



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**
1803

Facultad de Educación



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**
1803

Facultad de Educación

Relaciones entre cine y literatura como experiencias de formación en lenguaje

CARLO EDISON MONSALVE USQUIANO

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**
DEPARTAMENTO DE LAS CIENCIAS Y LAS ARTES
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES,
LENGUA CASTELLANA
MEDELLÍN
2015



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**
1803

Facultad de Educación



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**
1803

Facultad de Educación

Relaciones entre cine y literatura como experiencias de formación en lenguaje

CARLO EDISON MONSALVE USQUIANO

Trabajo de investigación presentado como requisito parcial para optar al título de:
Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana

Asesora

Sandra Milena Céspedes González

Mg. en Educación

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE LAS CIENCIAS Y LAS ARTES
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES,
LENGUA CASTELLANA
MEDELLÍN
2015**



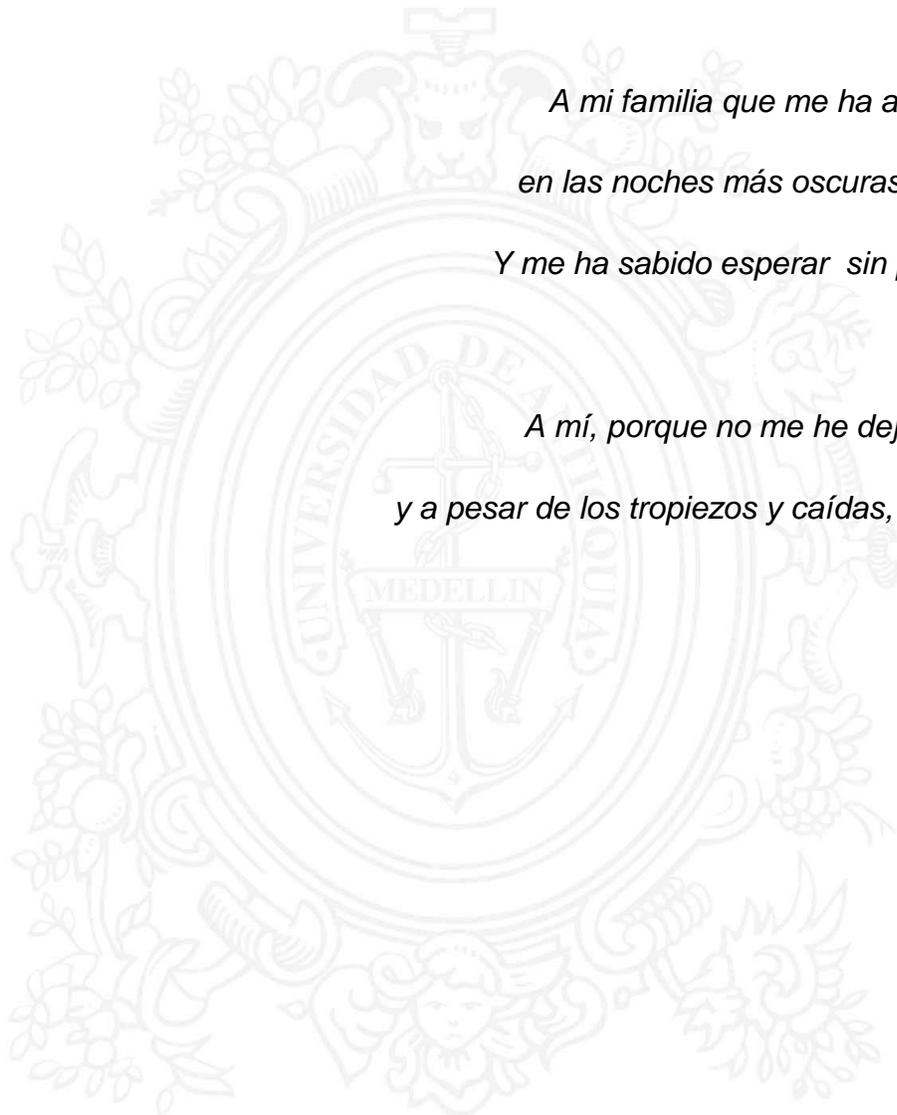
UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

