cuadro se resumen las actividades a desarrollar tanto por el docente como por las y los estudiantes a lo largo de toda la secuencia didáctica:

²⁷⁰ Colegio de Ciencias y Humanidades. “Glosario de términos” en *Gaceta CCH*, Suplemento especial núm. 4, México, UNAM, 23 de mayo de 2008, p. 23, disponible en <http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/profesores/Instructivos/suple4-2008.pdf> (22/02/2018).

²⁷¹ VALLS (1990), citado en SOLÉ, I. (2003). *Estrategias de lectura*, Madrid: Graó, p. 59.

²⁷² SOLÉ, I. (2003). *Ibidem*, p. 64.

²⁷³ *Ibidem*, p. 32.

ETAPAS DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	
APERTURA	
<i>Docente</i>	<i>Estudiantes</i>
<p>1. Indica a los estudiantes: encuadre, objetivos, descripción de las actividades, formas de trabajo, conceptos, procedimientos y evidencias esperadas en esta secuencia didáctica;</p> <p>2. Induce al trabajo de la asignatura, tomando en cuenta los siguientes elementos a lo largo de cada sesión: ambiente en el aula, sentido de pertenencia al grupo, motivación y significatividad del proceso enseñanza-aprendizaje.</p> <p>3. El punto anterior puede lograrse mediante la toma de asistencia, el fomento de valores como respeto, equidad, empatía, sensibilidad, integridad y solidaridad, resaltar los beneficios del trabajo colaborativo, preguntarles cómo están, cómo se sienten, etc.</p>	<p>1. Atienden los señalamientos planteados por el docente;</p> <p>2. Manifiestan sus comentarios, expectativas, inferencias, hipótesis, dudas e inquietudes, tanto individuales como grupales, por medio del cuadro SQA (qué sabe, qué quiere saber o infiere, qué aprendió), el cual se irá llenando por escrito, y también comentando de manera oral —en plenaria— cada una de las sesiones que abarque la secuencia didáctica.</p>
INICIO	
<i>Docente</i>	<i>Estudiantes</i>
<p>4. Realiza una evaluación diagnóstica (preguntas detonadoras) y retroalimenta al grupo para activar y actualizar conocimientos previos;</p> <p>5. Elige una técnica de participación del grupo —plenaria— para identificar las preocupaciones, intereses, y necesidades de</p>	<p>3. Atienden a las indicaciones y preguntas realizadas por el docente;</p> <p>4. Participan de forma oral (en plenaria) para responder preguntas relacionadas con los relatos sugeridos: <i>El cuervo y El gato negro</i>, de Edgar Allan Poe; y el cortometraje <i>Vincent</i>, de Tim Burton;</p>

<p>los estudiantes. La información recopilada le orientará para ajustar la estrategia y las actividades que implementará en el transcurso de la secuencia didáctica.</p>	<p>5. Registran por escrito sus ideas para completar el cuadro SQA.</p>
DESARROLLO	
<i>Docente</i>	<i>Estudiantes</i>
<p>6. Orienta a los estudiantes acerca de la estrategia didáctica seleccionada para trabajar en la unidad los siguientes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ejercitar las habilidades comunicativas (expresión escrita y oral; comprensión lectora y auditiva) por medio del análisis de los relatos sugeridos; • Reconocer las características de los textos narrativos; • Identificar los elementos de la narración (narrador, personajes, espacio, tiempo, trama); <p>7. Expone, mediante la proyección de una presentación de diapositivas, sus definiciones y características;</p> <p>8. Proporciona ejemplos que ayuden al reconocimiento y análisis de los diferentes elementos narrativos al relacionarlos con su vida cotidiana, en este caso, sugiere la lectura de relatos de Edgar Allan Poe: <i>El cuervo</i> y <i>El gato negro</i>; además, ver el cortometraje <i>Vincent</i> de Tim Burton;</p>	<p>6. Identifican los elementos narrativos de los relatos sugeridos, para lo cual deberán completar un esquema con los elementos de la narración (narrador, personajes, espacio, tiempo y trama);</p> <p>7. Reconocen las características del discurso audiovisual, específicamente el lenguaje cinematográfico, a partir de la identificación de los rasgos que comparte con los textos literarios;</p> <p>8. Participan de forma oral en la plenaria para responder las preguntas relacionadas con los relatos sugeridos;</p> <p>9. Exponen dudas o manifiestan inquietudes para comentarse;</p> <p>10. Toman apuntes y recopilan información por escrito para completar los cuadros SQA y comenzar la redacción de sus reseñas críticas (evidencias esperadas).</p>

<p>9. Evalúa formativamente el trabajo de los estudiantes, retroalimentando el desempeño de cada uno.</p>	
CIERRE	
<i>Docente</i>	<i>Estudiantes</i>
<p>10. Recapitula lo estudiado durante las sesiones: recupera todo el camino recorrido en los análisis narrativos;</p> <p>11. Reflexiona junto a los estudiantes acerca de los relatos sugeridos para generar conclusiones y encaminarlos hacia la comprensión.</p> <p>12. Realiza la heteroevaluación y la evaluación sumativa, considerando: propósito de la unidad, desarrollo de las actividades propuestas, elaboración de las evidencias, así como el trabajo autónomo y colaborativo de los estudiantes.</p> <p>13. Fomenta la autoevaluación y la coevaluación en los estudiantes.</p>	<p>11. Comentan con el grupo sus reflexiones acerca de la <i>intermedialidad</i> en los relatos sugeridos (literatura-cine);</p> <p>12. Contrastan los rasgos de <i>intertextualidad</i> e <i>isotopías</i> en los relatos sugeridos por medio de la trama y el tema.</p> <p>13. Redactan sus conclusiones a partir de lo discutido con el grupo;</p> <p>14. Completan el cuadro SQA y entregan por escrito el primer borrador de su reseña;</p> <p>15. Realizan la autoevaluación y la coevaluación.</p> <p>16. Evalúan el desempeño del docente en el transcurso de la secuencia didáctica.</p>

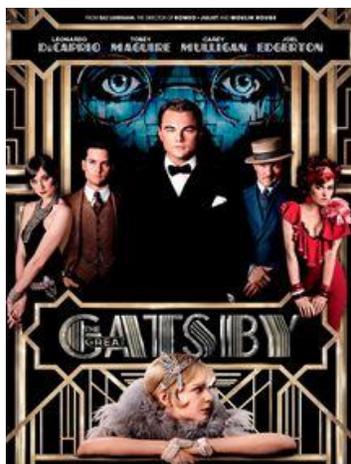
Las actividades propuestas en esta secuencia didáctica se exponen a continuación:

SECUENCIA DIDÁCTICA		
Ubicación institucional	Universidad Nacional Autónoma de México Escuela Nacional Preparatoria	
Dirigida a	Estudiantes de quinto año (5º)	
Asignatura	1516 - Literatura Universal	
Unidad en que se inserta	Unidad 3 "Narrar la condición humana"	
Contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales	Elementos de la narración: tipos textuales; modos discursivos; narrador; personajes; tiempo; espacio; trama o argumento; tema; lenguaje literario. Comprensión de lectura de relatos narrativos. Reflexión acerca de la condición humana.	
Duración	a) actividad:	8 sesiones de 50 minutos cada una
	b) unidad:	20 horas
Vinculación con otras disciplinas	Lengua extranjera Inglés; Ética; Historia Universal; Educación Estética Artística; Etimologías grecolatinas; Psicología	
Eje(s) Transversal(es)	* Lectura y escritura de textos para aprender y pensar. * Habilidades para la investigación y la solución de problemas. * Comprensión de textos en lenguas extranjeras. * Aprendizajes y construcción de conocimientos con Tecnologías de la Información y la comunicación (TIC). * Formación de valores en congruencia con la coyuntura de los desafíos y las transformaciones del mundo actual.	
Objetivo general del curso	El alumno fortalecerá su competencia literaria al identificar, analizar e interpretar textos de la literatura universal procedentes de distintos puntos geográficos e históricos, para desarrollar el hábito lector, reforzar el conocimiento en diversos ámbitos y producir textos académicos y creativos de forma oral y escrita.	

- Objetivo general de la secuencia: Analizar textos literarios narrativos a través de sus elementos formales, para la reflexión acerca de algunos valores educativos propios de la condición humana: amor, muerte, soledad, fugacidad de la vida, trascendencia, guerra, discriminación social y de género, violencia, migración, racismo, entre otros, y contrastarlos con su realidad.²⁷⁴
- Recursos materiales por emplear:
 - Pizarrón y plumones;
 - Proyector;
 - Extensión eléctrica;
 - Bocinas (audio);
 - Computadora (puede ser *laptop* o tableta con adaptador);
 - Presentación en *Power Point* con la información esencial;
 - Fotocopias: lecturas, prácticas, cuadros SQA, lista de cotejo; y
 - Audiovisuales: cortometrajes, audios, fragmentos de películas.

Los instrumentos de evaluación que se emplearán durante esta secuencia son: cuadro SQA (qué sé, qué quiero saber, qué aprendí), lista de cotejo (autoevaluación, coevaluación), escala de niveles de lectura y formulario de evaluación del docente. Dichos instrumentos se muestran en el apartado “4.3 Evaluación de la secuencia didáctica” de este capítulo.

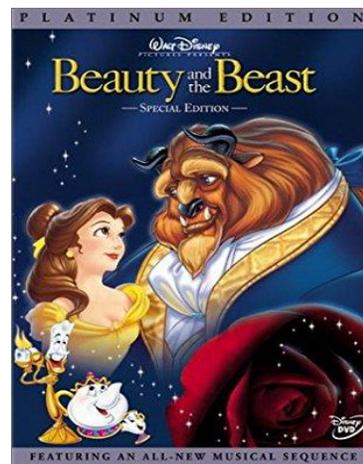
Los audiovisuales y textos literarios que se utilizarán son:



The Great Gatsby
Warner, 2013

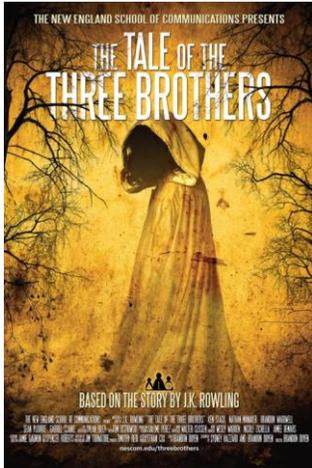


Moulin Rouge
20th Century Fox, 2001

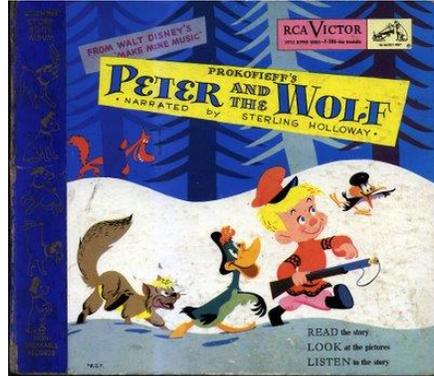


Beauty and the Beast
Disney, 1991

²⁷⁴ Conforme a los objetivos específicos estipulados en el nuevo programa de Literatura Universal, Plan de estudios 1996, aprobado por el H. Consejo Técnico el 17 de mayo 2017.



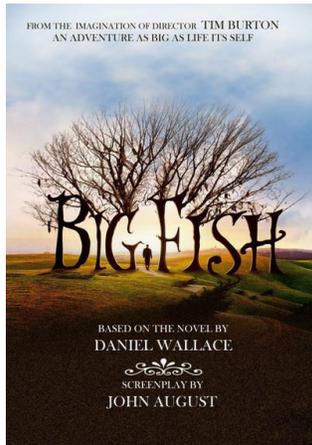
The Tale of the Three Brothers
Warner, 2010



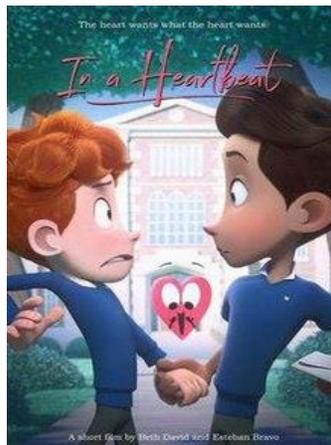
Peter and The Wolf
Disney, 1946



The Shining
Warner, 1980



Big Fish
Columbia, 2003



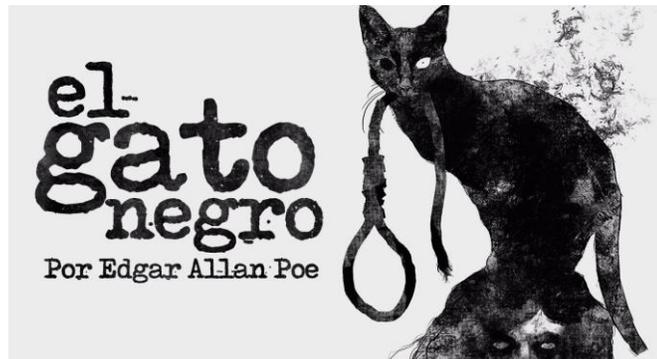
In a heartbeat
Ringling College of Art and Design, 2017



Vincent
Tim Burton, Disney, 1982

EL
CUERVO
EDGAR ALLAN POE

El cuervo, 1845



El gato negro, 1843

Semana 1	Sesiones 1 y 2	Duración: 100 minutos
----------	----------------	-----------------------

- **Objetivo específico:** Reconocer los elementos de la narración mediante el visionado de diferentes discursos audiovisuales para lograr posteriores análisis narrativos.

Descripción de la actividad:

A) *Apertura:* los estudiantes tuvieron como tarea consultar información —reparar— acerca de los **elementos de la narración:** características de la narración, tipo textual narrativo, modos discursivos (prosa, verso, diálogo), tipos de narrador, tipos de personajes, características del espacio y el tiempo y, finalmente, la trama o asunto.²⁷⁵

B) *Inicio:* para recuperar conocimientos previos, el docente pregunta a los estudiantes la definición y las características de: los modos discursivos; los tipos textuales; la narración y sus elementos.

C) *Desarrollo:* El docente expone, mediante la proyección de una presentación de diapositivas, los conceptos clave que se utilizarán durante el desarrollo de la secuencia didáctica: modos discursivos (prosa, verso, diálogo); tipos textuales (descriptivo y narrativo); características de la narración y sus elementos: narradores, personajes, espacios, tiempo y trama o argumento.

Recurrirá al visionado de diferentes discursos audiovisuales específicos (películas) para ejemplificar e ilustrar cada rubro:

1. Narradores:

- Intradiegético: *The Great Gatsby (El gran Gatsby, 2013)*. [3:55 min.]
- Autodiegético: *Moulin Rouge (Amor en rojo, 2001)*. [4:15 min.]
- Extradiegético: *Beauty and the Beast (La Bella y la Bestia, 1991)*. [2:18 min.]
- Metadiegético u omnisciente: *The Tale of the Three Brothers [La fábula de los tres hermanos]*, en *Harry Potter and the Deathly Hallows part 1 (Harry Potter y Las Reliquias de la Muerte parte 1, 2010)*. [3:10 min.]

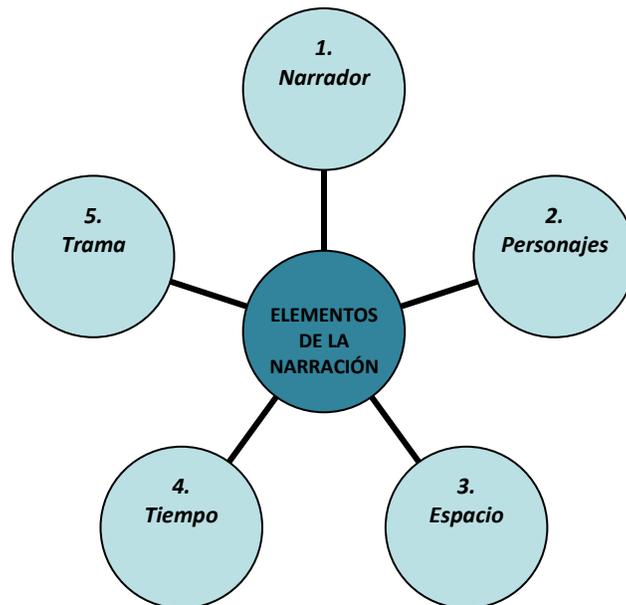
2. Personajes: protagonista, antagonista, secundarios e incidentales: *Peter and The Wolf (Pedro y el Lobo, Disney, 1946)*. [3:40 min.]

²⁷⁵ Con base en la bibliografía sugerida en el programa de la asignatura, la información solicitada la pueden encontrar en el libro *Literatura Universal*, de Alicia Correa y Arturo Orozco (2017), México: Pearson. También puede consultarse la información expuesta en el apartado 3.5 *Elementos de la narración* (p. 94-105) de este trabajo.

3. Espacio: *The Shining* (*El Resplandor*, 1980). [2:12 min.]
4. Tiempo: *Big Fish* (*El Gran Pez*, 2003). [1:31 min.]
5. Trama: *Changing Batteries* (*Cambio de pilas*, 2013); *Paperman* (Disney, 2012) o *In a Heartbeat* (*En un latido*, 2017). El grupo elige una de estas opciones. [5:00 minutos en promedio cada uno].

Para reflexionar acerca de la condición humana y poder extraer los temas, se tiene que considerar el contexto de producción de cada relato sugerido; posteriormente, se ahonda en preguntas que tengan que ver con las características físicas, morales y psicológicas de los personajes, así como sus acciones e intervenciones, de igual manera, el contexto de cada relato y de la época en que fueron publicados.

D) *Cierre*: Como evidencias de comprensión, los estudiantes llenarán el cuadro SQA (qué sé, qué quiero saber o infiero, qué aprendí) correspondiente a las sesiones 1 y 2. Posteriormente, completarán el siguiente esquema²⁷⁶ en el cual se incluyen los aspectos esenciales acerca de los elementos de la narración.



Para la próxima sesión (2), los estudiantes tienen como tarea informarse acerca de **Tim Burton**: datos biográficos (fecha y lugar de nacimiento, contexto social, político y económico) obras (filmes, libros, exposiciones) y otros datos de interés.

²⁷⁶ Elaboración propia, con base en los elementos de la narración por revisar en el programa de Literatura Universal

- Objetivo específico: Identificar los elementos de la narración mediante el visionado de un cortometraje para lograr un primer análisis narrativo.

Descripción de la actividad:

A) Inicio

Los estudiantes participan de manera oral contestando los siguientes cuestionamientos formulados por el docente:

- ¿Qué saben acerca de **Tim Burton**?
- ¿Qué otras películas conocen de este cineasta?

El docente proyecta a los estudiantes el video “La evolución en las películas de Tim Burton (1971-2016)”²⁷⁷, el cual contiene fragmentos de todas las películas de este cineasta. [Duración: cinco minutos]. Al terminar, el docente retoma las preguntas hacia los estudiantes:

- ¿Ya habían visto el cortometraje **Vincent** anteriormente?
- **Vincent Price** es parte esencial para la realización de este cortometraje. ¿Saben quién es?

El docente muestra en las diapositivas información acerca del contexto de producción²⁷⁸ de *Vincent* y recupera datos relevantes acerca de Vincent Price.

B) Desarrollo

Visionado del cortometraje: los estudiantes miran y escuchan **Vincent**; al terminar, participan oralmente ante el grupo y comentan con sus compañeras y compañeros de clase sus primeras impresiones.

²⁷⁷ Glitch Geek Stuff (2016). “La evolución en las películas de Tim Burton (1971-2016)”, disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=8f-XKvxikEc>.

²⁷⁸ Contexto de producción: **Vincent** es la “ópera prima” (primer filme) del célebre director y productor norteamericano Tim Burton; fue rodado en 1982, escrito y dirigido por él mismo y producido por Rick Heinrichs.

Mediante un cuento escrito en verso, el filme narra en casi 6 minutos la historia de **Vincent Malloy**, un niño de 7 años quien, distante de ser un niño normal, quiere ser como **Vincent Price**, su ídolo soñado, y vive obsesionado con los relatos del maestro de los relatos de terror, el escritor estadounidense Edgar Allan Poe.

Curiosamente es Vincent Price —actor y director norteamericano, quien protagonizara en los años 60 varias películas de horror, incluidas algunas adaptaciones de relatos de Edgar Allan Poe— la voz del narrador del discurso en su idioma original.

El cortometraje está disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=ZH3R5ntFK3c>.

Acto seguido, proceden a identificar, con la guía del docente, los elementos de la narración en el cortometraje. Docente y estudiantes revisan los principales **elementos de la narración**: I. *Tipo textual*: narrativo; II. *Modos discursivos*: prosa, verso, diálogo; a) *narrador* (metadieético, extradieético, intradieético, autodieético); b) *personajes* (protagonista, antagonista, secundarios, incidentales); c) *espacio* (interno o externo, real o imaginario); d) *tiempo* (orden, duración, frecuencia); y e) *trama* (argumentos, temas).²⁷⁹

El docente se apoya en las siguientes preguntas eje:

I. ¿Qué **tipo textual** predomina en *Vincent*?

<i>Descriptivo</i>	<i>Narrativo</i>	<i>Argumentativo</i>	<i>Expositivo</i>
--------------------	------------------	----------------------	-------------------

II. ¿Cuál es la **modalidad discursiva** empleada en el guion?

<i>Prosa</i>	<i>Verso</i>	<i>Diálogo</i>
--------------	--------------	----------------

1. Identifica qué tipo de **narrador** hay en *Vincent*:

<i>Intradieético</i>	<i>Extradieético</i>	<i>Metadieético</i>	<i>Autodieético</i>
----------------------	----------------------	---------------------	---------------------

▪ Justifica tu respuesta con base en las características de este tipo de narrador:

2. Menciona los nombres de los **personajes** participantes, según su clasificación:

<i>Protagonista</i>	
<i>Antagonista</i>	
<i>Secundarios</i>	
<i>Incidentales</i>	

- ¿Cuál personaje llamó más tu atención? ¿Por qué? Descríbelo física, moral y psicológicamente (*retrato*) [incluyendo sus comportamientos y acciones].
- ¿Te identificas con Vincent? ¿En qué aspecto?

3. Describe el **espacio** (los escenarios) en donde se desarrolla el relato. ¿Cómo son?

<i>Real (topografía)</i>	<i>Imaginario (topotesia)</i>
Interiores:	Interiores:
Exteriores:	Exteriores:

²⁷⁹ Se sugiere revisar lo expuesto en el apartado 3.5 *Elementos de la narración* (p. 94-105) de este trabajo.

4. En cuanto al **tiempo**:

- ¿A partir de dónde se cuenta la historia?

<i>Ab ovo (por el inicio)</i>	<i>In medias res (por la mitad)</i>	<i>In extremas res (por el final)</i>
-------------------------------	-------------------------------------	---------------------------------------

- Describe cómo transcurre el tiempo en este relato (cronografía).

5. **Trama**:

- ¿De qué se trata el cortometraje?
- ¿Cuál es el tema que se aborda? Justifica tu elección.