AGRADECIMIENTOS

*A mi familia que me ha acompañado
en las noches más oscuras de mi vida,
Y me ha sabido esperar sin perder la fe.*

*A mí, porque no me he dejado vencer,
y a pesar de los tropiezos y caídas, sigo en pie.*



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



CONTENIDO

PRESENTACIÓN	7
1. CONSTRUCCIÓN DEL PROBLEMA	9
1.1 ANTECEDENTES	9
Antecedentes legales	9
Antecedentes teóricos	11
Antecedentes investigativos	12
1.2 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA	14
1.3 PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN	18
1.4 JUSTIFICACIÓN	18
1.5 CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA	19
Enfoque	19
Metodología	20
Estrategias e Instrumentos de recolección de información	23
Proceso de sistematización y análisis	25
2 CONSTRUCCIÓN CONCEPTUAL	26
2.1 FORMACIÓN EN LENGUAJE	26
Formación en literatura	28
Implicaciones de una lectura crítica	32
El lugar de los otros sistemas simbólicos en la formación en lenguaje (cine, imagen, experiencia audiovisual)	34
2.2 RELACIONES ENTRE CINE Y LITERATURA	38
Intertextualidad	38
El cine en la clase de lenguaje, su potencial en los procesos de lectura crítica del texto literario	42
Encuentros entre cine y literatura	44
3. CONSTRUCCIÓN DE LOS ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN	48
3.1 FORMACIÓN EN LENGUAJE	49
3.1.1 Lectura literaria	49
3.1.2 Lectura de imágenes	52
3.1.3 Intencionalidades de la lectura	54
3.1.4 Intertextualidad	59
3.2 RELACIONES ENTRE CINE Y LITERATURA	63
3.2.1 Experiencias con el cine en la formación en Lenguaje	64



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

3.2.2 Encuentros entre cine y literatura	67
4. CONSTRUCCIÓN Y DESARROLLO DE LA CONFIGURACIÓN DIDÁCTICA.....	74
4.1 CONFIGURACIÓN DIDÁCTICA	74
4.1.1 Línea de sentido.....	76
4.1.2 Propósitos	81
4.1.3 Fundamentos	82
4.1.4 Conceptos.....	83
4.1.5 Materiales.....	85
4.1.6 Procesos de evaluación	85
4.1.7 Estrategias de clase	86
4.1.8 Desarrollo de la secuencia o proyecto (cronograma de actividades)	87
4.1.9 Hallazgos	91
CONCLUSIONES GENERALES	95
REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS	97

Lista de Tablas

Tabla 1. Cronograma de actividades.....	87
---	----

Lista de esquemas

Esquema 1. Investigación Acción Educativa.....	19
--	----

Lista de Anexos

Anexo 1. Formato de Consentimiento Informado	101
--	-----

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



PRESENTACIÓN

El trabajo de investigación *Relaciones entre cine y literatura como experiencias de formación en lenguaje*, se desarrolló en la Institución Educativa Javiera Londoño Sevilla de la ciudad de Medellín, con estudiantes del grado noveno, durante el segundo semestre de 2014 y el primero de 2015.

El objetivo del mismo, consiste, en primera instancia, en comprender las posibilidades de formación en lenguaje que se pueden desarrollar en el ejercicio didáctico de establecer vínculos entre el cine y la literatura y, en segundo lugar, en ampliar la significación que este diálogo origina para promover la lectura crítica de las obras literarias con los estudiantes. Además, este trabajo se ha preocupado por reconocer los sentidos que para los estudiantes tienen el cine y la literatura en sus vidas como experiencias estéticas y sociales.

El problema surge al realizar algunas observaciones, encuestas, entrevistas y encuentros de clase con los estudiantes de noveno, sus docentes y directivos y, examinar, de igual manera, sus documentos institucionales como el Plan de Área y PEI, descubriendo que la lectura literaria no es del agrado de los estudiantes, aducen que es densa, poco estimulante, rutinaria y que no se identifican con ella, porque no se ven representados o atraídos.

Para indagar sobre este asunto, se ha desarrollado una ruta de investigación de corte cualitativo desde la Investigación Acción Educativa, que se ajusta a esta propuesta de trabajo, al identificar un problema puntual de la práctica buscando involucrar al maestro como agente de investigación y transformación de los problemas del aula y permitiendo la participación de los estudiantes en el reconocimiento de sus propios procesos y en la construcción de sus aprendizajes.

La materialización de esta metodología se desarrolla en estrecho vínculo con la implementación de una secuencia didáctica, realizada en 16 sesiones de trabajo con los



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

estudiantes, en los que se involucran acciones que favorecen la construcción de sentidos al abordar estos dos lenguajes: literatura y cine.

El texto aparece organizado en cuatro capítulos de la siguiente manera: en el primero, se construye el problema, en donde se presentan los antecedentes, se hace la descripción del problema, luego se indican los propósitos de la investigación y la justificación de este trabajo; en el segundo, se sitúa la construcción conceptual, que incluye dos ejes que enmarcan esta investigación: 1. Formación en lenguaje desde el ámbito de la literatura, las maneras de hacer la lectura crítica de la misma y la importancia de los otros sistemas simbólicos. 2. Relaciones entre cine y literatura en donde se analizan sus correspondencias intertextuales, sus convergencias en tanto lenguajes artísticos, y los alcances al vivenciarlos conjuntamente en el aula.

En el tercer capítulo, se da la construcción de los análisis e interpretación, donde se identifican las diferentes líneas de sentido que atraviesan esta investigación circunscritas en una sábana categorial. Finalmente en el cuarto, se evidencia la construcción y el desarrollo de la configuración didáctica que habla de las ideas, procesos, conceptos, estrategias utilizadas durante la intervención, hallazgos y conclusiones generales.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803



1. CONSTRUCCIÓN DEL PROBLEMA

En este capítulo se muestra una referencia a trabajos y autores que han conceptualizado sobre la relación entre literatura y cine, por medio de los antecedentes. Luego, hace la descripción del problema, ejercicio en el que aparecen distintos elementos que nos han permitido construir el problema de investigación según las particularidades de la Institución Educativa Javiera Londoño Sevilla de la ciudad de Medellín. Después se presentan los propósitos y justificación de la investigación y, finalmente aparece la construcción metodológica a través de la cual se ha desarrollado este proyecto de investigación.

1.1 ANTECEDENTES

Antecedentes legales

En primer lugar, el Ministerio de Educación Nacional (1998), en el texto *Lineamientos curriculares de Lengua Castellana* expone los ejes que hacen posible pensar en los componentes del currículo, uno de ellos y en el cual se ampara este proyecto investigativo es *un eje referido a los procesos de construcción de sistemas de significación*, el cual hace hincapié en las formas de construcción de significación (lenguaje verbal y no verbal), que se ven evidenciadas en procesos de interacción social.

En este eje encontramos cuatro niveles: a) un nivel de construcción del sistema de significación que ampara los procesos de enseñanza, aprendizaje, identificación y adquisición de las diversas manifestaciones del lenguaje, entre ellos la escritura, las iconografías como el comic, el lenguaje cinematográfico etc.; b) un nivel del uso del sistema con fines comunicativos y significativos que implica el estudio juicioso de las competencias (gramaticales, pragmáticas, semánticas, poéticas. Literarias, y enciclopédicas) que permiten favorecer los diversos sistemas de significación; c) un nivel de explicación de los fenómenos del lenguaje en donde se le da toda la



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

importancia a los estudios sistemáticos en torno al Lenguaje; d) un nivel de control o nivel meta-cognitivo que está encaminado a que se tome conciencia sobre las posibilidades y los fines de los sistemas de significación en los procesos de construcción de sentidos.

Otro de los ejes, en el ámbito del currículo, que le dan propiedad a esta investigación gira entorno a los *procesos culturales y estratégicos asociados al lenguaje: el papel de la literatura*.