<i>A) Encarnación del alter-ego</i>	<i>B) Lúgubre concepción de la vida y el universo</i>	<i>C) Dualidad entre realidad y fantasía</i>
-------------------------------------	---	--

C) Cierre

El docente propicia un espacio de reflexión y flujo libre de ideas acerca de este cortometraje. Motiva a los estudiantes a dar su opinión, con aras a lograr identificar ideas principales, confirmación de hipótesis y destacar el (los) tema(s).

Los estudiantes completan el cuadro SQA, correspondiente a la sesión 3.

De tarea, el docente propone a los estudiantes replantear **Vincent** con un narrador *autodiegético*, es decir, que sea el mismo Vincent quien cuente su propia historia. La actividad consiste en reescribir el guion del cortometraje, el cual entregarán la siguiente sesión (3). Como apoyo, el docente proporciona a cada estudiante una fotocopia del guion (texto) del cortometraje y, además, envía el archivo por correo electrónico para su edición.

Además, los estudiantes deberán informarse acerca de **Edgar Allan Poe**: datos biográficos, obras, datos curiosos, etcétera.

A continuación se muestra íntegro el texto de *Vincent*, de Tim Burton (traducido por Andrea Grass y Olga Cambasani):

Vincent
Tim Burton
(1982)

Vincent Malloy tiene siete años,
es un niño amable pero algo huraño.
Es bueno, obediente y muy educado,
pero él quiere ser como *Vincent Price*, su ídolo soñado.

No le importa vivir con su perro, su gato y su hermana,
aunque preferiría compartir casa con murciélagos y arañas.
Allí jugaría con los horrores que ha inventado
y vagaría por los oscuros pasillos, solo y atormentado.

Cuando viene su tía, Vincent parece un cielo.
Pero se imagina sumergiéndola en cera hirviendo para su museo.
Hace experimentos con su perro, *Abercrombie*
con el fin de crear un horrible zombie.

Con ese espectro terrorífico para los hombres,
buscaría sus víctimas por la niebla de Londres.
Pero él no solo piensa en crímenes violentos,
Vincent pinta, y de vez en cuando lee cuentos.

Mientras otros niños leen tebeos de acción
a Vincent es Edgar Allan Poe quien llama su atención.
Una noche, cuando leía una historia horripilante,
algo le hizo palidecer al instante.

Con tamaño disgusto su vida quedó derrumbada,
pues su bella esposa viva fue enterrada.
Debía cerciorarse de que había muerto,
e intentando desenterrarla destrozó las flores del huerto.

Su madre lo envió a su cuarto como castigo,
desterrado en sus sueños a la torre del olvido.
Sentenciado a pasar el resto de su vida
con el retrato de su amada que fue enterrada viva.

Y mientras lloraba sumido en la desesperación,
apareció su madre en la habitación.
Le dijo: "Si quieres puedes salir a jugar;
hace un día estupendo, lo puedes aprovechar".

*Vincent trató de hablar pero no pudo,
los años de aislamiento lo volvieron casi mudo.
Así que cogió su pluma y se puso a escribir:
"Estoy poseído por esta casa, nunca volveré a salir".*

*Su madre le contestó: "Ni estás poseído ni estás medio muerto,
este juego tuyo es solo un invento.
Eres Vincent Malloy, no eres Vincent Price
y no estás loco ni atormentado, ¡caray!*

*Tienes siete años y eres mi hijo,
vete a jugar con otros niños, ¡te lo exijo!".
Y tras este toque de atención
abandonó la habitación.*

*Pero cuando Vincent trató de sobreponerse
las paredes empezaron a moverse.
Crujían, temblaban,
y su horrible locura la cima alcanzaba.*

*Vio a Abercrombie, su terrible esclavo,
y su mujer lo llamaba desde el otro lado.
De la tumba nacían sus ecos
y de las paredes surgían manos de esqueletos.*

*Todas las desgracias que sus sueños atormentaban
entraron en su vida mientras le gritaban.
Trató de escapar, de huir del horror,
pero su mustio cuerpo se derrumbó por el dolor.*

*Y débilmente, casi sin voz, recitó **El cuervo** de Edgar Allan Poe:
"Y mi alma, de esa sombra,
que allí flota fantasmal,
No se alzaré... nunca más".*

Traducción: Andrea Grass y Olga Cambasani.



- Objetivo específico: Asociar los elementos de la narración de un discurso audiovisual mediante la lectura de un texto literario para lograr un análisis narrativo.

Descripción de la actividad:

A) Inicio

En esta sesión los estudiantes entregan por escrito al docente la tarea de replantear *Vincent* con un narrador autodiegético. Se comenta brevemente cómo fue la experiencia de realizar esta actividad y cuál versión prefieren: la original con narrador metadiegético o la alternativa con narrador autodiegético.

Momentos después, el docente sondea, mediante una charla con los estudiantes, los conocimientos previos de los temas revisados en las anteriores sesiones. Para lograrlo, realiza preguntas detonadoras acerca de Edgar Allan Poe:

- ¿Sabías que **Edgar Allan Poe** es una gran influencia en la obra de **Tim Burton**?
- ¿Con qué información cuentas acerca de Edgar Allan Poe?

[En plenaria, docente y estudiantes recuperan datos biográficos y contexto del autor].²⁸⁰

- ¿Qué obras conoces de este autor? ¿Has leído alguna antes?

[En plenaria, docente y estudiantes comentan cuáles obras conocen de este autor].²⁸¹

²⁸⁰ Contexto de producción: **Edgar Allan Poe** nació en Boston, Estados Unidos, el 19 de enero de 1809, y falleció en Baltimore, EUA, el 7 de octubre de 1849. “—poeta y teórico de iniciativas frustradas— quien, métrica y psicológicamente, valoró el sentido humano de la satisfacción por lo inesperado que surge de una esperanza (lo cual es imposible sin su opuesto), así como ‘el mal no puede existir sin el bien’ [Poe, E. A. (1857). “Marginalia”, en *The Works*, vol. 3, Nueva York]”, en JAKOBSON, R. (1974). *Ensayos de lingüística general*, p. 49.

²⁸¹ Se espera que los estudiantes mencionen que el autor cultivó diferentes géneros como la narrativa, la poesía y la crítica argumentativa, y es autor de obras como: "Manuscrito hallado en una botella" ("MS. Found in a Bottle"), 1833; "Berenice", 1835; "La caída de la casa Usher" ("The Fall of the House of Usher"), 1839; "Los crímenes de la calle Morgue" ("The Murders in the Rue Morgue"), 1841; "El escarabajo de oro" ("The Gold Bug"), 1843; "El gato negro" ("The Black Cat"), 1843; "El corazón delator" ("The Tell-Tale Heart"), 1843; "La verdad sobre el caso del señor Valdemar" ("The Facts in the Case of Mr. Valdemar"), 1845; "El cuervo" ("The Crow"), 1845.

* *Prelectura*: antes de leer *El cuervo*, los estudiantes inspeccionan el texto: estructura, título, tipografía, imágenes, para formarse una idea anticipada. Después, participan respondiendo las preguntas que realiza el docente:

- A partir del título, ¿de qué crees que se trate la historia? ¿Qué expectativas te genera?
- ¿Has estado cerca de un cuervo? ¿Qué sensaciones te produce?
- ¿Qué asocias con los cuervos?

B) *Desarrollo*: lectura compartida de *El cuervo*.

* *Lectura*: los estudiantes escuchan el audio de *El cuervo* de Edgar Allan Poe mientras leen el texto en silencio. El docente irá haciendo pausas durante la lectura para realizar cuestionamientos que despierten la atención de los estudiantes, se mantengan concentrados en el proceso de comprensión lectora y doten de sentido al texto mediante el planteamiento de palabras clave, hipótesis, inferencias y deducciones:

- ¿A qué clasificación crees que pertenece este cuento?

<i>Ciencia-ficción</i>	<i>Terror</i>	<i>Romance</i>
------------------------	---------------	----------------

- Corte 1, estrofa 1: ¿Quién crees que sea el visitante? ¿Para qué lo visita?
- Corte 2, estrofa 2: ¿Crees que sea Leonora quien toca la puerta?
- Corte 3, estrofa 3: ¿Por qué sentirá miedo él?
- Corte 4, estrofa 4: ¿Por qué no puede verlo?
- Corte 5, estrofa 5: ¿Qué será eso que piensa que nadie más se atreve a soñar?
- Corte 6, estrofa 6: ¿A qué se debió el cambio de posición, de la puerta a la ventana?
- Corte 7, estrofa 7: ¿Por qué duda si el cuervo es señor o señora?
- Corte 8, estrofa 8: ¿Es posible que un cuervo hable?
- Corte 9, estrofa 9: ¿Qué significado tiene la frase “nunca más”?
- Corte 10, estrofa 10: ¿Crees que el cuervo sea una encarnación de Leonora?
- Corte 11, estrofa 11: ¿Por qué asocia al cuervo con infortunio y melancolía?
- Corte 12, estrofa 12: ¿Qué fantasías empezó a hilar?
- Corte 13, estrofa 13: “Ella”, ¿a qué o a quién se refiere?

- Corte 14, estrofa 14: ¿Qué significa Nepente? [Bebida que los dioses usaban para curarse las heridas y los dolores y que además producía olvido].
- Corte 15, estrofa 15: ¿Qué es Galaad? [En el libro del *Génesis*, del Antiguo Testamento de la literatura hebrea, se refiere al Monte del testimonio o Monte de la alianza].
- Corte 16, estrofa 16: ¿Qué es el Edén? [Según el libro del *Génesis*, es el lugar donde Dios puso al hombre (Adán) después de haberlo creado. El “paraíso terrenal”].
- Corte 17, estrofa 17: ¿Por qué el cuervo sólo sabe decir estas palabras?
- Corte 18, estrofa 18: ¿Quién fue Palas? [dios de la sabiduría en mitología griega].

[Desde luego, la información contenida entre corchetes no viene en los materiales impresos entregados a los estudiantes].

* *Post-lectura*: Al finalizar la lectura, los estudiantes participan en plenaria para responder los siguientes cuestionamientos planteados por el docente:

I. ¿Qué **tipo textual** predomina en *El cuervo*?

<i>Descriptivo</i>	<i>Narrativo</i>	<i>Argumentativo</i>	<i>Expositivo</i>
--------------------	------------------	----------------------	-------------------

II. ¿Cuál **modalidad discursiva** se emplea?

<i>Prosa</i>	<i>Verso</i>	<i>Díálogo</i>
--------------	--------------	----------------

1. Identifica qué tipo de **narrador** hay en *El cuervo*:

<i>Intradiegético</i>	<i>Extradiegético</i>	<i>Metadiegético</i>	<i>Autodiegético</i>
-----------------------	-----------------------	----------------------	----------------------

- Justifica tu respuesta con base en las características de este tipo de narrador

2. Menciona los nombres de los **personajes** participantes, según su clasificación:

<i>Protagonista</i>	
<i>Antagonista</i>	
<i>Secundarios</i>	
<i>Incidentales</i>	

- ¿Cuál personaje llamó más tu atención? ¿Por qué? Descríbelo física, moral y psicológicamente (*retrato*) [incluyendo sus comportamientos y acciones].

3. Describe el **espacio** o escenario(s) donde se desarrolla el relato (*topografía*):

Interiores:
Exteriores:

4. **Tiempo:**

- ¿A partir de dónde se cuenta la historia?

<i>Ab ovo</i>	<i>In medias res</i>	<i>In extremas res</i>
---------------	----------------------	------------------------

- Describe cómo transcurre el tiempo en este relato (cronografía).

5. **Trama:**

- ¿De qué se trata *El cuervo*?
- ¿Cuál es el tema que se aborda? Justifica tu elección

<i>A) Sufrimiento por la pérdida del ser amado</i>	<i>B) Conflicto entre el deseo de recordar y el deseo de olvidar</i>	<i>C) La devoción sin fin</i>
--	--	-------------------------------

C) Cierre

En este apartado se ahonda en las respuestas a la pregunta 5. **Trama**, pues permitirá a los estudiantes recuperar los elementos anteriores y lograr llegar al (los) tema(s) de este relato; asimismo, el flujo libre de ideas conduce a la opinión del relato leído, a la reflexión acerca del (los) tema(s) y lo(s) relacione con su entorno. Al finalizar la discusión, los estudiantes completan el cuadro SQA, correspondiente a la sesión 4.

A continuación se reproduce íntegramente el texto de *El cuervo*, de Edgar Allan Poe, traducido por Julio Cortázar:

El cuervo (The raven)

(1845)

Edgar Allan Poe

1.

*Una vez, al filo de una lúgubre media noche,
mientras débil y cansado, en tristes reflexiones embebido,
inclinado sobre un viejo y raro libro de olvidada ciencia,
cabeceando, casi dormido,
oyóse de súbito un leve golpe,
como si suavemente tocaran,
tocaran a la puerta de mi cuarto.
“Es —dije musitando— un visitante
tocando quedo a la puerta de mi cuarto.
Eso es todo, y nada más.”*
2.

*¡Ah! aquel lúcido recuerdo
de un gélido diciembre;
espectros de brasas moribundas
reflejadas en el suelo;
angustia del deseo del nuevo día;
en vano encareciendo a mis libros
dieran tregua a mi dolor.
Dolor por la pérdida de Leonora, la única,
virgen radiante, Leonora por los ángeles llamada.
Aquí ya sin nombre, para siempre.*
3.

*Y el crujir triste, vago, escalofriante
de la seda de las cortinas rojas
llenábame de fantásticos terrores
jamás antes sentidos. Y ahora aquí, en pie,
acallando el latido de mi corazón,
vuelvo a repetir:
“Es un visitante a la puerta de mi cuarto
queriendo entrar. Algún visitante
que a deshora a mi cuarto quiere entrar.
Eso es todo, y nada más.”*
4.

*Ahora, mi ánimo cobraba bríos,
y ya sin titubeos:
“Señor —dije— o señora, en verdad vuestro perdón imploro,
mas el caso es que, adormilado
cuando vinisteis a tocar quedamente,
tan quedo vinisteis a llamar,
a llamar a la puerta de mi cuarto,
que apenas pude creer que os oía.”
Y entonces abrí de par en par la puerta:
Oscuridad, y nada más.*

5. *Escrutando hondo en aquella negrura
permanecí largo rato, atónito, temeroso,
dudando, soñando sueños que ningún mortal
se haya atrevido jamás a soñar.
Mas en el silencio insondable la quietud callaba,
y la única palabra ahí proferida
era el balbuceo de un nombre: “¿Leonora?”
Lo pronuncié en un susurro, y el eco
lo devolvió en un murmullo: “¡Leonora!”
Apenas esto fue, y nada más.*

6. *Vuelto a mi cuarto, mi alma toda,
toda mi alma abrasándose dentro de mí,
no tardé en oír de nuevo tocar con mayor fuerza.
“Ciertamente —me dije—, ciertamente
algo sucede en la reja de mi ventana.
Dejad, pues, que vea lo que sucede allí,
y así penetrar pueda en el misterio.
Dejad que a mi corazón llegue un momento el silencio,
y así penetrar pueda en el misterio.”
¡Es el viento, y nada más!*

7. *De un golpe abrí la puerta,
y con suave batir de alas, entró
un majestuoso cuervo
de los santos días idos.
Sin asomos de reverencia,
ni un instante quedo;
y con aires de gran señor o de gran dama
fue a posarse en el busto de Palas,
sobre el dintel de mi puerta.
Posado, inmóvil, y nada más.*

8. *Entonces, este pájaro de ébano
cambió mis tristes fantasías en una sonrisa
con el grave y severo decoro
del aspecto de que se revestía.
“Aun con tu cresta cercenada y mocha —le dije—,
no serás un cobarde,
hórrido cuervo vetusto y amenazador.
Evadido de la ribera nocturna.
¡Dime cuál es tu nombre en la ribera de la Noche Plutónica!”
Y el cuervo dijo: “Nunca más.”*

9. *Cuánto me asombró que pájaro tan desgarbado
pudiera hablar tan claramente;
aunque poco significaba su respuesta.
Poco pertinente era. Pues no podemos
sino concordar en que ningún ser humano
ha sido antes bendecido con la visión de un pájaro
posado sobre el dintel de su puerta,
pájaro o bestia, posado en el busto esculpido*

*de Palas en el dintel de su puerta
con semejante nombre: "Nunca más."*

10. *Mas el cuervo, posado solitario en el sereno busto.
Las palabras pronunció, como vertiendo
su alma sólo en esas palabras.
Nada más dijo entonces;
no movió ni una pluma.
Y entonces yo me dije, apenas murmurando:
"Otros amigos se han ido antes;
mañana él también me dejará,
como me abandonaron mis esperanzas."
Y entonces dijo el pájaro: "Nunca más."*

11. *Sobrecogido al romper el silencio
tan idóneas palabras,
"sin duda —pensé—, sin duda lo que dice
es todo lo que sabe, su solo repertorio, aprendido
de un amo infortunado a quien desastre impío
persiguió, acosó sin dar tregua
hasta que su cantinela sólo tuvo un sentido,
hasta que las endechas de su esperanza
llevaron sólo esa carga melancólica
de 'Nunca, nunca más'."*

12. *Mas el cuervo arrancó todavía
de mis tristes fantasías una sonrisa;
acerqué un mullido asiento
frente al pájaro, el busto y la puerta;
y entonces, hundiéndome en el terciopelo,
empecé a enlazar una fantasía con otra,
pensando en lo que este ominoso pájaro de antaño,
lo que este torvo, desgarrado, hórrido,
flaco y ominoso pájaro de antaño
quería decir graznando: "Nunca más."*

13. *En esto cavilaba, sentado, sin pronunciar palabra,
frente al ave cuyos ojos, como-tizones encendidos,
quemaban hasta el fondo de mi pecho.
Esto y más, sentado, adivinaba,
con la cabeza reclinada
en el aterciopelado forro del cojín
acariciado por la luz de la lámpara;
en el forro de terciopelo violeta
acariciado por la luz de la lámpara
¡que ella no oprimiría, ¡ay!, nunca más!*

14. *Entonces me pareció que el aire
se tornaba más denso, perfumado
por invisible incensario mecido por serafines
cuyas pisadas tintineaban en el piso alfombrado.
"¡Miserable —dije—, tu Dios te ha concedido,*

por estos ángeles te ha otorgado una tregua,
tregua de nepente de tus recuerdos de Leonora!
¡Apura, oh, apura este dulce nepente
y olvida a tu ausente Leonora!”
Y el cuervo dijo: “Nunca más.”

15. “¡Profeta! —exclamé—, ¡cosa diabólica!
¡Profeta, sí, seas pájaro o demonio
enviado por el Tentador, o arrojado
por la tempestad a este refugio desolado e impávido,
a esta desértica tierra encantada,
a este hogar hechizado por el horror!
Profeta, dime, en verdad te lo imploro,
¿hay, dime, hay bálsamo en Galaad?
¡Dime, dime, te imploro!”
Y el cuervo dijo: “Nunca más.”

16. “¡Profeta! —exclamé—, ¡cosa diabólica!
¡Profeta, sí, seas pájaro o demonio!
¡Por ese cielo que se curva sobre nuestras cabezas,
ese Dios que adoramos tú y yo,
dile a esta alma abrumada de penas si en el remoto Edén
tendrá en sus brazos a una santa doncella
llamada por los ángeles Leonora,
tendrá en sus brazos a una rara y radiante virgen
llamada por los ángeles Leonora!”
Y el cuervo dijo: “Nunca más.”

17. “¡Sea esa palabra nuestra señal de partida
pájaro o espíritu maligno! —le grité presuntuoso.
¡Vuelve a la tempestad, a la ribera de la Noche Plutónica.
No dejes pluma negra alguna, prenda de la mentira
que profirió tu espíritu!
Deja mi soledad intacta.
Abandona el busto del dintel de mi puerta.
Aparta tu pico de mi corazón
y tu figura del dintel de mi puerta.
Y el cuervo dijo: “Nunca más.”

18. Y el cuervo nunca emprendió el vuelo.
Aún sigue posado, aún sigue posado
en el pálido busto de Palas.
en el dintel de la puerta de mi cuarto.
Y sus ojos tienen la apariencia
de los de un demonio que está soñando.
Y la luz de la lámpara que sobre él se derrama
tiende en el suelo su sombra. Y mi alma,
del fondo de esa sombra que flota sobre el suelo,
no podrá liberarse. ¡Nunca más!



Traducción: Julio Cortázar

Objetivos específicos:

- Que el alumno aplique estrategias de lectura: inferir, suponer, hipotetizar y resumir para que logre comprender el texto leído.
- Analizar un texto literario considerando los elementos de la narración para la aplicación de los conocimientos adquiridos.

Descripción de la actividad:

A) Inicio

Esta actividad consiste en una *lectura compartida*. Se inicia con una plática acerca de si tienen (o han tenido) gatos y que platiquen un poco acerca de su relación con ellos.

Se relaciona esta plática con el cuento por leer a través de la mención del título.

Prelectura: antes de leer *El gato negro*, los estudiantes inspeccionan el texto: estructura, título, tipografía, imágenes, para formarse una idea anticipada. Después, participan respondiendo las preguntas que realiza el docente:

- A partir del título, ¿de qué crees que se trate la historia?
- ¿Conoces la superstición acerca de los gatos negros?
- ¿Qué expectativas te genera esta lectura?

B) Desarrollo

Lectura: Los estudiantes leen en voz alta y por turnos el cuento *El gato negro*, de Edgar Allan Poe. Se procura respetar ritmo, entonación, pausas.

El docente irá haciendo pausas durante la lectura para insertar preguntas eje con la finalidad de despertar el interés y mantener la atención de los estudiantes en la lectura.

Las preguntas eje que se irán insertando son:

1. ¿Qué características de sí mismo destaca el narrador en el primer párrafo?
2. ¿A quién se dirige el narrador? ¿Por qué crees que utiliza este recurso?
3. ¿Cómo fue la infancia del narrador? ¿Crees que tiene algo que ver con los acontecimientos que relata?

4. ¿Cuál es la mascota favorita del protagonista, de entre todas las que tiene? ¿Cómo se llama? ¿A qué o a quién hace referencia su nombre?

5. ¿A qué se refiere el protagonista cuando dice “En el amor desinteresado de un animal, en el sacrificio de sí mismo, hay algo que llega directamente al corazón del que con frecuencia ha tenido ocasión de comprobar la amistad mezquina y la frágil fidelidad del *Hombre natural*”?

6. Dice el personaje protagonista: “Nuestra amistad (entre el gato y él) subsistió así algunos años, durante los cuales mi carácter y mi temperamento—me sonroja confesarlo, por causa del demonio de la intemperancia, sufrió una alteración radicalmente funesta”. ¿Cuál crees que sea la causa?

7. ¿Cuál es la causa de que el protagonista atentara contra su gato?

8. ¿Qué detona en el protagonista su “caída final e irrevocable”?

9. ¿Cómo justifica el protagonista el atroz crimen de deshacerse de su gato?

10. ¿Qué nos dice esto de la personalidad y creencias religiosas del protagonista?

11. ¿Qué aparición experimenta el protagonista? ¿A qué la atribuye?

12. ¿Qué hizo el protagonista para aminorar el “remordimiento” que le ocasionó la pérdida de Pluto?

13. ¿A quién se refiere el protagonista cuando menciona “bestia bruta”?

14. ¿A quién consideraba el protagonista “la más paciente de sus víctimas”? ¿Por qué?

15. ¿A qué o a quién considera su “verdugo”? ¿Por qué?

Post-lectura: Al finalizar la lectura, los estudiantes participan en plenaria para responder los siguientes cuestionamientos planteados por el docente:

I. ¿Qué **tipo textual** predomina en *El gato negro*?

<i>Descriptivo</i>	<i>Narrativo</i>	<i>Argumentativo</i>	<i>Expositivo</i>
--------------------	------------------	----------------------	-------------------

II. ¿Cuál **modalidad discursiva** se emplea en este relato?

<i>Prosa</i>	<i>Verso</i>	<i>Diálogo</i>
--------------	--------------	----------------

1. Identifica qué tipo de **narrador** hay en *El gato negro*:

<i>Intradiegético</i>	<i>Extradiegético</i>	<i>Metadiegético</i>	<i>Autodiegético</i>
-----------------------	-----------------------	----------------------	----------------------

- Justifica tu respuesta con base en las características de este tipo de narrador

2. Menciona los nombres de los **personajes** participantes, según su clasificación:

<i>Protagonista</i>	
<i>Antagonista</i>	
<i>Secundarios</i>	
<i>Incidentales</i>	

- ¿Cuál personaje llamó más tu atención? ¿Por qué?

3. Describe el **espacio** o escenario donde se desarrolla el relato (topografía).

4. **Tiempo:**

- ¿A partir de dónde se cuenta la historia?

<i>Ab ovo</i>	<i>In medias res</i>	<i>In extremas res</i>
---------------	----------------------	------------------------

- Describe cómo transcurre el tiempo en este relato (cronografía).

5. **Trama:**

- ¿De qué se trata *El gato negro*?
- ¿Cuáles son los temas que se abordan? Justifica tu respuesta. [Se espera que los estudiantes logren determinar que los temas principales están relacionados con procesos psicológicos del ser humano: a) locura o demencia en el sadismo; b) el sentimiento de culpa o remordimiento; y c) la perversidad del victimario].

C) *Cierre*

En este apartado se ahonda en las respuestas a la pregunta 5. **Trama**. El docente invita a los estudiantes a imaginar que son profesionales de la criminología: es su turno de analizar el comportamiento del personaje protagonista de *El gato negro*, quien durante la narración confiesa los crímenes y atrocidades que cometió. ¿Qué le preguntarían?

Posteriormente, el docente plantea las siguientes preguntas:

¿Realmente son poderes sobrehumanos los que afectan al protagonista? (Se espera que se den cuenta de que no, ya que es el mismo protagonista quien encarna su “archidemonio”. Nótese cómo culpa a Dios de lo que hace y de las decisiones que toma).

¿En qué medida su propio remordimiento le hace pensar que el nuevo gato regresa a vengarse de él?

¿En qué aspectos nuestro entorno puede compararse con lo planteado en el argumento de este relato? (Nuestra realidad rebasa lo planteado en este cuento).

¿Cómo permitimos que esta situación se acreciente? (Límites al libre albedrío).

Aunado a esto, se tratará de responder a dos preguntas que el mismo narrador hace en el relato en torno a la **condición humana**:

¿Quién no se ha sorprendido numerosas veces cometiendo una acción necia o vil, por la única razón de que sabía que no debía cometerla? (Hacer el mal por amor al mal).

¿No tenemos una constante inclinación, pese a lo excelente de nuestro juicio, a violar lo que es la ley, simplemente porque comprendemos que es la *Ley*?

- Por último, los estudiantes completan el cuadro SQA, correspondiente a las sesiones 5 y 6.

Objetivo específico:

- Contrastar los relatos sugeridos para que el alumno logre la reflexión acerca de la condición humana y vincularlos con su entorno.

Descripción de la actividad:

A) Inicio

El docente explica, apoyado por una presentación de *PowerPoint*, los conceptos de *intermedialidad*, *intertextualidad* e *isotopía*.

B) Desarrollo

En plenaria se ejemplifican los siguientes rubros con base en los relatos revisados:

- En cuanto a la *intermedialidad*, ¿qué rasgos o aspectos de *El cuervo* y *El gato negro*, textos literarios de Edgar Allan Poe, se retoman en el cortometraje cinematográfico ***Vincent***, de Tim Burton? ¿Cómo se transpone lo textual hacia lo audiovisual?
- ¿Qué elementos de *intertextualidad* encuentran? (elementos textuales que comparten entre sí los relatos revisados).

[En este punto se espera que los estudiantes detecten los elementos de los relatos de Edgar Allan Poe que aparecen en el cortometraje *Vincent*, por mencionar algunos: el gato color negro, la cita textual de *El cuervo*, la atmósfera de misterio, entre otros].

- ¿Qué *isotopías* (temas semejantes, puntos en común, concordancias, campos semánticos) detectan entre estos relatos?

[En este punto se busca que los estudiantes mencionen: maldad, perversidad, muerte, soledad, melancolía, así como dualidad entre realidad y fantasía].

C) Cierre (Aplica tus competencias)

El grupo reflexiona acerca de la *condición humana* en los relatos sugeridos. Para ello, se comentan las características relevantes de cada uno de los temas mencionados y se intenta vincularlos con su entorno.

Para finalizar la actividad:

- Los estudiantes completan el cuadro SQA, correspondiente a esta sesión;
- Para la próxima sesión los estudiantes comenzarán a redactar un *borrador* de una *reseña crítica*, la cual se espera que refleje sus conclusiones (reflexiones finales) acerca de los relatos revisados durante esta secuencia didáctica.
- Para lograrlo, tienen como tarea leer el texto *Cómo se comenta un texto literario* (1994), de Fernando Lázaro Carreter, con el cual se busca que los estudiantes cuenten con una referencia acerca de cómo redactar su reseña y cuáles son sus propósitos académicos.

Objetivo específico:

- Redactar un primer borrador de una reseña crítica a partir de los temas presentes en uno de los relatos sugeridos para reflexionar acerca de la condición humana (de sí mismo y el otro).

A) Inicio

- El docente recupera el método para comentar textos literarios, propuesto por Fernando Lázaro Carreter, para guiar a los estudiantes en la redacción de su reseña. Plantea las siguientes preguntas detonadoras:
 - ¿En qué consiste el comentario de un texto?
 - ¿Existe una única forma para comentar un texto?
 - ¿En qué coincide el comentario de un texto con una reseña crítica?
 - ¿Cuál es la utilidad de comentar/reseñar un texto?
- Tras participar en plenaria para responder estas interrogantes, cada estudiante elige uno de los tres relatos vistos las clases pasadas para redactar su reseña.

B) Desarrollo

De acuerdo con Fernando Lázaro Carreter, comentar un texto literario consiste en:

- Razonar, paso a paso, el porqué de lo que un autor ha escrito, es decir, dar cuenta de lo que un autor dice y cómo lo dice.
- La profundidad con la que se hace esta reflexión se determina con base en el grado de conocimientos que se tienen acerca del texto y de su autor.
- No hay un comentario único: las explicaciones pueden ser diversas, según la habilidad, sensibilidad y cultura del analista.
- El método o procedimiento para comentar o reseñar un texto literario precisa un orden de una serie de fases:²⁸²

²⁸² LÁZARO Carreter, Fernando (1994). *Cómo se comenta un texto literario*, pp. 25-48.

1) *Leer atentamente el texto*: implica conocer el texto, comprender cada palabra, cada frase, tener claro de qué se trata;

2) *Localizar*: precisar qué lugar ocupa ese texto dentro de la obra a la que pertenece (biografía del autor, corriente literaria, género literario). Determinar si se trata de un fragmento, de un poema, de un cuento, de una novela, de una obra de teatro, de una nota periodística, así como las partes que lo componen (título, párrafos, capítulos);

3) *Determinar el tema*: partir de un asunto o argumento para precisar la sustancia y detalles primordiales, el núcleo fundamental, la “célula germinal”, esto es, sintetizar en una o pocas palabras la intención primaria del autor;

4) *Determinar la estructura*: composición del texto (ritmo, rima y métrica, por ejemplo), detectar el orden de los apartados de un todo (coherencia);

5) *Análisis de la forma partiendo del tema*: giros lingüísticos (morfológicos, sintácticos, semánticos y léxicos) de las palabras y oraciones que conforman el texto, justificar cada rasgo estructural del mismo (cohesión), así como el conjunto de rasgos que caracterizan a un autor, a un género o a una época (estilo); y

6) *Conclusión*: balance entre las observaciones realizadas al texto, impresiones personales y opiniones. Debe ser modesto y firme, es decir, sin petulancia o desconocimiento. Se procura aportar sugerencias para enriquecer y mejorar la comprensión del texto leído.

En cada fase de este método el docente invita a los estudiantes a que participen mencionando ejemplos basados en los relatos ya revisados para ilustrarlas. Pueden apoyarse en sus apuntes.

(En esta parte de la sesión se espera que los estudiantes se den cuenta que ya tienen avances considerables de su reseña, pues las clases previas ya hicieron parte del comentario/reseña).

Como complemento, el docente expone las características de forma (estructura) y fondo (contenido) de una reseña crítica:²⁸³

RESEÑA CRÍTICA

Se trata de un texto híbrido: es expositivo y argumentativo. Implica, en primer lugar, haber comprendido muy bien el producto cultural que ha de reseñarse (entiéndase libro, película, fotografía, pintura, escultura, disco musical, obra de teatro, etcétera) para poder extraer y resumir lo esencial de su contenido pero, además, es necesario que quien realiza la reseña tenga conocimientos y experiencia en el tema, a fin de que pueda emitir opiniones y juicios de valor fundamentados acerca del producto cultural.

En este subgénero periodístico se hace un recuento del contenido de una obra: ideas esenciales y aspectos interesantes, al tiempo que se hace una valoración crítica del mismo. El autor de la reseña debe aclarar que la valoración de la obra corresponde a su posición, dejando al lector en libertad de formar su propia opinión.

Cumplidas las dos condiciones anteriores, se requiere poner en funcionamiento todos los conocimientos que se tengan en el campo de planeación y revisión de textos, para poner por escrito las ideas de acuerdo con la estructura de este género.

Las reseñas son importantes porque, a través de ellas, no sólo se da información acerca del tema de una obra cultural, sino también de la forma como ésta es recibida por la crítica, además que brinda una percepción o idea general de en qué consiste la obra estudiada y si es recomendable apreciarla o no.

La *estructura* de una reseña crítica consta, en general, de las siguientes partes:

- Título;
- Presentación del producto cultural (en este aparte se consignan los datos bibliográficos que encabezan el texto: nombre del autor, título de la obra, ciudad donde se editó, nombre de la editorial, fecha de edición y número de páginas);
- Sumario o resumen expositivo del texto reseñado (aquí se presentan, en forma selectiva y condensada, los contenidos fundamentales del producto cultural);
- Comentario crítico valorativo argumentado del producto cultural: juicio de valor de las cualidades técnicas y estéticas; y
- Conclusión: persuasión final de que la opinión del autor es válida en lo que trata.

²⁸³ Mabel Giammatteo y Maribel Pumarejo, “La reseña crítica”, adaptación textos de Mabel Giammatteo www.fu-berlin.de. y Maribel Pumarejo, Departamento de Gramática, Estados Unidos de América, consultado en https://dfelg.ua.es/coloquio-teatro-miradas-cruzadas/doc/resena_critica.pdf (28/09/2018).

Recomendaciones para elaboración de una reseña

Hacer una revisión previa de la estructura de la obra: título, subtítulo y el índice para que oriente al reseñista sobre sus aspectos importantes, el propósito, la finalidad de la obra y otros aspectos complementarios; leer con atención y tomar notas críticas sobre el contenido del texto; revisar las síntesis parciales que hayas elaborado y ordenarlas en una plan-esquema, ya que la reseña debe seleccionar lo significativo de la obra leída; finalmente, resaltar la importancia de la obra reseñada con una opinión justa e imparcial.²⁸⁴

Las observaciones que hace Luis Fernando Afanador, comentarista de libros, pretenden darnos su concepto crítico sobre qué es la reseña y quién es un reseñador:

Un reseñador creo que es un híbrido. Es una rara especie que es mitad crítico y mitad divulgador; es un lector bien informado: el espectro es amplio. Por eso pienso que cada reseñador finalmente, con su trabajo, define lo que quiere ser. Puede llegar a ser un crítico serio y riguroso pero también puede convertirse en un vulgar copiator de solapas: está en sus manos. No sobra decir que esto último es lo que algunas editoriales quieren que seamos: vulgares copistas de solapas que les exhibimos sus libros.

Si el reseñador se define como crítico tendrá algunos problemas al escribir su reseña. Si sólo profundiza en el texto puede volverse demasiado abstracto: no puede olvidar que le está hablando a alguien que todavía no ha leído el libro y que muchas veces sólo quiere saber de qué se trata. Debe, entonces, dar esa información —sin exagerar, para no dañar la lectura— sin olvidar su juicio crítico.

Y debe escribir con pasión porque la pasión contagia. Me refiero a esa pasión inteligente, ese tono personal que tienen los grandes ensayistas desde Montaigne hasta George Steiner. Hay que evitar a toda costa ese lenguaje neutral y eunuco, salpicado de neologismos, que se practica en las universidades con la falsa excusa de la objetividad.²⁸⁵

Al finalizar la explicación, el docente muestra a los estudiantes el siguiente ejemplo de una reseña crítica para guiarlos en la redacción de la propia:

²⁸⁴ Si se desea ahondar en las características de una reseña, consúltese a: YANES, Rafael (julio, 2005). “La Crítica de Arte como Género Periodístico: un texto Argumentativo que cumple una Función Cultural”, en Revista *Razón y Palabra*, núm. 45, Universidad de la Laguna, Islas Canarias, España, disponible en <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n45/ryanes.html>

²⁸⁵ AFANADOR, Luis (2002/12/01). “Tribulaciones de un comentarista de libros”, en *El malpensante*, #42, Colombia.

VINCENT, CORTOMETRAJE DE TIM BURTON TRIBUTO A VINCENT PRICE Y A EDGAR ALLAN POE (1982)²⁸⁶

Pablo González Taboada

Si hacemos una lista de los más grandes admiradores del mundo del gran **Vincent Price**, en la cabeza de la lista bien podríamos situar a **Tim Burton**.

La artesanía cinematográfica de Tim Burton y su admiración por Vincent Price, gran icono del cine de terror de mediados de siglo XX, se cruzaban en los primeros compases de su carrera como director, cuando hizo *Vincent*, película de animación de seis minutos para Disney en 1982, tres años antes de su primer largometraje.

Este cortometraje retrata la historia de *Vincent Malloy*, un niño de siete años que sueña obsesivamente con llegar a ser el actor y director *Vincent Price*, quien ahora se convierte en personaje antagónico de este relato.

Las ensoñaciones de *Vincent Malloy* provocan la preocupación de su madre. Su mente ya no distingue el mundo real del mundo de sus fantasías, vive absorto en la encarnación de los diversos papeles de su admirado actor, especialmente aquél inspirado en *El cuervo*, obra del escritor norteamericano y maestro del terror, Edgar Allan Poe.

Todo ello hace nacer en él una oscura y turbia concepción de la vida, que lo convierte en un ser solitario y marginal.

Filme considerado de culto, es el primer trabajo completo que se conserva del cineasta estadounidense, animado en *stop motion* (cuadro por cuadro) y narrado por Price en su versión original.

Cuenta con un excelente guion del propio Burton, producción de Rick Heinrichs, música de Ken Hinton y fotografía de Victor Abdalov.

Toda la carrera de Tim Burton es una reiteración de las ideas mostradas en este pequeño trabajo de seis minutos. Es una de las piezas más excelsas del medio en ambición y resultado, y —según a quién se le pregunte— la cumbre artística de su director.

²⁸⁶ GONZÁLEZ T., Pablo (2016/10/14). “*Vincent*, cortometraje de Tim Burton tributo a Vincent Price y a Edgar Allan Poe (1982)”, en *Cinemanía*, vía *OpenCulture*: <https://culturainquieta.com/es/peliculas/item/10810-vincent-el-cortometraje-de-tim-burton-tributo-a-vincent-price-y-edgar-allan-poe-1982.html>

Una vez que ya se mencionaron, explicaron y ejemplificaron las fases para comentar un texto literario, el docente brinda un espacio de al menos 20 minutos para que los estudiantes redacten sus primeros avances de su reseña.

C) Cierre

En plenaria, los estudiantes manifiestan sus comentarios, dudas e inquietudes acerca de esta actividad. El docente procura que sean ellos mismos quienes traten de solucionar sus dificultades, estimulando así el trabajo colaborativo.

Para finalizar la actividad:

- Los estudiantes completan el cuadro SQA, correspondiente a esta sesión;
- La siguiente sesión los estudiantes deben entregar terminado su primer borrador de su reseña para que, en clase, se revise y adecue.

4.2 Propuesta de evaluación de la secuencia didáctica

De acuerdo con Frida Díaz Barriga, un factor esencial que debe precisarse para la secuencia didáctica es la *evaluación*, entendida como la determinación sistemática, imparcial y auténtica de los méritos, atributos o desempeños de algo o alguien en función de un conjunto de criterios o normas previamente establecidos.

Se concibe como un juicio de valor que implica un proceso regulado, continuo e integral, destinado a verificar cuantitativamente o apreciar cualitativamente en función de los resultados obtenidos.

A lo largo del desarrollo de esta secuencia se lleva a cabo el proceso de evaluación del aprendizaje en tres momentos:²⁸⁷

Diagnóstica: al inicio de cada periodo se aplican evaluaciones que permitan conocer el nivel de conocimientos de los estudiantes y realizar las adecuaciones curriculares que se requieren para el logro de metas.

Formativa: se realiza durante el transcurso del ciclo escolar. Consiste en la solución de problemas significativos relacionados con la asignatura, lo que permite al estudiante determinar la comprensión que tiene acerca de cada fenómeno y al docente definir el nivel de aprendizaje logrado. En este tipo de evaluación se fomenta tanto el trabajo individual como el colaborativo para asegurar los aprendizajes esperados.

Sumativa: es acumulativa y permite asentar la calificación de las actividades realizadas durante el periodo (mediante el uso de portafolios, pruebas objetivas, autoevaluación, coevaluación, rúbricas). Se realiza una evaluación parcial a la mitad del ciclo escolar, además de la evaluación final, de tal forma que será posible en todo momento reconocer el grado de avance en la enseñanza y el aprendizaje, a fin de estar en posibilidades de tomar las acciones necesarias para lograr un mejor aprovechamiento al finalizar cada periodo.

Aunado a lo anterior, los tres tipos de evaluación son:

La *heteroevaluación* es aquel juicio de valor que emite un agente, interno o externo, con un rango o nivel específico, a otro sujeto de distinto rango o nivel, es decir, que no cumpla con la misma función. Por ejemplo, de un docente hacia sus estudiantes.

²⁸⁷ Cfr. DÍAZ Barriga, F.; Hernández, G. (2004). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, 2ª edición, México: McGraw Hill.

La *autoevaluación* se trata de una valoración de las propias capacidades, conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas. Su utilidad radica en estimular la autocrítica y fomentar la honestidad.

La *coevaluación* consiste en valorar el rendimiento, la actuación o el desempeño entre pares (de un compañero a otro). Involucra de manera activa la atención, la observación y la escucha para identificar sus fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas (FODA).

Para evaluar cada parcial del curso de Literatura Universal de la ENP se proponen los siguientes criterios:

50%	Portafolio de evidencias
40%	Prueba objetiva
10%	Lista de cotejo para Autoevaluación y Coevaluación

Portafolio es una noción que deriva del galicismo *portefeuille*, el cual hace referencia a una especie de cartera empleada para el traslado de hojas y documentos. El portafolio de evidencias es una herramienta que permite tanto al docente como a los estudiantes tener registro de manera continua acerca del trabajo realizado. Consiste en la recopilación de apuntes, tareas, participaciones orales y/o escritas, ejercicios en clase, entre otras evidencias que el docente considere pertinentes. Esta recopilación no se da al azar, sino que debe estar contextualizada, es decir, todas las evidencias están vinculadas con el currículum y la seriación en el programa de la asignatura.

La *prueba objetiva* es un instrumento de medición de competencias (conocimientos, habilidades, actitudes, destrezas), capacidades, habilidades, rendimiento, inteligencia, personalidad, entre muchos otros aspectos. Se elabora rigurosamente con base en un objetivo para determinar si éste se consiguió o no.

Por su diversidad, puede adquirir la forma de prácticas, exámenes, cuestionarios, rúbricas, listas de cotejo, entre otros.

Entre los *ítems* o categorías más frecuentes para elaborar una prueba objetiva se encuentran: respuesta breve o cerrada, respuesta restringida, completar espacios en blanco, discriminación (opción múltiple; verdadero/falso), relación de columnas, asociación y localización.

Para el periodo de evaluación parcial en que se inserta la unidad 3, las prácticas de análisis narrativo equivalen al 40% de la calificación, correspondiente a la prueba objetiva.

La evaluación de la secuencia didáctica se realizará de la siguiente manera:

23%	a) Producción escrita
23%	b) Participación oral
22%	c) Lectura
22%	d) Escucha
5%	Autoevaluación
5%	Coevaluación

Los instrumentos utilizados para evaluar esta secuencia didáctica son:

a) **Cuadro SQA:** organizador gráfico que facilita el aprendizaje significativo; ayuda a los estudiantes a relacionar las partes que conforman una temática activando el uso de sus habilidades de pensamiento e imaginación. Es una herramienta de aprendizaje autónomo la cual permite abstraer conceptos, palabras clave, razonamientos, inferencias e hipótesis. Se emplea al inicio, durante y al finalizar cada actividad en cada sesión. Como instrumento de evaluación, arroja de forma visible los alcances, limitaciones, fortalezas y oportunidades de cada usuario. Su nombre proviene de las preguntas “¿Qué sé?”, “¿Qué quiero saber?” y “¿Qué aprendí?”, cuyas respuestas permiten evaluar los aprendizajes de los estudiantes.²⁸⁸

b) **Lista de cotejo:** instrumento de evaluación que permite identificar o constatar la presencia o ausencia de un listado de pautas relacionadas con conocimientos, habilidades, actitudes, capacidades, destrezas, entre otros.

c) **Escala de Niveles de lectura:** permite a los estudiantes ubicarse en cierto nivel de rendimiento de acuerdo con sus competencias lectoras logradas.²⁸⁹

d) **Formulario de *Google Drive*:** herramienta gratuita de *Google* que permite recopilar datos de forma fácil y eficiente a través de Internet; permite incluir distintas clases de reactivos, como opción múltiple, respuesta corta/restringida, párrafos con extensión abierta, casillas de verificación, despleables, escalas lineales, cuadrícula de varias opciones, entre otras; las ventajas que ofrece son que se puede autocalificar, de tal manera que cada usuario recibe en automático una retroalimentación con sus resultados, y el elaborador puede corroborar cuáles fueron las respuestas y obtener sus gráficas y estadísticas.

²⁸⁸ *Ídem.*

²⁸⁹ Elaborada por la Mtra. Rosaura Herrejón, académica de la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, con base en SOLÉ, Isabel (2003). *Op. Cit.*

a) El cuadro SQA propuesto para la evaluación de esta secuencia es:

Ciudad Universitaria, CdMx, DD/MM/AAAA

Nombre: _____, Grupo: _____.

Instrucciones: completa los siguientes recuadros con la información solicitada. Deberás hacerlo al inicio, durante y al final de cada sesión, hasta concluir la actividad:

Sesión	S - ¿Qué sé?	Q - ¿Qué quiero saber?	A - ¿Qué aprendí?
1 y 2			
3			
4			
5 y 6			
7			
8			

b) El instrumento de autoevaluación y coevaluación propuesto es:

UNIDAD 3: “Narrar la condición humana”

Ciudad Universitaria, CdMx, DD/MM/AAAA

Nombre: _____ Grupo: _____

Instrucciones: responde con honestidad los siguientes cuestionamientos, marcando con una **X** la opción que consideres adecuada para evaluar tu desempeño en clase:

AUTOEVALUACIÓN

CRITERIO	SIEMPRE	REGULAR	DIFÍCIL
1. ¿Asistí puntualmente a mis sesiones de clase?	1	0.7	0.3
2. ¿Entregué en tiempo y forma las actividades solicitadas?	1	0.7	0.3
3. ¿Participé y contribuí en el desarrollo de las actividades?	1	0.7	0.3
4. ¿Mantuve un ambiente de respeto con mis compañeros y profesor?	1	0.7	0.3
5. ¿Logré identificar los elementos de la narración?	1	0.7	0.3
6. ¿Comprendí el papel del <i>narrador</i> en el relato?	1	0.7	0.3
7. ¿Comprendí la función de los <i>personajes</i> en el relato?	1	0.7	0.3
8. ¿Comprendí la importancia del <i>espacio</i> en el relato?	1	0.7	0.3
9. ¿Comprendí la relación del <i>tiempo</i> en el relato?	1	0.7	0.3
10. ¿Comprendí la función de la <i>trama</i> en el relato?	1	0.7	0.3

10/2 = 5% / Puntaje obtenido: _____

COEVALUACIÓN

CRITERIO	SIEMPRE	REGULAR	DIFÍCIL
1. ¿Asistí puntualmente a sus sesiones de clase?	1	0.7	0.3
2. ¿Entregó en tiempo y forma las actividades solicitadas?	1	0.7	0.3
3. ¿Participó y contribuyó en el desarrollo de las actividades?	1	0.7	0.3
4. ¿Mantuvo un ambiente de respeto con sus compañeros y profesor?	1	0.7	0.3
5. ¿Logró identificar los elementos de la narración?	1	0.7	0.3
6. ¿Comprendió el papel del <i>narrador</i> en el relato?	1	0.7	0.3
7. ¿Comprendió la función de los <i>personajes</i> en el relato?	1	0.7	0.3
8. ¿Comprendió la importancia del <i>espacio</i> en el relato?	1	0.7	0.3
9. ¿Comprendió la relación del <i>tiempo</i> en el relato?	1	0.7	0.3
10. ¿Comprendió la función de la <i>trama</i> en el relato?	1	0.7	0.3

10/2 = 5% / Puntaje obtenido: _____

Nombre del compañero coevaluador: _____

Evaluación parcial, Unidad 3:

Portafolio (50)	Prueba Objetiva (40)	Autoevaluación	Coevaluación	Calificación
Apuntes en cuaderno Tareas Participaciones	20% Análisis narrativo 20% Reseña crítica	___ de 5%	___ de 5%	Parcial

Antes de entregar a tu profesor esta hoja, reflexiona lo siguiente:

¿Qué aprendiste en el transcurso de estas actividades?

¿Qué aspecto(s) revisados fueron de tu ayuda?

¿Qué puede hacerse distinto para que las actividades sean más útiles para ti?

c) La escala de niveles de lectura propuesta es:

NIVELES DE LECTURA	
Nivel A	
<i>Nivel de lectura del estudiante para un rendimiento académico eficiente en la universidad</i>	
El estudiante es capaz de: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Evaluar la confiabilidad de un texto ▪ Descubrir el tema de un texto ▪ Identificar las hipótesis en el texto ▪ Formular inferencias acerca del texto ▪ Descubrir y relacionar el desarrollo de la argumentación y la fundamentación de la hipótesis central ▪ Identificar y clasificar los distintos patrones en los que se organiza el texto ▪ Descubrir relaciones, contradicciones internas, ambigüedades, falacias ▪ Explicar las habilidades de razonamiento que utiliza para realizar el análisis anterior 	Mayor complejidad +
Nivel B	
<i>Nivel de lectura del estudiante para un rendimiento académico medio en la universidad</i>	
El estudiante es capaz de: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Descubrir el tema de un texto; ▪ Identificar las hipótesis; ▪ Formular inferencias propias; ▪ Elaborar un buen resumen 	Complejidad intermedia +
Nivel C	
<i>Nivel de lectura del estudiante con un bajo rendimiento académico en la universidad</i>	
El estudiante es capaz de: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar las ideas principales; ▪ Identificar los conceptos clave; ▪ Distinguir ideas secundarias en un texto 	Complejidad intermedia -
Nivel D	
<i>Nivel de lectura del estudiante con un muy bajo rendimiento académico en la universidad</i>	
El estudiante es capaz de: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Distinguir ejemplos de puntos principales; ▪ Identificar algunos conceptos clave; ▪ Destacar información relevante 	Menor complejidad -

d) Por último, la Lista de cotejo para evaluación docente²⁹⁰ propuesta es:

Escuela Nacional Preparatoria

Instrucciones: Considerando la siguiente escala:

5	6	7	8	9	10
Muy mal	Mal	Regular	Bien	Muy bien	Excelente

Marca la casilla correspondiente en cada aseveración para evaluar el desempeño del docente JUSELL OLMOS SORIA:

Aseveración	5	6	7	8	9	10
a) Inicia y concluye puntualmente la clase						
b) Mantiene limpio y ordenado el lugar de trabajo						
c) Implementa estrategias didácticas atractivas (lecturas, películas, TICs)						
d) Propicia un ambiente de respeto y cordialidad en el grupo						
e) Fomenta la participación de los estudiantes y los retroalimenta oportunamente						
f) Muestra la relación de los contenidos abordados con la vida cotidiana						
g) Domina los contenidos que imparte						
h) Planea y organiza el desarrollo de las actividades						
i) Explica y ejemplifica de forma clara y concisa						
j) Tiene disposición para aclarar dudas						

Por último, ¿recomendarías a otros compañeros tomar clase con este profesor? (sí/no).

Comentarios y sugerencias para el docente (Jusell Olmos):

Recuerda que tu participación es anónima y confidencial.
¡Muchas gracias por tu valiosa colaboración!

²⁹⁰ “Lista de cotejo para evaluación docente” (2018), elaborada por Jusell Olmos Soria. Disponible en https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSchbnN2PxXdbqUrvNeoEzImTDodPMbA9g3vWj44GvFU3Sjg/viewform?usp=sf_link

4.3 Intervención y resultados de la secuencia didáctica

Esta secuencia didáctica se aplicó por primera vez en el plantel 6 Coyoacán “Antonio Caso” de la Escuela Nacional Preparatoria el jueves 8 de noviembre 2018. Tuvo una duración de dos horas (de 13:40 a 15:20 horas). Se dirigió a estudiantes de 5º año, grupo 558, turno vespertino, en la materia de Literatura Universal (clave 1516 del plan de estudios); fue supervisada por la Mtra. Olga Olgún Miranda en el salón B102.

Para la ejecución de la actividad se proporcionó a cada estudiante un juego de fotocopias con la siguiente información: esquema con los elementos de la narración (narrador, personajes, espacio, tiempo y trama); el guion de *Vincent*, de Tim Burton; el texto de *El cuervo*, de Edgar Allan Poe; las prácticas de análisis narrativo (correspondientes a *Vincent*, *El cuervo* y *El gato negro*); el cuadro SQA —instrumento de evaluación para el desarrollo de la actividad en el aula—; y hojas en blanco para sus anotaciones.

Esta primera aplicación se dividió en dos secciones: los primeros cincuenta minutos se destinaron a la explicación teórica de los conceptos clave, así como el visionado —en este orden— de fragmentos de las películas: *El gran Gatsby*; *Moulin Rouge*; *La Bella y la Bestia*; *La fábula de los tres hermanos*; *Pedro y el Lobo*; *El Resplandor*; *El Gran Pez*; por último, *En un latido*, la opción elegida por el grupo 558.

A la par de las explicaciones del docente, los estudiantes iban tomando notas y manifestando sus dudas y comentarios tras cada aspecto revisado.

Pudo observarse que los estudiantes ya estaban familiarizados con todos los términos empleados, pues fueron capaces de ejemplificar elementos relacionados y recuperar definiciones cuando se les dio la oportunidad de participar.

Para la revisión de los conceptos de espacio y de tiempo, el docente empleó un método inverso: los estudiantes fueron quienes construyeron las definiciones por medio de participaciones ante el grupo, lo cual resultó enriquecedor cuando se mostró la definición propuesta por el docente.

Aquellos conceptos en los que los estudiantes no estaban seguros o que en cursos previos no les habían quedado claros, tales como narrador extradiegético y metadiegético y trama, fueron mejor comprendidos tras mirar y escuchar los audiovisuales que ilustraban los ejemplos. Esta mejoría en la comprensión pudo constatarse gracias a los instrumentos

de autoevaluación y coevaluación, así como el cuadro SQA, en los cuales los estudiantes externaron por escrito sus reflexiones y puntos de vista.

Él último punto —el de trama— fue el más emotivo para los estudiantes, pues más de la mitad del grupo no había visto este cortometraje y, tras mirarlo, manifestaron comentarios positivos y favorables, aunque fue necesario que el docente interviniera para encaminar las participaciones hacia el punto medular de lo que representa una trama narrativa, ya que los estudiantes comenzaron a percatarse de aspectos de índole sociológica o cultural más que resaltar los detalles literarios.

Al terminar las actividades correspondientes a la primera parte, los estudiantes querían seguir mirando videos, pero los cincuenta minutos restantes se destinaron a realizar las actividades estipuladas para el visionado y análisis narrativo de *Vincent*.

Se comenzó con un sondeo de conocimientos previos acerca de la vida y obra de Tim Burton. Todos los estudiantes aseguraron conocer al cineasta norteamericano y haber visto al menos una de sus películas —las más recurrentes fueron *Batman*, *El extraño mundo de Jack*, *Alicia en el País de las Maravillas* y *El cadáver de la novia*—, pero ninguno de ellos sabía de *Vincent*, su ópera prima, ni conocían datos acerca de Vincent Price, actor y director norteamericano a quien Burton dedica su cortometraje.

Para ilustrar las referencias, el docente les proyectó a los estudiantes un video de cinco minutos con escenas de todas las películas en que Burton ha participado (como creador, director o productor).

Una vez que los estudiantes miraron el video y se familiarizaron con el trabajo de Burton, se procedió con la proyección del cortometraje *Vincent*.

Al finalizar el video, los estudiantes externaron sus primeras impresiones, las cuales fueron de agrado, simpatía y hasta fascinación.

Se procedió a realizar el análisis narrativo de *Vincent*, comenzando con la categoría de *narrador*, siendo ésta la más peculiar para los estudiantes porque no sólo es el mismo Vincent Price quien narra en el idioma original —en inglés—, sino que su voz les resultó cautivadora por su adecuada pronunciación y por su habilidad de dramatización.

El segundo punto revisado corresponde a los *personajes*. Aquí se suscitó una polémica interesante porque todos los estudiantes creyeron que el antagonista era Vincent Price,

pero, de acuerdo con la definición revisada acerca del personaje antagonista, se determinó que la madre es en realidad la antagonista, y Price es co-protagonista.

El tercer punto fue el *espacio*, particularmente importante porque se tuvo que describir cuatro tipos de espacio: uno real, el cual se subdivide en interior y exterior, y otro imaginario, también subdividido en interior y exterior, producto de las ensoñaciones de Vincent Malloy encarnando a su *alter-ego*, Vincent Price.

El cuarto punto fue el *tiempo*, en el que se abordó el *orden* de los acontecimientos, la *duración*, la *frecuencia* y la *perspectiva*. El guion literario, contenido en el material impreso proporcionado a los estudiantes, sirvió como material de apoyo para ejemplificar las alusiones y referencias al tiempo.

El quinto y último punto del análisis fue la *trama*, en la que los estudiantes tuvieron que recordar no sólo el argumento del relato, sino descubrir el tema y recuperar elementos que conducen al objetivo de la unidad: narrar la condición humana.

A los estudiantes se les dificultó reconstruir en pocas palabras de qué se trató el cortometraje, ya que prácticamente iban mencionando paso a paso qué sucedió en cada escena del cortometraje, pero lograron consenso al determinar el tema y la recuperación de los elementos alusivos a la condición humana.

Cabe agregar que contar con el texto impreso del guion de *Vincent* resultó de gran utilidad ya que su consulta no sólo contribuyó al análisis narrativo, sino que se fomentó la lectura y comprensión de un texto literario.

Igualmente se reflexionó acerca de los significados que evoca la técnica de animación empleada por Tim Burton: el *stop motion* —cuadro por cuadro—, en blanco y negro, con muñecos de arcilla, y su relación con los elementos narrativos antes mencionados.

Al concluir la actividad, se les anticipó a los estudiantes que el docente aplicador regresaría en 2019 a continuar con el resto de las actividades, lo cual les pareció una idea atractiva pues sus reacciones fueron de entusiasmo y alegría, no así con el hecho de llevarse de tarea el replanteamiento del guion de *Vincent* ahora con un narrador autodiegético.

Asimismo, vía correo electrónico se les envió a los estudiantes la lista de cotejo para evaluación del docente, con la intención de conocer todos los comentarios, sugerencias y observaciones de los estudiantes para considerarlos en la segunda puesta en práctica de la secuencia didáctica, la cual se llevó a cabo el jueves 28 de marzo 2019; tuvo una duración de

dos horas (de 13:40 a 15:20 horas); se dirigió al mismo grupo, 558, turno vespertino, salón B102, en la materia Literatura Universal, y nuevamente se contó con el apoyo y supervisión de la Mtra. Olga Olguín Miranda.

En esta secuencia se realizó la lectura y el análisis narrativo de los relatos *El cuervo* y *El gato negro*, ambos de Edgar Allan Poe. Para ello, se retomó el material en fotocopias previamente asignado.

Aunque a esta sesión sólo asistieron 40 de los 55 estudiantes inscritos, de nueva cuenta mostraron una actitud entusiasta y participativa, con disposición a colaborar en la realización de las actividades.

A pesar de haber transcurrido más de cuatro meses desde la primera aplicación, los estudiantes fueron capaces de recuperar los conocimientos solicitados, ya que, junto a su profesora, los retomaron para otras actividades que ella planeó para su avance programático, incluyendo el relato “La caída de la casa Usher”, de Edgar Allan Poe, mismo que sirvió de apoyo para la introducción a las actividades propuestas en esta secuencia.

Los primeros cincuenta minutos se destinaron a lo previsto para la **sesión 3**: lectura y análisis narrativo de *El cuervo*, de Edgar Allan Poe.

Durante la fase de apertura en esta sesión se hizo un repaso acerca de los contenidos que se revisaron en la primera parte de la secuencia didáctica. La maestra Olguín indicó que los estudiantes sí hicieron su tarea de replantear *Vincent* con un narrador autodiegético, y fue ella misma quien la revisó, así que la recuperación de conocimientos previos se facilitó.

Se indagó acerca de los datos biográficos de Edgar Allan Poe, y esta vez todos los estudiantes tenían nociones sólidas acerca de este autor.

Posteriormente se dio lugar a la lectura de *El cuervo*, acompañada del audio —fiel a la traducción de Julio Cortázar, escritor argentino, considerado el traductor más fidedigno de la obra de Egdar Allan Poe—.

Al terminar de leer cada estrofa, el docente alternó las preguntas incluidas en el cuestionario, las cuales tienen carácter predictivo, inferencial e hipotético.

Al concluir el audio, los estudiantes participaron en plenaria comentando sus impresiones, dudas e inquietudes acerca del texto.

Se prosiguió con el análisis narrativo: se identificó el modo discursivo, el prototipo textual, el narrador y los personajes; se describió el espacio y la manera en que se maneja el

tiempo en el relato; por último, se comentó la trama del relato, se identificó el tema, se mencionaron los elementos intertextuales en *Vincent y El cuervo*, y se reflexionó acerca de la condición humana (soledad, depresión, adicciones, muerte). Para finalizar, los estudiantes completaron sus cuadros SQA.

Un aspecto digno de recuperar en esta reflexión hecha junto a los estudiantes es que espontáneamente asociaron el concepto de *intertextualidad* con el de *crossover*²⁹¹ del cine, el cual se refiere a la aparición de personajes, historias, medios o universos ficticios, por lo general ajenos y separados entre sí, en un nuevo entorno, pero ahora con una interacción de manera entrecruzada, fusionada o vinculada; citaron como ejemplo la última película de superhéroes de la saga *Avengers: Endgame* (2019), del Universo Cinematográfico de Marvel (MCU, por sus siglas en inglés), dirigida por Anthony y Joe Russo, lo cual hizo que la comprensión del concepto de intertextualidad resultara, evidentemente, más significativo para ellos.

Luego de un breve descanso, los cincuenta minutos posteriores se concentraron en la realización de las tareas estipuladas para la lectura y análisis narrativo de *El gato negro*, de Edgar Allan Poe.

La técnica empleada para desarrollar esta actividad fue una lectura compartida. Cada estudiante leyó en voz alta, por turnos, un párrafo del texto, el cual se proyectó en el pizarrón para que el resto pudiera ir siguiendo la lectura. Durante las pausas el docente intervino con cuestionamientos relacionados con el texto que, como en la lectura anterior, fueron de carácter predictivo y otros requirieron la formulación de inferencias e hipótesis.

Una vez concluida la lectura, la cual duró 35 minutos, se continuó con el análisis narrativo: al igual que con *El cuervo*, en *El gato negro* se identificó el modo discursivo, el prototipo textual, el narrador y los personajes; se describió el espacio y la manera en que se maneja el tiempo en el relato; al finalizar se comentó la trama del relato, se identificó el tema, se reflexionó acerca de la condición humana y se completaron los cuadros SQA.

²⁹¹ Anglicismo empleado para referirse al cruce o interrelación de historias que aúna a dos o más personajes los cuales, a su vez, tienen sus propios guiones o sagas. Tanto para la televisión, los cómics, los videojuegos o el cine, se trata de dos o más elementos que, teniendo su propio camino, se encuentran en determinado punto y acaban compartiendo protagonismo en una narración común. Por ejemplo: *Freddy vs Jason*; *Alien vs Predator*; *Batman vs Superman*, etc. Si bien este concepto tiene sus matices, puede usarse como equivalente de intertextualidad.

Al término de la sesión algunos estudiantes quisieron saber por qué ahora no se proyectaron películas o videos. Se les explicó que el objetivo era ayudarlos a mejorar su nivel de comprensión de lectura de textos literarios, y que el cine es sólo un recurso para facilitar esta mejoría.

A partir de esta última aplicación de la secuencia didáctica, se pudo observar que:

El rendimiento de los estudiantes durante la lectura en voz alta fue bajo, ya sea por nerviosismo, inexperiencia, desconcentración o falta de práctica. Se les dificultó mantener un volumen de voz adecuado; la dicción se vio desfavorecida porque no abrían bien la boca ni movían los músculos del rostro, lo cual, además, le restó carga dramática a la lectura; la pronunciación de algunas palabras fue incorrecta porque ignoraban sus reglas de acentuación; no todos marcaron curvas de entonación; la fluidez se veía interrumpida por equivocaciones o por otra clase de distracciones como tos, estornudos, suspiros, espasmos respiratorios, risas, confusiones...; por último, el ritmo no fue uniforme, ya que algunos estudiantes leían muy rápido y otros más lento. No obstante, lo anterior no fue impedimento para que se comprendiera el contenido de la obra.

Por lo que se refiere a las sesiones 6, 7 y 8 de esta secuencia didáctica no fue posible llevarlas a cabo, ya que se situaba prácticamente al final del ciclo escolar, lo cual suponía interferir con el avance programático de la docente titular, quien ya había donado cuatro horas para apoyar esta práctica docente y ya no contaba con disponibilidad horaria.

Con base en los resultados obtenidos a partir de la aplicación de los instrumentos de evaluación SQA, la lista de cotejo de autoevaluación y coevaluación, la escala de niveles de lectura y el formulario de evaluación del docente, puede concluirse que:

En general, el rendimiento de los estudiantes inscritos en el grupo 558 fue ‘muy bueno’, ya que los 40 estudiantes participantes asistieron puntualmente a las sesiones en que se aplicó esta secuencia didáctica (los otros 15 no se presentaron en la segunda); todos entregaron en tiempo y forma las actividades solicitadas; participaron activamente y contribuyeron en el desarrollo de las actividades y mantuvieron un ambiente de respeto dentro del aula.

En cuanto a los análisis narrativos, el 95% reconoció haber logrado identificar los elementos de la narración y comprender el papel del narrador, la función de los personajes, la importancia del espacio, la relación del tiempo y la función de la trama en el relato. Sólo

dos estudiantes (5%) admitieron haber tenido dificultades para comprender la función de los narradores, el tiempo y la trama.

Respecto de la evaluación al docente aplicador, el formulario de *Google* fue respondido por 30 de 55 estudiantes. La calificación promedio obtenida fue de 9.8 (nueve punto ocho), y se detalla a continuación:

Todos los estudiantes coincidieron en calificar al docente con 10 en los siguientes rubros: se inició y concluyó puntualmente la sesión; se mantuvo limpio y ordenado el lugar de trabajo; se implementaron estrategias didácticas atractivas; se propició un ambiente de respeto y cordialidad en el grupo; se fomentó la participación y hubo retroalimentación oportuna; mostró dominio de los contenidos que impartió; planeó y organizó eficazmente el desarrollo de las actividades; y se mostró dispuesto a aclarar dudas.

Los rubros calificados con 9.5 fueron la relación de los contenidos abordados con la vida cotidiana y explicación y ejemplificación de forma clara y concisa.

En la sección de *Comentarios o sugerencias para el docente* de este formulario, así como en los cuadros SQA, los estudiantes:

Recomiendan “ampliamente” que se incorpore el cine como recurso de enseñanza, ya que les permite ampliar su acervo cultural y tomar nota de las sugerencias filmográficas para mirarlas por su cuenta.

Consideran que no sólo es ilustrativo, sino enriquecedor, que se complementen los contenidos literarios con elementos cinematográficos.

Se percataron de las posibilidades multidisciplinarias que ofrecen ambos discursos al mostrar hechos y fenómenos de índole política, económica, cultural, ambiental y psicológica de la realidad social.

Coinciden en que si la película les gusta, es altamente probable que consulten posteriormente las obras literarias en que están basadas.

Despertó su curiosidad la comparación entre obras literarias y discursos audiovisuales por el hecho de la fidelidad en las adaptaciones (transposiciones): interpretación de las semejanzas y diferencias, así como sus sentidos y significados.

Finalmente, subrayan que se trata de un ejercicio positivo y favorable, pues abundan expresiones valorativas como “lúdico”, “atractivo”, “estimulante” y “útil”.

CONCLUSIÓN

El itinerario seguido en este trabajo recepcional conduce a los lectores a reflexionar acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje de literatura universal en el nivel medio superior empleando el cine como recurso didáctico.

Aunque este documento se concibió como una herramienta de apoyo principalmente para docentes de literatura, también resulta útil para lectores interesados en temas de educación, adolescencia, literatura y cine.

Es evidente que esta propuesta no está exenta de escollos, por tal motivo se espera que las pérdidas ocasionadas por la simplificación ocasional de las explicaciones queden compensadas con las ganancias logradas con los recursos ilustrativos incluidos. Se desea, sobre todo, que los análisis emprendidos de la forma en que se ha mostrado no sólo proporcionen a los lectores y a los docentes una nueva percepción acerca de las relaciones de intermedialidad en la literatura y el cine, sino que les incite a repensar los cambios en las tendencias y los procedimientos de este segmento del campo de las letras.

No pretende, bajo ninguna circunstancia, ser una receta sobre cómo enfocar los conceptos y procesos. Se trata, más bien, de ofrecer lineamientos para abordar didácticamente el estudio de la literatura.

Consiste en un intento por reunir los elementos esenciales que explican las maneras en que se vinculan la literatura y el cine, así como sus fundamentos psicopedagógicos y didácticos, para propiciar un aprendizaje significativo en los estudiantes de bachillerato.

Uno de los desafíos en la enseñanza de la literatura en el nivel medio superior es lograr que los jóvenes lean, tal como se enunció en el primer capítulo.

Las instituciones educativas tienen como una de sus misiones la de formar estudiantes lectores, críticos, reflexivos, conscientes y participativos; para ello, deben fomentar, difundir y practicar la lectura y la escritura como actividades accesibles y fundamentales para su desarrollo humano.

Por tal razón, y para efectos prácticos de esta investigación, se hace énfasis en el dominio de la *lectura* por dos razones: la primera es porque se trata de una de las cuatro habilidades básicas de comunicación humana, junto con la escritura, la escucha y el habla; la segunda, por ser un factor clave en el éxito o en el fracaso en el desempeño académico de

los estudiantes. Tal es el caso de las pruebas PISA, las cuales requieren que los estudiantes reconozcan, identifiquen, analicen, interpreten, comprendan y razonen lo que leen, no nada más en el dominio de Lectura, sino también en Matemáticas y Ciencias, por lo cual permite inferir que al tener los estudiantes una práctica de lectura deficiente repercute en sus demás habilidades cognitivas.

Ante esta situación, los docentes de español (lengua, comunicación, literatura, redacción, o cualquier otra acepción afín) deben apostar por romper con la inercia implícita de reproducir modelos de lectura estáticos y, además, enfrentarse a la paradoja de transformar la realidad social y mantener el orden social establecido, con la finalidad de estimular una educación más democrática e incluyente.

Permanecer en el nicho de la cultura escrita es negarse a la posibilidad de incluir otros tipos de manifestaciones expresivas para acompañar la lectura en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tales como auditiva, visual, espacial, temporal y audiovisual (pintura, escultura, arquitectura, teatro, danza, fotografía y cine las más sobresalientes), que estimulan todos los cinco sentidos y generan experiencias multisensoriales enriquecedoras y significativas.

Ya se ha comprobado anteriormente, con beneplácito, el fructífero resultado de vincular ciertos aspectos del texto literario y del discurso audiovisual, los cuales propician aprendizajes significativos genuinos, favorecen experiencias allegadas a la realidad y el entorno e incentivan una formación multidisciplinaria.

Ligado a lo anterior, destaca la importancia de la alfabetización audiovisual, ya que el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) forma parte de las herramientas de trabajo en el aula; esto conduce, inevitablemente, a aproximar a los adolescentes a los medios de comunicación audiovisuales, así como sus usos y sus funciones sociales y culturales.

No basta con enseñar solamente la historia de la literatura o el análisis estructural de los textos, ni tampoco reproducir fragmentos de obras o conceptos de carácter enciclopédico; hay que modificar, además, la concepción de que la literatura 'se enseña'. La literatura es, más bien, una experiencia vívida que va más allá del uso de la vista, involucra habilidades cognitivas más complejas, cuyo propósito es aprehender las obras literarias, encontrarle sentido y significado a la lectura y, lo más importante, que se desarrolle como una competencia extensiva, a largo plazo.

Es por ello que se eligió el Enfoque Comunicativo como eje psicopedagógico y didáctico para fundamentar este trabajo, ya que incorpora de manera integral las competencias comunicativas de lectura, escritura, escucha y habla a través de diversos medios y recursos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura.

En otro orden de ideas, las teorías empleadas para sustentar el apartado disciplinar de este trabajo parten de la poética, la literatura comparada y la narratología, las cuales, en su conjunto, dieron lugar a una convergencia de constructos propicios para el análisis narrativo de los relatos sugeridos y, por ende, encontrar el valor significativo y sentido a sus lecturas.

Lo anterior redituó en una secuencia didáctica encaminada hacia lograr el objetivo general del curso de Literatura Universal de la Escuela Nacional Preparatoria de la Universidad Nacional Autónoma de México: fortalecer la competencia literaria de los estudiantes por medio de identificar, analizar e interpretar textos de la literatura universal procedentes de distintos puntos geográficos e históricos, para desarrollar el hábito lector, reforzar el conocimiento en diversos ámbitos y producir textos académicos y creativos de forma oral y escrita.

En este tenor, apunta Felipe Munita, el camino más atractivo para transitar en los próximos años,

lejos de alimentar el extendido discurso alarmista sobre los escasos hábitos lectores de la población escolar, es el de generar estudios tendientes a observar y analizar lo que está en juego en las prácticas reales de enseñanza de la literatura en las aulas. Es decir, indagar en las múltiples formas de concreción que la educación literaria adopta cuando se la observa en situación, para, de este modo, avanzar hacia una comprensión más ajustada y profunda sobre los diversos factores que inciden en la formación escolar del lector literario. Para ello, parece especialmente interesante analizar los resultados reportados por aquellas investigaciones que, como los estudios de caso o la investigación-acción, ofrecen miradas particulares sobre estos procesos, focalizadas en experiencias de aulas concretas de las cuales se pueden extraer múltiples aprendizajes.²⁹²

Es así que, en palabras de Baltodano, en el estudio de las relaciones entre la literatura, el cine y la didáctica

debe impeler hacia el análisis de los problemas sociales y las asociaciones vigentes en un ambiente y época determinados. El objetivo de estas pesquisas consiste en determinar cómo los mismos asuntos

²⁹² MUNITA, Felipe (abril-junio, 2017). “La didáctica de la literatura: hacia la consolidación del campo”, disponible en <http://www.scielo.br/pdf/ep/v43n2/1517-9702-ep-S1517-9702201612151751.pdf>

asumen formas distintas, a la vez que revelan las determinaciones profundas del sistema. El principio de la trama y la palabra misma exceden los dominios de la novela y el cuento; debido a esto, el interés por el cine proporciona útiles conocimientos acerca de lo narrativo. Comprender la literatura supone, además del ejercicio hermenéutico, el recuento de la historia de sus efectos en la comunidad y en las demás expresiones estéticas. El cambio en las tendencias y los procedimientos de un segmento de las letras del siglo XX sólo se percibe cabalmente cuando se examinan las intrusiones de lo fílmico. Por estas razones, este asunto merece más investigación.²⁹³

Por fortuna, este tipo de estudios son cada vez más frecuentes y la profundidad en el análisis es mayor, lo cual representa ventajas para el campo disciplinar de la literatura.

Se espera, pues, que en próximos años se confronten resultados de investigaciones desarrolladas en estos ámbitos para contribuir al enriquecimiento del enfoque actual de la educación literaria que, como todo modelo de enseñanza-aprendizaje, es perfectible y se sujeta continuamente a procesos de mejora.

El acento recae, por tanto, en atender la información proveniente de prácticas auténticas de enseñanza-aprendizaje de la literatura en las aulas, pues es esencial para la consolidación de la didáctica de esta disciplina y tener resultados favorables en los ciclos escolares por venir.

²⁹³ BALTODANO, G. *Op. Cit.*, p. 27.

EPÍLOGO

Cierro otro capítulo de mi trayectoria profesional, uno lleno de aprendizajes y emociones encontradas. Jamás imaginé que un pasatiempo me proporcionaría las ideas y las herramientas necesarias para hacer una investigación con estas dimensiones.

Esta tesis representa, por mucho, el desafío más trascendental de mi vida. Fue un proceso que duró alrededor de tres años —incluso antes de ingresar a esta maestría—, el cual inició con una serie de anotaciones que fui recopilando en mi celular, mismas que, posteriormente, les fui dando forma y las enriquecí con diversas fuentes.

Las anotaciones se conformaban por ideas sueltas, ocurrencias, citas textuales de guiones de películas, letras de canciones, poemas, apuntes de algunas de mis clases de la licenciatura y, desde luego, libros que ya había leído acerca de los temas aquí desarrollados.

Tuve la inquietud de plasmar estas notas en un solo documento porque cuando platicaba con mis allegados acerca de este proyecto se mostraron muy interesados e incluso me sugirieron materiales y actividades, pero mi principal objetivo era encauzar este proyecto de tal manera que los lectores potenciales pudieran entender mejor lo que les trataba de explicar y también compartirles mis experiencias de la aplicación.

Así que los resultados se ven reflejados en este proyecto, el cual me hace darme cuenta de que ha sido el más ambicioso en el que me he involucrado y, al mismo tiempo, el que más satisfacciones me ha generado. Representa un logro mayúsculo para mí pues con ello me he demostrado a mí mismo que soy capaz de sistematizar mis ideas para generar nuevos proyectos de diversa índole y que cuento con la disciplina para llevarlos a cabo, aunque implique tomar algunos años.

Confieso que lo que más se me complicó de todo el proceso fue lidiar con mi propia persona. Soy muy exigente conmigo mismo, razón por la cual yo no quedaba conforme con mis avances en la redacción de esta tesis. Pero un buen día llegó a mí la oportunidad de volver a ver la película *Bajo la misma estrella* (2014), del director Josh Boone, basada en la novela homónima de John Green (2012), en cuya escena final Hazel, la protagonista, lee en voz alta una carta de Augustus, su difunto novio, la cual redactó a manera de panegírico antes de morir; además, pidió a Van Houten, quien fuera el escritor favorito de Hazel, que la leyera, la corrigiera y se la entregara a ella. Para no arruinar la trama de esta historia, cito

textualmente el pasaje que me sirvió para “desatorarme” y me ayudó a sentirme satisfecho con mi desempeño:

Van Houten:

Soy una buena persona, pero una mierda de escritor. Usted es una mierda de persona, pero un buen escritor. Formaríamos un buen equipo. No quiero pedirle ningún favor, pero si tiene tiempo —y, por lo que sé, tiene mucho— me preguntaba si podría [...] darles forma coherente o algo así [a mis notas]. O simplemente decirme qué debería decir de otra manera. [...] me vendría bien algo de estilo [...] (De acuerdo, quizá no soy tan mierda como escritor. Pero no puedo enlazar mis ideas [...] Mis pensamientos son estrellas con las que no puedo formar constelaciones). [...] Me gustan mis elecciones. Y espero que a Hazel le gusten las suyas.

Me gustan, Augustus.

Me gustan.

Bajo la misma estrella (2012).

Creo que lo más reconfortante de todo el camino recorrido fue comprobar que la secuencia y las estrategias didácticas propuestas funcionan. Poner a prueba lo teórico y ejecutar las actividades programadas en vivo, frente a un grupo repleto de adolescentes, y percibir una respuesta favorable de su parte, es todo un logro, pues no sólo se trata de justificarlas teóricamente sino de validarlas en la práctica. Como alguna vez apuntó Ralph Waldo Emerson: “una onza de práctica vale más que una tonelada de teoría”. O en palabras de Séneca: “Largo es el camino de la enseñanza por medio de teorías, breve y eficaz por medio de ejemplos”.

Finalmente, lo trascendental es compartir los resultados con la comunidad académica, pues “En cuestiones de cultura y de saber, sólo se pierde lo que se guarda; sólo se gana lo que se da”, diría Antonio Machado, poeta español.

ANEXOS

“Lo bueno del cine es que, durante dos horas, los problemas son de otros”.
Pedro Ruiz, 20Minutos

I

GÉNEROS CINEMATOGRAFÍCOS

El cine se concibió, desde su origen, para relatar historias, proyectando imágenes animadas que simulan movimiento. Hoy en día se admite como un discurso “global” (narrativo y audiovisual).

El cine se ha inspirado en la literatura para construir sus historias. Esto ha sido posible dado que ambos discursos —el narrativo y el audiovisual— convergen en un prototipo discursivo: la narración.

Una figura clave entre los filmolingüistas pioneros es Christian Metz, cuyo objetivo, tal y como él mismo lo definió, era llegar a la “base de la metáfora lingüística mediante su comprobación frente a los conceptos más avanzados de la lingüística contemporánea”. En sus investigaciones se dedicó a buscar los equivalentes entre la teoría fílmica y la textual narrativa.²⁹⁴

Desde la filmación de las primeras películas en la historia del cine puede apreciarse cómo la literatura ha influenciado la esencia del cine, pues se narran historias por medio de imágenes en movimiento. Por ejemplo, *La escena del jardín de Roundhay*²⁹⁵, publicada un 14 de octubre de 1888 por el inventor francés Louis Le Prince; la *Salida de la fábrica Lumière*, proyectada el 28 de diciembre de 1895, a cargo de los hermanos Auguste y Louis Lumière en París, Francia; o el caso de *Le Voyage dans la Lune* [titulada *Viaje a la luna* en español] (1902), en blanco y negro, muda y del subgénero ciencia-ficción, dirigida por el cineasta Georges Méliès y escrita por su hermano, Gastón Méliès.

Hacia 1900 aproximadamente, la mayoría de las películas, apunta André Gaudreault, sólo duraban uno o dos minutos y, generalmente, no comportaban más que un plano, es

²⁹⁴ STAM, R.; Burgoyne, R.; Flitterman-Lewis, S. (1999). *Nuevos conceptos de la teoría del cine*, p. 53.

²⁹⁵ Considerada la película más antigua: https://twitter.com/UNAM_MX/status/919186101998440448

decir, eran “unipuntuales”, unidades espacio-temporales limitadas. Si duraban hasta diez minutos (cosa que era excepción), se consideraban largometrajes.²⁹⁶

Gradualmente, comenzó a efectuarse una manera de clasificar los filmes según su contenido, dando como resultado la denominación del *género cinematográfico*. En muchos aspectos, apunta Rick Altman, el estudio de los géneros cinematográficos no es más que una prolongación del estudio de los géneros literarios.²⁹⁷

Género no es una palabra que aparezca en cualquier conversación —o en cualquier reseña— sobre cine, pero la idea se encuentra detrás de toda película y detrás de cualquier percepción que podamos tener de ella. Las películas forman parte de un género igual que las personas pertenecen a una familia o grupo étnico. Basta con nombrar uno de los grandes géneros clásicos —el western, la comedia, el musical, el género bélico, las películas de gánsters, la ciencia-ficción, el terror— y hasta el espectador más ocasional demostrará tener una imagen mental de éste, mitad visual mitad conceptual.²⁹⁸

Si bien los géneros cinematográficos toman prestados varios elementos de los géneros literarios, Rick Altman agrega que es a partir de la década de los años 60 que los estudiosos del cine logran conquistar un espacio intelectual propio para la conceptualización y clasificación de los elementos cinematográficos.²⁹⁹

Género no es, al parecer, un término descriptivo cualquiera, sino un concepto complejo de múltiples significados que podría identificarse, de acuerdo con Rick Altman, de la siguiente manera:³⁰⁰

- *Esquema básico* o fórmula que precede, programa y configura la producción de la industria cinematográfica;
- *Estructura* o entramado formal o contorno sobre el cual se construyen los filmes;
- *Etiqueta* o nombre de una categoría fundamental para las decisiones y comunicados de distribuidores y exhibidores; y
- *Contrato* o posición del espectador que toda película de género exige a su público (es público, consensuado, ampliamente reconocido).

²⁹⁶ GAUDREAU, A.; Jost, F. *Op. Cit.*, p. 31.

²⁹⁷ ALTMAN, R. (2000). *Los géneros cinematográficos*, p. 33.

²⁹⁸ JAMESON, R. T. (1994), pág. IX, *They Went Thataway*, citado por ALTMAN, *ibidem*, pág. 33.

²⁹⁹ ALTMAN, R. *Op. Cit.*, p. 34

³⁰⁰ *Ibidem*, p. 35.

Aunque no todos los teóricos de los géneros tienen en cuenta estos cuatro significados y áreas de influencia, los teóricos de los géneros suelen justificar su trabajo partiendo de la polivalencia del concepto.

“La industria cinematográfica define los géneros, la masa de espectadores los reconoce”, sostiene Rick Altman.³⁰¹

De acuerdo con este autor, la teoría de los géneros cinematográficos presupone la coincidencia entre las percepciones de la industria y del público. Tiene identidades y fronteras precisas y estables. Los principales géneros, apunta, se han definido partiendo de un núcleo de películas que satisfacen de manera obvia los cuatro presupuestos de la teoría:³⁰²

- a) La producción de estas películas se llevó a término siguiendo un esquema básico y reconocible de género.
- b) Todas ellas muestran las estructuras básicas que se acostumbran a identificar con el género.
- c) Durante su exhibición, cada película se identifica mediante una designación de género.
- d) El público reconoce de manera sistemática que las películas pertenecen al género en cuestión y las interpretan de manera acorde.

Según Altman, el acto de identificar un género requiere que el discurso audiovisual en cuestión sea situado en tiempo y espacio, retomándolo sus elementos reconocibles, mediante una posición de lectura basada en el análisis (disección crítica).

A continuación se muestra una clasificación atendiendo a criterios de *género*:

MUSICAL: género que aún no está claramente definido ni delimitado. Completamente ficcional. Se fundamenta en expectativas, sueños y deseos. Ofrece una visión de las relaciones masculinas-femeninas que no corresponden en lo más mínimo con la vida real. Irrumpió en Hollywood con la llegada del cine sonoro (*The Jazz Singer*, 1927). En sus orígenes retomó elementos de Broadway (teatro). Hoy en día tiene demasiadas fuentes para que pueda prolongarse: melodrama, comedia, acción, ciencia-ficción, entre muchas

³⁰¹ *Ibidem*, p. 36.

³⁰² *Ibidem*, p. 38.

otras. Se encuadra en montar un espectáculo que integra canciones, coreografías, intérpretes y una historia.³⁰³

WESTERN: referencia geográfica al Oeste americano (W: símbolo en inglés de este punto cardinal). Los teóricos y críticos coinciden en que *Asalto y robo a un tren* (1903), de Edwin S. Porter, es el primer filme de este género. Se fundamenta en elementos extracinematográficos que aglutinan referentes iconográficos específicos: sombrero tejano, pistolas, cinturones con hebillas, chalecos, caballos, desiertos, ranchos, indios nativos viajes, casos policíacos, vaqueros, inmigrantes, forasteros, acciones violentas. En éste figuran grandes planos generales de los paisajes.³⁰⁴

BIOPIC: biografía. Recrea los episodios más relevantes en la historia de vida de personajes principales. Temáticas centradas en figuras distinguidas, excepcionales, trasgresoras, excéntricas, geniales, sobresalientes, destacadas. Ha sido utilizado como vehículo para lanzar estrellas. *Disraeli* (1929) es la primera película de este género.³⁰⁵

GÁNGSTER: aborda temáticas relacionadas con mafias y crimen organizado. Tratamiento estilo policíaco. Lucha de poder, enfrentamiento con la ley.³⁰⁶

COMEDIA: busca divertir y entretener a la audiencia mediante una trama con enredos, situaciones hilarantes, diálogos ingeniosos, finales complacientes, improvisación y juegos interpretativos. El tratamiento suele ser optimista, amable y ágil, sin perder la noción de verosimilitud.³⁰⁷

DRAMA: se fundamenta en un paradigma realista, con tintes de comedia o tragedia según se requiera. Aborda conflictos personales y sociales derivados del amor, desamor, celos, matrimonio, paternidad-maternidad, abandono, dolor, etcétera. Por medio de los sentimientos se busca generar empatía en el espectador.³⁰⁸

³⁰³ *Ibidem*, p. 56-60.

³⁰⁴ *Ibidem*, p. 60-65.

³⁰⁵ *Ibidem*, p. 65-77.

³⁰⁶ *Ibidem*, p. 77-78.

³⁰⁷ SÁNCHEZ NORIEGA, J. L. (2002). *Historia del cine: teoría y géneros cinematográficos, fotografía y televisión*, Madrid, Alianza.

³⁰⁸ *Ídem*.

SUSPENSO: (thriller), consiste en manejar el recurso de la intriga mediante sucesos criminales, peligros o amenazas. Manipula el relato de tal manera que el espectador no anticipe lo que ocurrirá. Se preocupa por mostrar la psicología de los personajes.³⁰⁹

TERROR: despierta miedo, angustia u horror en el espectador. Emplea recursos verosímiles e inverosímiles, desde personajes humanos hasta amenazas como fantasmas, monstruos, máquinas, por mencionar algunos.³¹⁰

BÉLICO: panorama histórico, político, económico, social y ambiental antes, durante o después de una guerra o batalla. Se ciñe en la medida de lo posible a la realidad que originó el hecho planteado. Refleja ideologías de ambos bandos en conflicto. Teñida de sentimientos patrióticos y nacionalistas. Instrumento propagandístico.³¹¹

ACCIÓN: alude a un relato esquemático de carácter dinámico en el cual predominan persecuciones, huidas, deportes extremos, carreras, competencias y enfrentamientos casi siempre espectaculares. Capta y mantiene la atención del espectador mediante el uso de efectos especiales visuales y sonoros.³¹²

AVENTURAS: tratamiento intrascendente, pseudo-dramático, de los contenidos que plantea. Personajes estereotipados y dicotómicos (héroe y villano), quienes buscan resolver un misterio y lograr un propósito. Engarza una sucesión de secuencias dinámicas y sorprendentes.³¹³

FANTASÍA: éste género suele incursionar en el tema de la magia, de hacer posible lo imposible, partir desde lo sobrenatural, proponer mundos alternos. Es anárquico y prolijo, de tradición mayormente anglosajona. Su marco temporal es indefinido y no es crucial narrativamente. Su intención es menos profética y más romántica. Es la simbolización de la evasión. Situación espectacular que induce a la ensoñación en donde la alucinación interna se puede confundir con la percepción real.³¹⁴

CIENCIA-FICCIÓN: (*Sci-fi* por su nombre en inglés), argumento que se fundamenta desde el punto de vista científico-tecnológico. Aborda historias acerca de un futuro imaginario, tratado de modo realista. Tiene un carácter especulativo. Recurre a efectos

³⁰⁹ *Ídem.*

³¹⁰ *Ídem.*

³¹¹ *Ídem.*

³¹² *Ídem.*

³¹³ *Ídem.*

³¹⁴ *Ídem.*

especiales tanto visuales como sonoros para conseguir efecto de plausibilidad en cualquier marco temporal. *Viaje a la luna*, de Georges Méliés (1902) fue la primera de este tipo.³¹⁵

NEGRO (*film noir* en francés): no es propiamente un género cinematográfico; más bien un estilo de hacer cine. Está cargado de un sentido moral, psicológico y filosófico, pues expone una visión subjetiva de los personajes. Se le considera “cine de noche”, pues sus locaciones tienden a ser oscuras, tétricas, con vaho nocturno; suelen estar filmados en blanco y negro; además, abunda el recurso del cigarro, pues casi todos los personajes aparecen a cuadro fumando. La trama suele ser fatalista, aludir al destino, al miedo o a la traición. Los finales suelen ser trágicos o desastrosos. *The Third Man* (1949) y *The Killing* (1956) son las dos mejores películas exponentes de este género, según Roger Ebert, el último gran crítico de cine de los Estados Unidos.³¹⁶

Se muestra, además, una clasificación atendiendo a criterios del *formato*:

CINE MUDO: Conjunto de filmes rodados en el período comprendido entre la aparición del cine y los límites con el cine sonoro (1895-1927). Arte mayormente escénico, visual y gráfico, carente de diálogos simultáneos audibles. Solía estar acompañado por un piano o banda sonora en vivo, a la par de su proyección en cines. Se reproducía en la sala por un conductor, ya sea que estuviera presente o previamente grabada su voz. Es un mito la concepción de que carecía de audio. Las proyecciones silentes eran excepcionales en aquellas épocas. No es hasta 1928 cuando se hace la transición del cine mudo al hablado y sonoro, y se consigue inscribir, por fin, el audio de forma material en el filme.³¹⁷

ANIMACIÓN: técnica de filmación que sustituye a actores y escenarios por el uso de ilustraciones, muñecos articulados o planos infográficos o computarizados, fotograma por fotograma, hasta lograr la sensación de movimiento, esto es, no existe movimiento real que filmar, sino que se producen las imágenes individualmente y una por una (mediante dibujos, modelos, objetos y otras múltiples técnicas), de forma que al proyectarse consecutivamente se produzca la ilusión de movimiento.³¹⁸

CORTOMETRAJE: materiales audiovisuales cuya duración no rebasa los 30 minutos. Expresión artística, cuya esencia es, por un lado, la brevedad, la metáfora y el impacto

³¹⁵ *Ídem.*

³¹⁶ *Ídem.*

³¹⁷ GAUDREAU, A.; François Jost, *Op. Cit.*, p. 72-73.

³¹⁸ Cfr. SÁNCHEZ NORIEGA, *Op. Cit.*

emocional que una idea o breve relato provoca en los espectadores en pocos minutos; por otro, la libertad creativa que permite con ayuda de la empatía, la sorpresa y el suspenso. Posibilita mostrar, y no narrar, una historia: se confía en la eficiencia y expresividad de la imagen y el sonido y se construye el suspenso por medio del montaje.³¹⁹

DOCUMENTAL: exposición genuina de carácter informativo acerca de una situación de la vida real, expuesta de manera audiovisual, cuya finalidad es dar a conocer testimonios y evidencias acerca de un caso específico. Difunde un punto de vista interpretativo. Pretende recrear un acontecimiento mediante elementos dramáticos. Es susceptible de ser divulgativo, propagandístico, educativo, histórico, etcétera.³²⁰

MAKING-OFF (así se hizo): incluye, además del filme, escenas añadidas, escenas suprimidas, entrevistas con el director y los personajes, explicaciones del proceso de preproducción, producción y postproducción.³²¹

³¹⁹ Cfr. MEIER, A. (2013). *El cortometraje: el arte de narrar, emocionar y significar*, México: Universidad Autónoma Metropolitana.

³²⁰ Cfr. SÁNCHEZ NORIEGA, J. L. *Op. Cit.*

³²¹ *Ídem.*

II GLOSARIO DE CINE

Para apoyar al lector y al docente en la interpretación y comprensión del lenguaje cinematográfico incluido en este trabajo, se ofrece el siguiente glosario de cine, el cual contiene terminología específica.

Comprender al cine como creación artística requiere de una alfabetización acerca del lenguaje audiovisual. Con la adquisición de esta competencia los espectadores pasarán de ser consumidores pasivos de películas a protagonistas activos en el análisis e interpretación de discursos audiovisuales.

Este proceso de análisis e interpretación supone brindar tanto a docentes como a estudiantes las herramientas para facilitar primero el acercamiento y luego la “mordida del anzuelo” hacia la magia del mundo del cine.

Acústica: del griego *akustikos* ‘oír’, es aquel patrón de comportamiento de las ondas sonoras y la manera de escucharlas. Acondicionamiento por medio del cual se obtiene una mejor calidad del sonido.³²²

Angulación: inclinación y apertura del eje de la cámara respecto del objetivo que ha de ser filmado.³²³

Articulación: es cualquier forma de organización que engendra distintas unidades combinables. Niveles estructurales sobre los cuales están organizadas las lenguas naturales.³²⁴ Las unidades son:

- a) *Morfemas*: unidades significantes o de sentido;
- b) *Fonemas*: unidades puramente distintivas del sonido; y
- c) *Semas*: añadido por Umberto Eco, refiere a significantes reconocibles en el cine.

Audición: fenómeno acústico captado mediante la acción técnica de emitir, por un canal, sonidos perceptibles.³²⁵

³²² RODRÍGUEZ, A. (2015). *Diccionario de comunicación*, p. 17.

³²³ *Ibidem*, p. 18.

³²⁴ STAM, R.; Burgoyne, R.; Flitterman-Lewis, S. *Op. Cit.*, p. 51.

³²⁵ RODRÍGUEZ, A. *Op. Cit.*, p. 47.

Audio: del latín *audire* ‘sonido’, se sincroniza con la imagen para dotar de valor significativo a los materiales fónicos tales como sonidos, ruidos y silencios. Remite a la banda sonora, la cual expresa, sugiere, intensifica o desaparece acciones, propicia climas y es capaz de caracterizar ambientes.³²⁶

Cámara: caja de prueba de luz, diseñada para contener película fotosensible que pueda exponerse para imprimir una imagen. Se compone de: a) ensamble de lentes; b) disparador, cuya finalidad es variar los rangos de exposición de la imagen sobre la película; c) diafragma, una perforación circular de tamaño variable, que es la ventana a través de la cual entra la luz; d) película, colocada en el fondo de la cámara, cubierta de emulsión fotográfica sensible a la luz. La resolución o calidad de imagen, fidelidad del color, contraste de luz y sombra, entre otros factores, son variables dependiendo del tipo de cámara y su propósito.³²⁷

Campo visual: área visible de una escena que puede ser observable a través de la cámara.³²⁸

Cinética: del griego *kinéticos* ‘movimiento’, es la rama de la física que estudia lo relativo al movimiento. De esta misma raíz procede el término **cinematografía**, registro y proyección de imágenes en movimiento.³²⁹

Código: sistema de correspondencias y diferencias que permanecen constantes a través de una serie de mensajes. Juego sistematizado de convenciones, prescripciones para la selección y combinación de unidades.³³⁰ Umberto Eco, en su ensayo “Semiología de los mensajes visuales”, distingue diez clases de códigos:

1. *Perceptivos:* dominio de los aspectos psicológicos de la sensación y percepción.
2. *De reconocimiento:* taxonomías culturalmente diseminadas.
3. *De transmisión:* maneras en que se da a conocer o se hace llegar el mensaje.
4. *Tonales:* elementos connotados que tienen que ver con el estilo.
5. *Icónicos:* figuras, semas y signos.
6. *Iconográficos:* visuales.

³²⁶ CHION, M. (1993). *La audiovisión. Introducción a un análisis conjunto de la imagen y el sonido*, p. 15.

³²⁷ RODRÍGUEZ, A. *Op. Cit.*, p. 73.

³²⁸ *Ibidem*, p. 75.

³²⁹ *Ibidem*, p. 96.

³³⁰ STAM, R.; Burgoyne, R.; Flitterman-Lewis, S. *Op. Cit.*, p. 50.

7. *De gusto y sensibilidad.*
8. *Retóricos:* argumentos, premisas, silogismos, falacias.
9. *Estilísticos:* movimientos de cámara, ángulos, iluminación, montaje.
10. *De lo inconsciente:* sugeridos, no explícitos.

Cuadro: componente mínimo de imagen, también llamado fotograma o diapositiva. Es la imagen visible en una pantalla.³³¹ En cine se proyectan 24 cuadros por segundo para emular movimiento.

Definición: grado de claridad o nitidez con que se reproduce el detalle de una imagen. Agudeza y precisión de los detalles. Se evalúa por puntos (líneas por milímetro).³³²

Diacronía: vocablo griego que significa 'a través del tiempo'. Sucesividad de las imágenes en el transcurso de la proyección. Estado de cambio.³³³

Encuadre: acto de componer una imagen dentro de un cuadro. Seleccionar lo que queda dentro del cuadro. Ángulo de visión seleccionado.³³⁴

Enfoque: acción y efecto de enfocar. Punto de vista. Movimiento del objetivo de la cámara en relación con el plano de la película que sirve para garantizar la nitidez de la imagen.³³⁵

Fade: anglicismo que se refiere la aparición o aumento gradual (*fade in*) o desaparición/disminución gradual (*fade out*) de la imagen o el sonido.³³⁶

Fast motion: anglicismo empleado para señalar acciones en cámara rápida.³³⁷

Filme (film): propio y específico objeto de estudio semiótico del cine. Producto artístico resultante de una construcción. Sinónimo de película. Por su duración puede clasificarse en **largometraje** (superior a una hora), **mediometraje** (entre 20 y 59 minutos) y **cortometraje** (de menos de un minuto a 19 minutos).³³⁸

³³¹ RODRÍGUEZ, A. *Op. Cit.*, p. 131.

³³² *Ibidem*, p. 140.

³³³ GAUDREAU, A. (1995). *El relato cinematográfico*, p. 122.

³³⁴ RODRÍGUEZ, A. *Op. Cit.*, p. 164.

³³⁵ *Ibidem*, p. 165.

³³⁶ *Ibidem*, p. 187.

³³⁷ *Ibidem*, p. 188.

³³⁸ STAM, R.; Burgoyne, R.; Flitterman-Lewis, S. *Op. Cit.*, p. 53.

Flashback: anglicismo que remite a hechos pasados; consiste en dar una vuelta atrás en el nivel verbal y representación visual de los acontecimientos que relata el narrador. Hechos pasados, que preceden.³³⁹

Flashforward: anglicismo que hace alusión al futuro; refiere a dar un salto temporal hacia el futuro a manera de predicciones, premoniciones, profecías.³⁴⁰

Fotografía: vocablo griego que significa 'registro de la luz'. Constituye un medio de expresión visual que reproduce imágenes fijas por medio de objetos visibles. Producto impreso con atribuciones informativas, artísticas o científicas, dependiendo de su composición.³⁴¹

Fotograma: unidad de primer nivel conformada por cuadros fotográficos sucesivos. En conjunto, proporcionan la ilusión de movimiento continuo y dan lugar a unidades de segundo nivel: los **planos**.³⁴²

Guion: pauta esquemática o guía previa a cualquier clase de producción, sea radiofónica, televisiva, cinematográfica, etc. En éste se realiza la descripción de imágenes, acciones, sonidos y diálogos de manera escrita, explicando el inicio, el desarrollo y la conclusión de la emisión. No existe un modelo único, por lo cual su tipología es variable: literario, dramático, periodístico, radiofónico, televisivo, cinematográfico, técnico, original (inédito) o adaptado.³⁴³

Icono: de acuerdo con Charles Peirce, es un signo que se refiere al objeto al que denota. Se da cuando el signo posee alguna semejanza o analogía con su referente (por ejemplo una fotografía, una estatua, un dibujo).³⁴⁴

Iluminación: uno de los elementos esenciales en el montaje de cualquier película. "Sin luz no puede haber fotografía ni cine". El manejo de este factor puede ser *natural* (proveniente de fuentes como el sol) o *artificial* (producida por lámparas); *externa* (a la intemperie) o *interna* (dentro de estudios o locaciones); cálida o fría; delantera,

³³⁹ GAUDREAU, A. *Op. Cit.*, p. 117.

³⁴⁰ *Ibidem*, p. 119.

³⁴¹ RODRÍGUEZ, A. *Op. Cit.*, p. 196.

³⁴² GAUDREAU, A. *Op. Cit.*, p. 63. [El concepto de plano y su tipología se explican más adelante].

³⁴³ RODRÍGUEZ, A. *Op. Cit.*, p. 211.

³⁴⁴ *Ibidem*, p. 221.

lateral o trasera; dura o suave; reflejada o rebotada; principal o incidental; directa o difusa, etcétera.³⁴⁵

Imagen: del latín *imagos*, es la reproducción de un objeto o una figura a través de un soporte, que puede ser una fotografía, una pintura, una escultura, un sonido, entre otros. Soporte de la comunicación audiovisual. Materialización bidimensional o tridimensional de un fragmento del mundo perceptivo o entorno.³⁴⁶

Indicio/índice: de acuerdo con Charles Peirce, consiste en un indicador, síntoma, señal o huella, determinado por un objeto dinámico al cual hace referencia y mantiene relación (natural o artificial, intencional o no intencional) con éste.³⁴⁷

Inserts: fragmentos de imágenes o de escenas que, literalmente, se insertan en el montaje de un filme. Sirven para atraer la curiosidad del espectador, completar faltantes, resolver misterios, entender secretos...³⁴⁸

Meganarrador: “gran imaginador”, no se deja ver, es un personaje ficticio e invisible que, a nuestras espaldas, gira para nosotros las páginas del libro, dirige nuestra atención con su discreto índice.³⁴⁹

Mostración: forma de articulación cinematográfica. Proceso de discursivización fílmica.³⁵⁰

Óptica: rama de la física que estudia el comportamiento de la luz. Efectos visuales que se colocan en una película de cine, en comparación con aquellos que se incluyen como parte de una fotografía original.³⁵¹

Pista: secuencia grabada que puede ser de audio, de video o audiovisual.³⁵²

Raccord: galicismo que hace referencia a la coherencia entre unas secuencias y otras.³⁵³

Script: anglicismo que se refiere al **libreto**; reproduce los parlamentos o diálogos y acciones de los personajes de una película.³⁵⁴

³⁴⁵ GAUDREAU, A. *Op. Cit.*, p. 121, y RODRÍGUEZ, A. *Op. Cit.*, p. 264.

³⁴⁶ RODRÍGUEZ, A. *Op. Cit.*, p. 226.

³⁴⁷ *Ibidem*, p. 232.

³⁴⁸ GAUDREAU, A. *Op. Cit.*, p. 121.

³⁴⁹ LAFFAY, 1964: 81-82, citado en *Ibidem*, p. 48.

³⁵⁰ *Ibidem*, p. 63.

³⁵¹ RODRÍGUEZ, A. *Op. Cit.*, p. 307.

³⁵² *Ibidem*, p. 327.

³⁵³ *Ibidem*, p. 339.

³⁵⁴ *Ibidem*, p. 378.

Significado: concepto que una palabra representa; parte de la realidad a que esa palabra remite.³⁵⁵

Significante: para Ferdinand de Saussure es el soporte acústico (sonido) o gráfico (letras) de una palabra. No hay significados sin significantes. Unos y otros son el haz y el envés de los *signos*.³⁵⁶

Signo: unidad mínima básica de representación mental. Designa el significado y el significante de un objeto, sea material o inmaterial, natural o artificial. Se subdividen en signos lingüísticos (idiomáticos y no idiomáticos), signos-copia (icono), signos-señales (indicio) y signos simbólicos.³⁵⁷

Símbolo: de acuerdo con Charles Peirce, es un signo que se utiliza deliberada y arbitrariamente para representar una cosa. Aquello que convencionalmente un grupo social afirma que representa.³⁵⁸

Sincronía: relación temporal de simultaneidad que se establece entre el sonido y la imagen. Estado de permanencia.³⁵⁹

Slow motion: anglicismo empleado para señalar acciones en cámara lenta.³⁶⁰

Spin off: expresión en inglés para referirse a lo que ocurre cuando, en una historieta o en una película, un personaje secundario o incidental se gana la simpatía del público y consigue que por éste se lance una nueva historieta o película teniéndole como protagonista.³⁶¹

Spoiler: revelar contenidos esenciales, pero secretos, que estropean el goce de la trama en el espectador. Anunciar antes de tiempo parte del argumento de una obra.³⁶²

Stop motion: técnica de animación que consiste en reproducir cuadro por cuadro la exposición de imágenes. Fotografiar discontinua e independientemente cada uno de

³⁵⁵ REYZABAL, M.V. y TENORIO, P. (1992). *El aprendizaje significativo de la Literatura*, p. 71.

³⁵⁶ *Ibidem*, p. 71.

³⁵⁷ RODRÍGUEZ, A. *Op. Cit.*, p. 391-393.

³⁵⁸ *Ibidem*, p. 393.

³⁵⁹ GAUDREAU, A. *Op. Cit.*, p. 122.

³⁶⁰ RODRÍGUEZ, A. *Op. Cit.*, p. 73.

³⁶¹ *Ibidem*, p. 379.

³⁶² *Ídem*.

los fotogramas para luego proyectar rápida y continuamente la película y dar la sensación de movimiento.³⁶³

Story board: anglicismo que hace referencia al guion gráfico o especie de comic con los dibujos de la secuencia de acciones de la película. Señala el tipo de cámara que se usará, los ángulos, los movimientos, el encuadre, la iluminación, la escenografía, inclusive, los diálogos.³⁶⁴

Teaser: adelanto corto, de menor duración que un cortometraje, para anunciar el próximo estreno de una película.³⁶⁵

Voice over: voz superpuesta a la voz de un locutor que se graba fuera de cámara. La voz que se escucha es pregrabada, por lo que esta voz no es la real del locutor a cuadro.³⁶⁶

Voz en off: voz que en televisión o cine acompaña a una imagen, pero su enunciador no aparece a cuadro. Sólo se escucha la voz del narrador o locutor.³⁶⁷

Como parte de este glosario se incluye adicionalmente una exposición acerca del *proceso de producción audiovisual*, el cual también incluye conceptos básicos del lenguaje cinematográfico:

³⁶³ *Ibidem*, p. 132.

³⁶⁴ *Ibidem*, p. 379.

³⁶⁵ *Ibidem*, p. 380.

³⁶⁶ *Ibidem*, p. 454.

³⁶⁷ *Ídem*.

III

PROCESO DE PRODUCCIÓN AUDIOVISUAL

El término **producción** proviene del vocablo latino *producto* que significa “generar riqueza”; hace referencia a la acción de generar objetos materiales, así como al modo en que se llevó a cabo el proceso o a la suma de los productos en diversos ámbitos: industria, arte, agricultura, ganadería, pesca, minería...

Es un concepto polisémico: remite a fabricación, elaboración, creación, diseño, realización material de ideas (pudiendo ser películas, programas de radio y televisión, espectáculos teatrales, discos musicales, software de computación, entre muchos otros).³⁶⁸

Desde la óptica de economía, *producción* es la actividad que aporta valor agregado por creación y suministro de bienes y servicios, es decir, consiste en la creación de productos o servicios y, al mismo tiempo, la creación de valor.

El *proceso productivo* es el conjunto de operaciones planificadas de transformación de unos determinados factores o insumos en bienes o servicios mediante la aplicación de un procedimiento tecnológico.

Para el caso del lenguaje, se centrará el término en una producción como proceso o serie de etapas para crear productos audiovisuales, entre ellas: planeación, organización, integración, dirección y control de elementos verbales, icónicos, tecnológicos y financieros.

Desde la idea original, hasta que la película se estrena en las pantallas, se recorre un largo camino que a grandes rasgos podemos dividir en tres fases: **preproducción**, **producción** y **postproducción**.

1. **Preproducción**: fase de planeación, organización y creación del guion. Uno o varios guionistas, individualmente o en colaboración con el director, escribe (y reescribe) el guion, que es la plasmación literaria (texto) de lo que se verá en imágenes fijas o en movimiento.³⁶⁹

Según la fuente que lo inspire, un guion puede ser fundamentalmente *original*, si la historia es inédita, o *adaptado*, si resulta basado en alguna obra preexistente.

³⁶⁸ *Ibidem*, p. 339.

³⁶⁹ *Ibidem*, p. 336.

Asimismo, se requiere de un plan de trabajo: cronograma, plan presupuestal, contratación de los integrantes del equipo, casting de los personajes...

La **cámara** funge como instrumento de captación de las imágenes. Es esencial para el proceso de producción de un filme. Es empleada con base en las necesidades del director y las ideas que el productor desea transmitir. Por ende, los usos y aplicaciones de la cámara son numerosos, pero los más significativos giran en torno a los planos, movimientos y ángulos. Todos estos deben venir especificados en el **guion técnico**, formato que incluye las especificaciones para el director, contiene números de escenas, duración, espacio (interior o exterior), planos o encuadres, ángulos y movimientos de cámara, desde los cuales son vistos los objetos y personas por el espectador (receptor):

a) *Planos*

Plano es la unidad mínima del lenguaje audiovisual. Infinito en número de posibilidades, a diferencia de las palabras (ya que el léxico es, en principio, *finito*). Es creación de un realizador cinematográfico (gran imaginador), a diferencia de las palabras, que son preexistentes en el léxico. Es una unidad de la realidad, no léxica (la cual es aparente, virtual, usable como el lector desee).

Se enumeran en una pizarra, denominada **claqueta**, colocada delante del objetivo cuando se comienza a filmar. Esta claqueta contiene la siguiente información: título de la película, número de plano y número de toma. Todo el material en bruto y sin ordenar recibe el nombre de **copión**.

La definición de plano hay que abordarla desde dos puntos de vista:

- a) **Temporal**: todo lo que capta la cámara desde que se inicia la grabación hasta que se para, equivale, entonces, a lo que denominamos toma, la parte comprendida entre dos cortes;
- b) **Espacial**: contenido, es decir, las imágenes que vemos en cada fotograma.

Esta división en cuanto al significado de plano, conlleva dos conceptos clave al tratar imágenes en movimiento:

- a) **Plano-escena:** episodio que recoge ininterrumpidamente lo que sucede a lo largo de una escena. Una sola toma corrida capta el desarrollo de la acción.³⁷⁰
- b) **Plano-secuencia:** recoge sin interrupción acciones prolongadas de los personajes.³⁷¹

Escena: es la unidad narrativa que consta de uno o varios planos con una continuidad espacial y/o temporal.³⁷²

Secuencia: una unidad narrativa formada por una o varias escenas o serie de tomas que mantienen una continuidad narrativa y unidad de tema y propósito.³⁷³

Tipología de planos:

- **Plano general (PG) [*Wide shot / Long shot*]:** plano máximo del lugar donde acontecen las acciones. Permite describir el contexto que rodea a los personajes, sus posiciones entre sí y en el espacio. En este plano no sólo aparecen los personajes de cuerpo entero, sino que la información sobre el ambiente también ocupa la mayor parte de la pantalla.³⁷⁴
- **Plano general medio (PGM) [*Full shot*]:** encuadre que abarca la figura humana en su totalidad, con espacio por encima y por debajo de ésta; se aprecian los rasgos anatómicos y las acciones que realiza.³⁷⁵
- **Plano americano (PA) [*American shot*]:** también llamado 3/4, es aquel que comprende al personaje desde la cabeza hasta algo más abajo de las rodillas [es decir, como en las películas del Oeste (*Western*), hasta más abajo de las pistolas]. Es el plano más apropiado para captar conversaciones entre varios personajes, a la vez que informa mucho más que el anterior sobre decorados, vestuario..., permitiendo con ello situar mucho mejor la acción, aunque los personajes pierdan expresividad emotiva.³⁷⁶

³⁷⁰ RODRÍGUEZ, A. *Op. Cit.*, p. 329.

³⁷¹ *Ibidem*, p. 379.

³⁷² *Ibidem*, p. 170.

³⁷³ *Ibidem*, p. 379.

³⁷⁴ *Ibidem*, p. 328.

³⁷⁵ *Ibidem*, p. 199.

³⁷⁶ *Ibidem*, p. 328.

- **Plano medio (PM) [*Medium shot*]**: Es el tamaño del plano capaz de recoger un personaje desde el ombligo hasta la cabeza. Si este tipo de plano respecto al PP pierde en comunicación emotiva, gana, sin embargo, en expresividad al aportar información sobre gestos de manos, vestuario, contexto donde se desarrolla la acción, etc. Es un plano ideal para reproducir conversaciones entre dos personas permitiendo ver mejor la relación que se da entre ellas.

Como en el caso del Primer Plano (PP), también se pueden establecer gradaciones y hablar entonces de plano medio largo (PML) si la imagen recogida del personaje abarca desde la cintura o plano medio corto (PMC) cuando se aproxima al PP, sin llegar a serlo.³⁷⁷

- **Primer Plano Medio [*Medium Close Up*]**: abarca de la altura del pecho hasta la cabeza. Los personajes pueden llegar a ocupar la pantalla con un tercio de su cuerpo, y permite una identificación emocional del espectador con los actores.³⁷⁸
- **Primer plano (PP) [*Big Close Up*]**: Aquel que reproduce al personaje aproximadamente desde la altura de los hombros hasta la cabeza. Este primer plano admite graduaciones según se centre más o menos en el rostro, y así si abarca fundamentalmente el rostro del personaje desde la frente a la barbilla, ocupando toda la pantalla, se habla entonces de gran primer plano (GPP).³⁷⁹

Como en el plano detalle este tipo de plano es aconsejable cuando se da una situación psicológica importante. Además en la televisión sucede que, dado el formato y tamaño habitual de los televisores, el PP reproduce el rostro humano a un tamaño muy “real” lo que produce un fenómeno de identificación entre el espectador y el actor que aparece como sensiblemente más cercano y creíble. Este tipo de plano, ya sea del rostro de un actor, de un presentador o de un entrevistado, es una llamada clara al sentimiento del espectador.

- **Primerísimo plano o *Extreme Close Up*** consiste en un acercamiento muy cerrado que va desde la barbilla hasta la frente.³⁸⁰

³⁷⁷ *Ídem.*

³⁷⁸ *Ídem.*

³⁷⁹ *Ídem.*

³⁸⁰ *Ídem.*

- **Plano de detalle (PD) [*Tie shot*]**: Aquel que recoge una parte muy pequeña de una realidad mayor, por ejemplo, los labios de un rostro, la sortija de una mano o el torso, potenciando al máximo el valor del detalle seleccionado que de no ser así pasaría desapercibido para el espectador.³⁸¹

b) *Ángulos de cámara*

Se refiere a las posibilidades de apertura respecto de la posición de la cámara para capturar imagen o video. Desde el punto de vista del objetivo de la cámara, teniendo en cuenta su colocación, se puede hablar de las siguientes clases de ángulos³⁸²:

- **Normal, neutro o clásico**: la cámara se sitúa de frente, a 0º respecto del objetivo, a la altura de los personajes (entre 1.50 y 1.80 metros).
- **Picado**: la cámara se coloca a 45º respecto de un eje vertical, por encima del personaje. Se utiliza, en ocasiones, para dar sensación de impotencia, indefensión, empujando al objetivo.
- **Contrapicado**: la cámara se sitúa a 45º respecto de un eje vertical, por debajo de los personajes con lo cual éstos resultan ensalzados, potenciados, estilizados. Denota poder, autoridad, fuerza.
- **Holandés o Aberrante**: la cámara se inclina a 45º respecto de un eje horizontal para recoger la imagen y por lo tanto esta se muestra inclinada en pantalla. Puede ser desde ala este o ala oeste.
- **Over the shoulder**: Es cuando tenemos a dos personajes hablando entre ellos y se utiliza el hombro de uno de los personajes en primer plano y otro personaje en segundo plano.
- **Cenit**: la cámara se sitúa muy por encima de los personajes (a 90º hacia el sur) ofreciendo una panorámica casi aérea de lo que está sucediendo. Vista de pájaro. Punto en el cielo en dirección hacia el suelo.
- **Nadir**: la cámara se sitúa totalmente debajo de los personajes (90º hacia el norte). Punto en el suelo en dirección hacia el cielo.

³⁸¹ *Ídem.*

³⁸² *Ibidem*, p. 37-38.

- **lateral:** la cámara se encuentra a 180 grados respecto del eje horizontal, mostrando una vista "de lado" (izquierdo o derecho).



Figura: algunos ángulos de cámara.

c) *Movimientos de cámara*

- **Travelling:** la cámara tomavistas se desplaza físicamente, avanzando, retrocediendo o marchando lateralmente, generalmente sobre unos raíles, aunque también puede realizarse con la cámara al hombro. Modernamente el *steadicam*, sofisticado sistema de sujeción de cámaras, permite moverse sin que la cámara sufra la menor alteración. Se denomina **Travelling in** cuando va acercándose al objetivo y **Travelling out** cuando va alejándose del objetivo.³⁸³
- **Dolly:** dada su peculiar característica al estar instalada una cámara en una plataforma situada al final de una pluma que se fija sobre un carro y éste sobre unos raíles, la cámara puede desplazarse en cualquier sentido, resultando posible cualquier movimiento de cámara, con o sin desplazamiento. Se denomina **Dolly in** al proceso de avanzar hacia el objeto; **Dolly out** es alejarse o distanciarse del objeto; **Dolly back** es retroceder o bajar; **Dolly up** es avanzar o subir, y **Dolly truck** es el carro con grúa empleado para montar la cámara.³⁸⁴

³⁸³ *Ibidem*, p. 439.

³⁸⁴ *Ibidem*, p. 154 y 210.

- **Tilt:** mover la cámara verticalmente, como un elevador, ya sea de abajo hacia arriba (**Tilt Up**) o de arriba hacia abajo (**Tilt Down**).³⁸⁵
- **Crane:** subir o bajar de nivel de altura junto con la cámara. Para realizar este tipo de movimiento, una especie de “media luna”, que generalmente se combina con *tilt* o *paneo*, se utiliza una pequeña **pluma**. Cuando sube la cámara se denomina **Crane Up**, mientras que al bajar se le denomina **Crane Down**.³⁸⁶
- **Panorámica (paneo):** la cámara, sin moverse, puede desplazarse 360º circularmente sobre su propio eje, de derecha a izquierda o de arriba hacia abajo, permitiendo descubrir poco a poco todo aquello que por sus dimensiones no cabe en un solo encuadre.

Si desplaza su eje horizontal a lo largo de 360º, de izquierda a derecha o derecha izquierda, se consigue una **panorámica horizontal**.

Si se desplaza el eje vertical de arriba abajo, siempre sin moverse, se consigue una **panorámica vertical**.

Panorámicas horizontales y verticales pueden combinarse entre sí, dando lugar a panorámicas compuestas, la más común es la panorámica en diagonal.

- **Zoom:** acercamiento-alejamiento del aparato óptico de la cámara (**zoom in:** aproximación; **zoom out:** alejamiento).³⁸⁷
- **Subjetiva:** se muestra lo que el personaje está mirando; se fusiona con sus ojos y se compenetra con sus movimientos.
- **Semisubjetiva:** se muestra parte del personaje (generalmente desde detrás de éste), además de lo que está viendo. El observador forma parte de la toma.

2. **Producción:** fase de integración, dirección y rodaje. Una vez concretado el guion, comienza la preparación para grabar (rodar) las imágenes y los audios, búsqueda de financiación de la película, contratación de personal técnico-artístico, repartición de roles, localización de exteriores y decorados...

En esta fase ya está implicado todo el equipo de producción de la película (menos el guionista, que participa sólo en casos excepcionales).

³⁸⁵ *Ibidem*, p. 433.

³⁸⁶ *Ibidem*, p. 330.

³⁸⁷ *Ibidem*, p. 459.

3. **Postproducción:** fase de control. En paralelo a la fase de rodaje, y en mayor medida al finalizar ésta, se procede a ensamblar los planos grabados (rodados). En esta labor participan el equipo de montaje (montador y ayudantes) y el director de la película. Esta última etapa de montaje es, además de un período mecánico en el que el montador "pega" un plano tras otro, una fase en la que se terminará de concebir el sentido último del relato fílmico. De hecho, el montaje es para muchos teóricos (y no teóricos) del cine, la verdadera esencia de la expresión fílmica, lo que articula su lenguaje y lo que le diferencia del resto de artes, ya sean plásticas o temporales.³⁸⁸

El **montaje** es resultado de un proceso mecánico y creativo de organización, integración y formación de la película. En éste se unen y editan los planos, tomas y secuencias mediante programas de computación, de acuerdo con las decisiones del director y del productor y atendiendo las necesidades propias de la película.³⁸⁹

Esta tarea es esencial ya que determina el ritmo y velocidad de la cinta. Para lograr los efectos buscados por el director se pueden encontrar diversos tipos de montaje, de acuerdo con Serguéi M. Eisenstein:

- **Montaje lineal:** una acción se desarrolla cronológicamente al modo tradicional.
- **Montaje paralelo:** sucesión de dos o más escenas en lugares y momentos distintos, mostrados para crear una especie de asociación de ideas.
- **Montaje alterno:** cuando se producen dos o más acciones simultáneamente, mismo momento pero distintos lugares, los cuales convergen al final.
- **Montaje dialéctico:** trata de dos planos sucesivos en donde surge una idea que no se encuentra en ninguno de ellos por separado. Aquí el espectador es obligado a intervenir por medio de la asociación de imágenes.
- **Montaje sonoro:** uso de la **moviola**, que es un aparato cinematográfico de mesa que reproduce imagen y sonido, o ambos de manera independiente, y sirve para rectificar o comprobar el sincronismo de las operaciones de montaje.³⁹⁰

³⁸⁸ *Ibidem*, p. 334.

³⁸⁹ *Ibidem*, p. 288.

³⁹⁰ *Ibidem*, p. 289.

FILMOGRAFÍA

Beauty and the Beast [*La Bella y la Bestia*] (1991). Dirección: Kirk Wise, Gary Trousdale.

Producción: Don Hahn. Guion: Linda Woolverton. Storyboard: Roger Allers, Brenda Chapman, Chris Sanders, Burny Mattinson, Kevin Harkey, Brian Pimental, Bruce Woodside, Joe Ranft, Tom Ellery, Kelly Asbury, Robert Lence. Basada en el cuento de Jeanne-Marie Leprince de Beaumont. Música: Alan Menken, Howard Ashman. Montaje: John Carnochan, Gregory Perler. Narrador: David Ogden Stiers. Compañía productora: Walt Disney Studios Motion Pictures. País: Estados Unidos de América. Género: Animación, musical. Duración: 90 min. (Créditos: *IMDb* y *FilmAffinity*).

Big Fish [*El Gran Pez*] (2003). Dirección: Tim Burton. Producción: Bruce Cohen, Dan Jinks y

Richard D. Zanuck. Guion: John August (basado en la novela *Big Fish: A Novel of Mythic Proportions* de Daniel Wallace). Compañías: Columbia Pictures, Jinks/Cohen Company, The Zanuck Company, Tim Burton Productions. Música: Danny Elfman. Fotografía: Philippe Rousselot. Montaje: Chris Lebenzon. Reparto: Ewan McGregor, Albert Finney, Billy Crudup, Jessica Lange, Marion Cotillard, Alison Lohman, Steve Buscemi, Danny DeVito, Helena Bonham Carter, Matthew McGrory. País: Estados Unidos. Género: Drama y fantasía. Duración: 126 minutos. (Créditos: *IMDb* y *FilmAffinity*).

Changing Batteries [*Cambio de pilas*] (2013). Dirección: Casandra Ng. Producción: Lim Shu

Gi. Guion: Lim Shu Gi. Animación: Casandra Ng. Música: Shaheir Jibin. Montaje: Lim Shu Gi. Fotografía: Lim Shu Gi. Compañía: Sunny Side-Up Production. País: Malasia. Género: Animación y Drama. Duración: 5 minutos. (Créditos: *IMDb* y *FilmAffinity*).

Detachment [*Indiferencia*] (2011). Dirección: Tony Kaye. Producción: Greg Shapiro, Carl

Lund, Bingo Gubelmann, Austin Stark, Benji Kohn, Chris Papavasiliou. Guion: Carl Lund. Música: The Newton Brothers. Fotografía: Tony Kaye. Montaje: Barry Alexander Brown, Geoffrey Richman. Reparto: Adrien Brody, Marcia Gay Harden, James Caan, Christina Hendricks, Lucy Liu, Louis Zorich, William Petersen, Bryan Cranston, Tim Blake Nelson, Betty Kaye, Sami Gayle, Blythe Danner. País: EUA. Año: 2011. Género: Drama. Duración: 100 min. Compañía productora: Tribeca Films. (Créditos: *IMDb* y *FilmAffinity*).

In a Heartbeat [*En un latido*] (2017). Dirección: Esteban Bravo, Beth David. Producción: Esteban Bravo y Beth David en el Ringling College of Art and Design. Guion: Esteban Bravo, Beth David. Compañías: Ringling Colegio de Arte y Diseño, YouTube. Animación: Nick Ainsworth, Kelly Donohue. Música: Arturo Cardelús. País: Estados Unidos. Duración: 4 minutos. (Créditos: *IMDb* y *FilmAffinity*).

Moulin Rouge! [*Amor en rojo*] (2001). Dirección: Baz Luhrmann. Producción: Baz Luhrmann, Fred Baron, Martin Brown. Guion: Craig Pearce, Baz Luhrmann. Compañía: 20th Century Fox. Música: Craig Armstrong. Fotografía: Donald McAlpine. Montaje: Jill Bilcock. Reparto: Ewan McGregor, Nicole Kidman, Jim Broadbent, Richard Roxburgh, John Leguizamo. Países: Estados Unidos, Australia, Reino Unido, Francia. Género: Musical. Duración: 127 minutos. (Créditos: *IMDb* y *FilmAffinity*).

Paperman (2012). Dirección: John Kahrs. Dirección artística: Jeff Turley. Producción: Kristina Reed, John Lasseter. Guion: Clio Chiang, Kendelle Hoyer. Compañía: Walt Disney Animation Studios. Música: Christophe Beck. Montaje: Lisa Linder. País: Estados Unidos. Género: animación y drama. Duración: 7 minutos. (Créditos: *IMDb*).

Peter and The Wolf [*Pedro y el Lobo*] (1946). Dirección: Clyde Geronimi. Producción: Walt Disney. Guion: Serguéi Prokófieff, Dick Auemer y Eric Gurney. Compañía: Walt Disney Pictures. Música: Serguéi Prokófieff, Edward Plumb. Animación: Eric Larson, Ollie Johnston, Ward Kimball, John Lounsbery y George Rowley. Países: Estados Unidos y Rusia. Género: Animación y Musical. Duración: 30 min. (Créditos: *IMDb*).

The Great Gatsby [*El Gran Gatsby*] (2013). Dirección: Baz Luhrmann. Producción: Baz Luhrmann, Lucy Fisher, Douglas Wick, Catherine Martin, Catherine Knapman. Guion: Baz Luhrmann, Craig Pearce, basada en la novela *El gran Gatsby* de F. Scott Fitzgerald. Música: Craig Armstrong. Fotografía: Simon Duggan. Montaje: Jason Ballantine. Reparto: Leonardo DiCaprio, Tobey Maguire, Carey Mulligan, Joel Edgerton, Isla Fisher, Jason Clarke. Países: Estados Unidos y Australia. Compañías productoras: Village Roadshow Pictures, Bazmark Productions, A&E Television, Red Wagon Entertainment. Distribución: Warner Bros. Género: Drama. Duración: 142 minutos. (Créditos: *IMDb* y *FilmAffinity*).

The Shining [*El Resplandor*] (1980). Dirección: Stanley Kubrick. Producción: Stanley Kubrick. Guion: Stanley Kubrick, Diane Johnson (basado en la novela *El resplandor* de

Stephen King). Compañías: The Producer Circle Company, Peregrine Productions, Hawk Films y Warner Bros. Música: Wendy Carlos, Rachel Elkind. Fotografía: John Alcott. Montaje: Ray Lovejoy. Reparto: Jack Nicholson, Shelley Duvall, Danny Lloyd, Scatman Crothers, Barry Nelson, Philip Stone. Países: Estados Unidos y Reino Unido. Género: Terror y suspenso. Duración: 146 minutos. (Créditos: *IMDb* y *FilmAffinity*).

The Tale of the Three Brothers [*La fábula de los tres hermanos*], en ***Harry Potter and the Deathly Hallows, part 1*** [*Harry Potter y las reliquias de la muerte, parte 1*] (2010). Dirección: David Yates. Producción: David Heyman, David Barron, J. K. Rowling. Guion: Steve Kloves [basado en *Harry Potter y las Reliquias de la Muerte*, de J. K. Rowling]. Música: Alexandre Desplat. Fotografía: Eduardo Serra. Montaje: Mark Day. Reparto: Daniel Radcliffe, Rupert Grint, Emma Watson, Tom Felton. Compañía: Warner Bros. Países: Reino Unido, Estados Unidos. Género: Fantasía. Duración: 3 minutos (146 minutos el filme en su totalidad). (Créditos: *IMDb* y *FilmAffinity*).

Vincent (1982). Dirección: Tim Burton. Producción: Rick Heinrichs, Tim Burton. Guion: Tim Burton (inspirado en relatos de Edgar Allan Poe). Narrador: Vincent Price. Traducción: Andrea Grass y Olga Cambasani. Música: Ken Hinton. Fotografía: Víctor Abdalov (*Stop motion*, B/W). País: Estados Unidos. Género: animación y drama. Compañía productora y distribuidora: Walt Disney Studios. Duración: 6 minutos. (Créditos: *IMDb* y *FilmAffinity*).

BIBLIOGRAFÍA Y FUENTES CONSULTADAS

- ALBALADEJO, T. (1986). *Teoría de los mundos posibles y macroestructura narrativa: análisis de las novelas cortas de Clarín*, España: Universidad de Alicante.
- ALBALADEJO, T. (Otoño, 2008). "Poética, Literatura Comparada y análisis interdiscursivo", en *Acta Poética*, núm. 29, año 2, México: Instituto de Investigaciones Filológicas – UNAM, pp. 245-275.
- ALONSO, M. (1970). *Ciencia del lenguaje y arte del estilo*, Madrid: Aguilar.
- ALTMAN, R. (2000). *Los géneros cinematográficos*, Barcelona: Paidós.
- AMBRÓS, A.; BREU, R. (2011). "Idea clave I. Educar en comunicación audiovisual significa dotar a la ciudadanía de instrumentos para interpretar los contenidos de los medios", en *10 ideas clave. Educar en medios de comunicación. Educación mediática*, España: Graó.
- AMILBURU, M. G.; García, J. (2012). *Filosofía de la Educación. Cuestiones de hoy y de siempre*, Madrid: Narcea.
- Antiguo Colegio de San Ildefonso (2017). "Orígenes: a 150 años de la fundación de la Escuela Nacional Preparatoria", consulta: 15/03/2019, disponible en <http://www.sanildefonso.org.mx/expos/preparatoria/>
- AREA, M. (2009). "La competencia digital e informacional en la escuela". *Curso Competencia Digital en la Universidad Internacional Menendez y Pelayo*, Santander: Universidad de La Laguna.
- ARISTÓTELES (2002). *Poética*, Antonio López Eire (prólogo, trad., y notas), James J. Murphy (epílogo), Madrid: Istmo.
- ARISTÓTELES (1999). *Retórica*, Madrid: Gredos.
- BALTODANO, G. (2009). "La literatura y el cine: una historia de relaciones", en *Letras*, vol. 2, núm. 46, Costa Rica: Universidad Nacional de Costa Rica, pp. 11-27, disponible en <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/letras/article/view/1653/1568>.
- BAROCIO, S. (2008). *Prevención de conductas de riesgo en el adolescente: intervención parental*, tesis publicada para obtener el grado de Licenciada en Psicología, México: Facultad de Psicología, UNAM.

- BARTHES, R. (1991). "Introducción al análisis estructural de los relatos", en *Análisis estructural del relato*. México: Premia.
- BARTHES, R. (s/a). "Retórica de la imagen", consultado el 7/10/2017, 19:30 horas, disponible en <http://www.uruguaypiensa.org.uy/imgnoticias/833.pdf>
- BATTHYÁNY, K.; Cabrera, M. (coordinadoras) (2011). *Metodología de la investigación en ciencias sociales. Apuntes para un curso inicial*, Montevideo, Universidad de la República de Uruguay.
- BENVENISTE, E. (1998). "El aparato formal de la Enunciación", en *Problemas de Lingüística General 2*, México: S. XXI.
- BERISTÁIN, H. (1997). *Diccionario de retórica y poética*, México: Porrúa.
- BERNABÉ PONS, L. (2000). "La narración y el cine como vida", en *Relaciones entre el cine y la literatura: un lenguaje común*. España: Universidad de Alicante, disponible en http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/relaciones-entre-el-cine-y-la-literatura-un-lenguaje-comun--0/html/ff16ed64-82b1-11df-acc7-002185ce6064_18.html#I_12
- BJÖRK, L.; Blomstrand, I. (2006). "Teorías y práctica de la escritura", en *La escritura en la enseñanza secundaria. Los procesos del pensar y del escribir*. 4ª edición, Barcelona: Graó, Biblioteca de Textos, 151.
- BLANCO, D. (2003). *Semiótica del texto fílmico*. Perú: Universidad de Lima.
- BLOOM, B. S. (Ed.) (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain*, Toronto: Longmans, Green.
- BORDWELL, D. (1996). *La narración en el cine de ficción*, Barcelona: Paidós.
- BLUME, J. (1988). "La crítica literaria en el siglo XX", en *Revista Aisthesis*, núm. 21, Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile, pp. 55-80.
- BRUNNER, J. (1992). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- BRUNNER, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- CALSAMIGLIA, H.; Tusón, A. (2007). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. 4ª edición. Barcelona: Ariel lingüística.
- CALVINO, I. (febrero, 1995) "El cine y la novela. Problemas de narrativa", en *Nexos*, trad. Katia Rheault, México, disponible en <http://www.nexos.com.mx/?p=7307>.

- CANALE, M.; Swain, M. (enero-marzo, 1996). "Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos I", en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, núm. 17, España: Gijón.
- CANO, F. (2008). *El narrador y la ficción: cine y literatura*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- CASSANY, D.; Luna, M.; Sanz, G. (2005). *Enseñar Lengua*, Barcelona: Graó.
- CAST: Center for Applied Special Technology (Centro de Tecnología Especial Aplicada) (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0* - Wakefield, MA: Author. Traducción al español versión 2.0 (2013) EducaDUA, "Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (PDUA)", *Proyecto DUALETIC* (Diseño Universal para el Aprendizaje a través de la Lectoescritura y las Tecnologías de la Información y la Comunicación), España: Universidad Complutense de Madrid, disponible en http://www.educadua.es/html/dua/pautasDUA/dua_pautas.html.
- CASTAÑEDA, M. (enero-junio, 2007). "La enseñanza de la literatura en el bachillerato: comparación México-Francia", en *Tiempo de Educar* [en línea], núm. 8, ISSN 1665-0824, disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31181504>
- Colegio de Ciencias y Humanidades (2008/05/23). "Glosario de términos", en *Gaceta CCH*, Suplemento especial, núm. 4, México: CCH-UNAM, disponible en <http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/profesores/Instructivos/suple4-2008.pdf>
- CHION, M. (1993). *La audiovisión. Introducción a un análisis conjunto de la imagen y el sonido*, Buenos Aires: Paidós.
- CHOMSKY, N. (1970). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Editorial Aguilar.
- COLL, C.; Palacios, J; Marchesi, A. (Comps.) (1995). "Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza", en *Desarrollo psicológico y educación II*, Madrid: Alianza.
- COLOMER, T. (1996). "La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación", en: LOMAS, C. (coord.), *La educación lingüística y literaria en la educación secundaria*, Barcelona: ICE-UAB; Horsori, p. 123-142.
- COLOMER, T. (2014). "El aprendizaje de la competencia literaria", en LOMAS, Carlos (coord.), *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*, España: Octaedro.
- CORREA, A.; Orozco, A. (2004). *Literatura Universal*, México: Pearson Educación.

- CORTÉS, A. (2009). "Discurso audiovisual", en <http://discursoaudiovisualcortes.blogspot.com/>
- COSTAMAGNA, A. y Manuale, M. (2004). *Estrategias de enseñanza para la comprensión: un enfoque alternativo*, Buenos Aires: Revista Aula Universitaria.
- CUBILLO, R. (septiembre-febrero, 2013). "La intermedialidad en el siglo XXI", en *Diálogos, Revista Electrónica de Historia* [en línea], núm. 14, disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/439/43928825006.pdf> (consultado el 1/09/2018).
- CUEVAS, L. (2016). *El cine como recurso didáctico II. Narratología audiovisual y literaria*, México: Colegio de Bachilleres.
- DÍAZ-BARRIGA, Á. (2013). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*, México: IISUE-UNAM, disponible en:
http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/Gu%C3%ADa-secuencias-didacticas_Angel%20D%C3%ADaz.pdf
- DÍAZ-BARRIGA, F.; Hernández, G. (2004). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, 2ª edición, México: McGrawHill.
- Dirección General de Planeación (2017). *Perfil de aspirantes y asignados a bachillerato y licenciatura de la UNAM 2016-2017*, México: UNAM, disponible en <http://www.planeacion.unam.mx/Publicaciones/pdf/perfiles/aspirantes/asp2016-2017.pdf>
- DGENP (2018). "Acerca de la Escuela Nacional Preparatoria", México: UNAM, <http://dgenp.unam.mx/acercaenp/index.html>.
- DGENP (2017). "Programa de Literatura Universal", México: UNAM, disponible en http://www.dgenp.unam.mx/planesdeestudio/quinto-2017/1516_literatura_universal_uca.pdf
- DOLTO F. (1989). *Palabras para adolescentes o el complejo de la langosta*, Buenos Aires: Atlántida.
- EIKHENBAUM, B. (1926). "Literatura y cine", en François Albêra (comp.) (1998). *Los formalistas rusos y el cine. La poética del filme*, Barcelona: Paidós, p. 200-201.
- EFRON R. (1998). "Subjetividad y adolescencia", en *Adolescencia, pobreza, educación y trabajo*, Buenos Aires: Losada.
- EGUINOVA, A. (2009). "Didáctica de la literatura: proceso comunicativo", disponible en https://www.uv.mx/cpue/coleccion/N_31/did%C3%A1ctica_de_la_literatura.htm
- ESPÍNDOLA, C. (1996). *Fundamentos de la cognición*. México: Pearson Educación.

- FERNÁNDEZ DIEZ, F. (1999). *Manual básico del lenguaje y narrativa audiovisual*. México, Paidós.
- FREIRE, P. (1984). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*, 13ª edición, México: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad*, 45ª edición, Chile: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1979). *Pedagogía del oprimido*, 21ª edición, Madrid: Siglo XXI.
- FREUD, S. (1914). "Introducción al narcisismo", en *Obras Completas*, 14:65, Buenos Aires: Amorrortu.
- FROMM, E. (2007). *El arte de amar*, México: Paidós.
- Fundación Goya en Aragón (2018). "Escena de escuela o La letra con sangre entra, Francisco de Goya", España, consulta: 4/04/2018, disponible en <http://www.fundaciongoyaenaragon.es/fundacion/adquisiciones/escena-de-escuela-francisco-de-goya/>
- GALLARDO, A. (2003). *Curso de Teorías de la Comunicación*, 3ª edición, México: Cromocolor-Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM.
- GARCÍA Landa, J. (1989). *Los conceptos básicos de la narratología (The Basic Concepts of Narratology)* disponible en SSRN: <https://ssrn.com/abstract=2097015>.
- GARCÍA-NOBLEJAS, J. (1982). *Poética del texto audiovisual: introducción al discurso narrativo de la imagen*, Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.
- GARCÍA, R. "El cine como recurso didáctico", en *Eikasia. Revista de Filosofía*, año III, núm. 13 (septiembre 2007). <http://revistadefilosofia.com/13-08.pdf>
- GARDNER, H. (1987). *Las estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.
- GARDNER, H. (2015). *Inteligencias Múltiples: la teoría en la práctica*, Barcelona: Paidós.
- GARDNER, H. (1997). *La mente no escolarizada. Cómo piensan y cómo deberían enseñar en las escuelas*. México: SEP/Coop. Española, Fondo Mixto de Coop. Técnica y Científica México-España.
- GARRIDO, A. (1996). *El texto narrativo. Teoría de la literatura y Literatura comparada*, Madrid: Síntesis.
- GAUDREAU, A.; Jost, F. (1995). *El relato cinematográfico*, Barcelona: Paidós.
- GENETTE, G. (1982). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*, Madrid: Taurus.

- GENETTE, G. (1991). "Fronteras del relato", en *Análisis estructural del relato*. México: Premia.
- GENETTE, G. (1989). *Figuras III*, México: Lumen.
- GIMFERRER, P. (1999). *Cine y literatura*, Barcelona: Seix Barral.
- GOMES DA COSTA A. (2000). "El educador tutor y la pedagoga de la presencia", en TENTI FANFANI, E. (comp.). *Una escuela para los adolescentes*, Buenos Aires: UNICEF/Losada.
- GONZÁLEZ Aktories, S.; Artigas, I. (2011). *Entre artes, entre actos: Écfrasis e intermedialidad*, México: Bonilla Artigas Editores - UNAM, consultado el 31 de agosto 2018, en http://letras.comp.filos.unam.mx/wp-content/uploads/2013/04/NairMariaAnayaFerreira_Resena_EntreArtes_EntreActos.pdf
- GONZÁLEZ Reyna, S. (1999). *Géneros periodísticos 1: Periodismo de opinión y discurso*, 2ª ed., México: Trillas.
- GONZÁLEZ, H. (23/04/2019). "¿Cómo hacer de México un país de lectores?", en *Nexos*, México, disponible en <https://cultura.nexos.com.mx/?p=18020>
- GREIMAS, A. J. (1966). *Semántica estructural. Investigación metodológica*, Madrid: Gredos, disponible en <https://es.scribd.com/document/119037287/Semantica-estructural-Investigacion-metodologica-Greimas>
- GUZMÁN, J.; Guzmán, M. (2016). *Estrategias y métodos para enseñar contenidos psicológicos*, México: Coordinación de Psicología Educativa de la Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.
- HACHET, P. (1997) "Criptas y fantasmas en toxicomanía", en *El psiquismo ante la prueba de las generaciones*, Buenos Aires, Amorrortu Editores.
- HERNÁNDEZ Sampieri, R.; C. C. Fernández y L. P. Baptista (2010). *Metodología de la investigación*, 5ª edición, México: McGraw-Hill.
- HILGAR, E.; Bower, G. (2000). *Teorías del Aprendizaje*, México: Trillas.
- Instituto Mexicano de Cinematografía (26/06/2019). "¿Qué es la Estrategia Nacional de Lectura?", en *Facebook*, México: IMCINE, disponible en <https://www.facebook.com/475643245362/posts/10161842543020363/?app=fbl>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2016). *México en PISA 2015*, 1ª edición, México: INEE, disponible en https://www.inee.edu.mx/images/stories/2016/PISA2016/noviembre/PISA_2015-informe.pdf

- J. Walter Thompson (2015). "Anatomía de un centennial", en Informe sobre la Generación Z, disponible en <https://www.mhp.es/blog/anatomia-de-un-centennial-la-proxima-generacion-que-se-incorpora-al-trabajo-infografia/>
- JAKOBSON, R. (1988). *Lingüística y Poética*, 4ª edición: Madrid, Cátedra.
- JANIN, B. (2008). "Encrucijadas de los adolescentes de hoy", en *Cuestiones de infancia*, Buenos Aires: Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales UCES, disponible en [http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/bitstream/handle/123456789/46/Encrucijadas de losadolescentes.pdf?sequence=1](http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/bitstream/handle/123456789/46/Encrucijadas_de_losadolescentes.pdf?sequence=1)
- JEAMMET, P. (2002). "La violencia en la adolescencia: una respuesta ante la amenaza de la identidad", en *Cuadernos de Psiquiatría y Psicoterapia del Niño y del Adolescente*, No. 33/34, Bilbao.
- JOVER, G. (2009). "De libro en libro: la literatura en *trailers*", en *Constelaciones Literarias. Sentirse raro. Miradas sobre la adolescencia*, Separata 35 Boletín Libro Abierto, España: Consejo de Educación de Málaga - Junta de Andalucía.
- JOVER, G. (2010). "La educación literaria en el bachillerato: futuros posibles", en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Barcelona, n. 55, p. 27-38.
- KRISTEVA, J. (1993). *Las nuevas enfermedades del alma*, Madrid: Cátedra.
- KUHN, Th. S. (1961). *La estructura de las revoluciones científicas*, 8ª reimpresión, México: Fondo de Cultura Económica.
- LATAPÍ, P. (1993). "Carta a un maestro", en *DIEZ para los Maestros*, México: 50 Aniversario del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.
- LÁZARO Carreter, F. (1994). *Cómo se comenta un texto literario*, Madrid: Publicaciones Cultural.
- LÁZARO Carreter, F. (octubre 1991). Curso Universitario "Hacia una moderna pedagogía de la literatura", del ciclo de *Conferencias en la Fundación Juan March de Madrid*, España, consultadas en marzo 2018, disponibles en http://www.cervantesvirtual.com/portales/fernando_lazaro_carreter/enlaces/
- LERNER, D. (2003). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, México: Fondo de Cultura Económica.
- LIPOVETSKY, G. (1990). *El imperio de lo efímero*, Barcelona: Anagrama.

- LOMAS, C. (octubre, 2016) *Cómo enseñar a hacer cosas con palabras: La educación lingüística, entre el deseo y la realidad*, Universidad Autónoma de Occidente, Cali (Colombia), consultada en marzo 2018, disponible en:
<https://www.youtube.com/watch?v=MKaQzcpJzGw&t=1487s>
- LOMAS, C. (2016). *Somos lo que decimos y hacemos al decir. Enseñanza del lenguaje y educación democrática*, México: Santillana.
- LOMAS, C. y Osoro, A. (2003). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, Barcelona: Paidós.
- LÓPEZ Veneroni, F. (1997). *La ciencia de la comunicación, método y objeto de estudio*, México: Trillas.
- LÓPEZ Veneroni, F. (2014). "Comunicación y Divulgación de la Ciencia", en *Revista Mexicana de Comunicación*, enero, México: UAM Cuajimalpa:
<http://mexicanadecomunicacion.com.mx/rmc/2014/01/09/comunicacion-y-divulgacion-de-la-ciencia/> (consultado el 20/09/2017).
- LUMBREERAS, J. (2002). *Posturas de conocimiento de la comunicación*. México: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales – UNAM. Documento electrónico [PDF].
- MARTÍNEZ, G.; López, M.; Gracida, Y. (2002). "El enfoque comunicativo", en *Del texto y sus contextos. Fundamentos del enfoque comunicativo*, México: Edere.
- MAYORAL, J. (1994). *Figuras retóricas. Teoría de la Literatura y Literatura comparada*, Madrid: Síntesis.
- MEDINA R., A.; Salvador Mata, F. [coordinadores] (2009). *Didáctica General*, Madrid: Pearson Educación.
- MEIER, A. (2013). *El cortometraje: el arte de narrar, emocionar y significar*, México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- MILLÁN, P. (2007). "Género literario y género audiovisual. Una propuesta para el relato cinematográfico". *CAUCE. Revista Internacional de Filología y su Didáctica*. Núm. 30, Universidad de Sevilla.
- MONEREO, C. (coord.), Castelló, M., et. Al. (1999). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*, Barcelona: Graó. Recuperado el 4 de octubre 2015:
http://uiap.dgenp.unam.mx/apoyo_pedagogico/proforni/antologias/ESTRATEGIAS%20DE%20ENSEÑANZA%20Y%20APRENDIZAJE%20DE%20MONEREO.pdf

- MORIN, A. (2014). "Diseño Universal para el Aprendizaje: Lo que necesita saber", en *Understood: dificultades de aprendizaje y atención*, EUA: Understood Org., disponible en: <https://www.understood.org/es-mx/learning-attention-issues/treatments-approaches/educational-strategies/universal-design-for-learning-what-it-is-and-how-it-works>
- MUNITA, F. (abril-junio, 2017). "La didáctica de la literatura: hacia la consolidación del campo", *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 43, n. 2, pp. 379-392, consultado el 1/09/2018, disponible en <http://www.scielo.br/pdf/ep/v43n2/1517-9702-ep-S1517-9702201612151751.pdf>
- MUÑOZ, R. J. (2004). *Lo que sabemos, lo olvidado y lo que no, sobre el Aprendizaje*. Ponencia presentada en la XIII Jornadas FEAE de Madrid.
- NEGRETE, J. A. (2010). *Estrategias para el aprendizaje*. México: Limusa.
- NEIRA Piñeiro, M. (1998). *El espacio en el relato cinematográfico. Análisis de los espacios de un film*. Consejería de Educación y Cultura del Principado de Asturias.
- NOVA Grafión, S. (s/a). "El cine como recurso didáctico" en Revista electrónica *La Brújula*, núm. 8, disponible en <http://www2.uah.es/gipi/brujula/art/santiagonova.htm>
- OCDE (2018). *El programa PISA de la OCDE: qué es y para qué sirve*, París: OECD, disponible en <https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>
- ONG, W. (1997). "Lo oral, lo escrito y los medios de comunicación modernos", en *La Comunicación en la Historia*, de Crowley y Heyer (compiladores), Barcelona: Bosch.
- ORTEGA, H. (enero-junio, 2016). "Desafíos del potencial creativo de la intermedialidad", en *Culturales*, vol. 4, núm. 1, México, consultado el 31 de agosto 2018, disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-11912016000100167
- OTAÑI, L.; GASPAS, M. (2001). "Sobre la Gramática", en Alvarado, M. (coord.) *Entre líneas, Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: Flacso-Manantial.
- PANTOJA, D. (1983). *Notas y reflexiones acerca de la historia del Bachillerato*, México: UNAM.
- PAZ, O. (1959). *El laberinto de la soledad*, México: Fondo de Cultura Económica.
- PAZ, O. (2008). *Las palabras y los días. Una antología introductoria*, México: FCE.
- PAZ GAGO, J. (2008). "Propuestas para un replanteamiento metodológico en el estudio de las relaciones de literatura y cine. El método comparativo semiótico-textual", en

- Signa*, España: Universidade da Coruña, 31 págs., disponible en: <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcvh5x2>
- PÉREZ Gómez, Á. (1992). "Los procesos de enseñanza-aprendizaje: Análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje", en *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid: Morata.
- PÉREZ Tamayo, R. (1991). "Ciencia, conocimiento e identidad nacional", en *Reencuentro*, núm. 3, septiembre, México: Universidad y Producción de Conocimientos, pp. 6-11, disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/340/34011860003.pdf>
- PERKINS, D. (1995). *La Escuela Inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*, Barcelona: Gedisa.
- PIAGET, J.; INHELDER B. (1985) "El pensamiento del adolescente", en *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*, Barcelona: Paidós.
- PIMENTEL, L. A. (1998). *El relato en perspectiva*, México: UNAM/Siglo XXI.
- PIMIENTA, J. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Docencia universitaria basada en competencias*, Pearson: Madrid, Recuperado el 4 de octubre 2015, disponible en: http://www.pucrs.br/famat/viali/tic_literatura/livros/Estrategias%20de%20ensenanza-aprendizaje.pdf
- PLA VALL, E.; Torrent, K. (2012). *El cine como recurso didáctico. Glosario de cine*, en Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF), de la Secretaría de Estado de Educación, Formación profesional y Universidades, del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España: <http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/24/cd/glosario/abc.html>
- POE, Edgar Allan (2000). *Narraciones extraordinarias. El cuervo. Aventuras de Arturo Gordon Pym*. México: Porrúa, Colección "Sepan cuántos..." núm. 210.
- POGRÉ, P. (2001). "Enseñanza para la comprensión. Un marco para innovar en la intervención didáctica", en *Escuelas del futuro II. Cómo planifican las escuelas que innovan*, Argentina: Papers.
- PRATS, J. (2011/01/13), "¿Qué explica el éxito mediático del Informe PISA?", en *Escuela*, núm. 3899, Barcelona, disponible en: http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/exito_mediatico_informe_pisa.pdf
- PRIESTLEY, M. (2004). *Técnicas y estrategias del pensamiento crítico*. México: Trillas.

- PUJOL, A. (enero 2014). "Leemos imágenes. La gramática visual en los trabajos de investigación de bachillerato", en *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, núm. 65, España: Universidad de Barcelona, pp. 46-54.
- QUESADA, R. (2007). *Estrategias para el aprendizaje significativo*. México: Limusa.
- QUIROGA, S. (1999). *Adolescencia: del goce orgánico al hallazgo de objeto*, Buenos Aires: EUDEBA.
- REYES, A. (1944). *El Deslinde*, México: Centro de Estudios Literarios de El Colegio de México y Fondo de Cultura Económica.
- REYZABAL, M.V. y TENORIO, P. (1992). *El aprendizaje significativo de la Literatura*. Madrid, La Muralla.
- RICOEUR, P. (1983, 1985). *Tiempo y narración I-II*, Madrid: Cristiandad.
- RODRÍGUEZ, A. (2015). *Diccionario de Comunicación*, México: La Biblioteca – FCPyS, UNAM.
- ROJAS, E. (2011). "La literatura y formas de ver su enseñanza", en *Decires*, Revista del Centro de Enseñanza para Extranjeros. ISSN 1405- 9134, vol. 13, núm. 16, pp. 67-82, consultado el 1 de septiembre 2018, disponible en <http://revistadecires.cepe.unam.mx/articulos/art16-5.pdf>
- SÁNCHEZ Navarro, J. (2006). *Narrativa Audiovisual*. Barcelona: UOC.
- SÁNCHEZ Noriega, J. (2002). *Historia del cine: teoría y géneros cinematográficos, fotografía y televisión*, Madrid: Alianza.
- SANDOVAL, A. (2016/12/09), "PISA 2015: todo funciona en algún lado y nada funciona en todos lados", en *Nexos*, México, disponible en: <http://educacion.nexos.com.mx/?p=392>
- SMITH, F. (1998). *Comprensión de la lectura*, México: Trillas.
- SOLANO, A. J. (2002). *Educación y Aprendizaje*, Costa Rica: Obando.
- SOLÉ, I. (2003). *Estrategias de lectura*, Madrid: Graó.
- SOLÉ, I.; Coll, C.; et. Al. (2007). "Los profesores y la concepción constructivista", en *El constructivismo en el aula*, 18ª edición, México: Biblioteca de Aula.
- SOLÉ, I. (mayo/agosto, 2012). "Competencia lectora y aprendizaje", en *Revista iberoamericana de educación. Didáctica de la lengua y la literatura*, núm. 59, págs. 43-61, disponible en <https://rieoei.org/historico/documentos/rie59a02.pdf>
- STAM, R.; Burgoyne, R.; Flitterman-Lewis, S. (1999). *Nuevos conceptos de la teoría del cine*, Barcelona: Paidós.

- STONE; Hammerness; Gray (1999). *La Enseñanza para la Comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*, Buenos Aires: Paidós.
- SUÁREZ ÍÑIGUEZ, E. (2004). *Cómo hacer la tesis. La solución a un problema*, México: Trillas.
- TOBÓN, S. (2006). *Aspectos Básicos de la Formación Basada en Competencias*, Talca: Proyecto Mesesup.
- TOBÓN, S. (2004). *Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: ECOE.
- TOBÓN, S. (2006). *Las competencias en la educación superior. Políticas de calidad*. Bogotá: ECOE.
- TODOROV, T. (1970). *Teoría de la literatura, textos de los formalistas rusos*. Buenos Aires: Signos.
- TODOROV, T. (1991). "Las categorías del relato literario", en *Análisis estructural del relato*. México: Premia.
- VAN DIJK, T. (1996). *Estructura y Funciones del Discurso*. Barcelona: Siglo XXI.
- VAN DIJK, T. (2001). *El Discurso como Estructura y Proceso 1*, Barcelona, Gedisa.
- VELÁZQUEZ, Ma. de L. (1992). *Origen y desarrollo del plan de estudios del bachillerato universitario 1867-1990*, Cuadernos del CESU núm. 26, México: UNAM.
- VILLANUEVA, D. (1992). *Teorías del realismo literario*, Madrid: Instituto de España.
- WEISSMANN, P. (s/a). "Adolescencia", en *Revista Iberoamericana de Educación*, Argentina: Universidad Nacional Mar del Plata, disponible en <https://rieoei.org/historico/deloslectores/898Weissmann.PDF>
- WHITEHEAD, A. (1957). *Los Fines de la Educación y otros ensayos*, Buenos Aires: Paidós.
- WINNICOTT, D. (1972). *Realidad y juego*, Barcelona: Gedisa, p. 193.
- ZAVALA, L. (2003). *Elementos del discurso cinematográfico*. México, Universidad Autónoma de Madrid.
- ZAYAS, F. (2012/03/12). "Un decálogo sobre la competencia lectora", Barcelona, disponible en <http://www.fzayas.com/un-decalogo-sobre-la-competencia-lectira/>
- ZEBADÚA, Ma. de L.; García, E. (2010). *Cómo enseñar a hablar y escuchar en el salón de clases*, México: CCH-UNAM.