Este eje en uno de sus apartados, concibe al texto literario como objeto estético y semiótico, es decir como un compendio de representaciones, y significantes que tienen significación y sentido en tanto entran en relación con el individuo que lo interpreta y el contexto social y cultural que lo permea. En esta medida, la obra literaria permite al lector, analizar las diferentes perspectivas que se tienen sobre la realidad, posibilitando así un razonamiento crítico, enmarcado en la belleza del lenguaje literario,

En este mismo eje se circunscribe el diálogo entre los textos, como una posibilidad de trabajo con la literatura, de esta manera se invita a que los estudiantes aprendan a reconocer los efectos de la intertextualidad en el descubrimiento de las voces, ecos, e ideologías de diversos textos literarios surcando en otras obras literarias; permitiendo así, que se generen cuestionamientos y reflexiones sobre sus procesos de creación, sus posiciones sobre un mismo hecho, y el análisis crítico de los sentidos que entrañan.

También el Ministerio de Educación Nacional (2006), nos presenta el texto *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje*, el cual se articula a este proyecto de investigación cuando advierte que:

(...) el trabajo pedagógico que se adelante en el área debe incluir la generación de experiencias significativas para los estudiantes en las que se promueva la exploración y el uso de las diferentes manifestaciones del lenguaje –verbales y no verbales–, de tal forma que las asuman e incorporen, de manera consciente, intencional y creativa, en sus interacciones cotidianas y con diferentes fines:

descriptivos, informativos, propositivos, expresivos, recreativos, argumentativos, entre otros (Ministerio de Educación, 2006, pág. 28).

De esta manera los Estándares buscan propiciar la comprensión de lo que los diversos sistemas de significación representan para el lenguaje, la sociedad y la cultura, sensibilizando a los estudiantes respecto a sus posibilidades receptoras y expresivas desde la dimensión del arte:

(...) formar en lenguaje implica avanzar también en el conocimiento de otros sistemas que le permitan al individuo expresar sus ideas, deseos y sentimientos e interactuar con los otros seres de su entorno (Ministerio de Educación, 2006, pág. 26).

En esta medida, los estándares apuestan por una formación en Lenguaje a través de una lectura crítica de textos literarios, al relacionarlos con otros sistemas de significación, desde un espacio como la escuela, y que este articulada al contexto social y cultural de los educandos:

De allí que se propenda por una pedagogía de la literatura centrada básicamente en la apropiación lúdica, crítica y creativa de la obra literaria por parte del estudiante; es decir, se espera que conozca el texto, lo lea, lo disfrute, haga inferencias, predicciones, relaciones y, finalmente, interpretaciones (Ministerio de Educación, 2006, pág. 26).

Antecedentes teóricos

Para empezar con este grupo de antecedentes, tenemos a Jeanne-Marie Clerc (1994), con su ensayo "La literatura comparada ante las imágenes modernas: cine, fotografía, televisión", capítulo del libro *Compendio de literatura comparada*, compilado por Pierre Brunel e Yves Chevrel, y en el cual afirma, que cine y literatura constituyen dos sistemas de narración distintos y explica las aproximaciones históricas entre dichos sistemas, expresando, que en general se ha destacado a la literatura como un arte superior al cine, en razón de su importancia social y cultural, además de su antigüedad.



Clerc hace ver, que actualmente los medios de comunicación masiva han transformado el mundo y en su análisis expresa el auge y la influencia del cine en el mundo contemporáneo y cuáles han sido las contribuciones del séptimo arte a la obra literaria, en qué momento se comenzó a manifestar en el lenguaje cinematográfico y en que se basaron dichas transposiciones literarias.

Por su parte, Carmen Peña-Ardid (1999), en su texto *Literatura y cine; una aproximación comparativa*, evidencia que la historia de los vínculos entre la literatura y el cine ha implicado reflexiones e investigaciones profundas en tanto su carácter ambiguo, sus diferencias de lenguajes y sus convergencias comunicativas y narrativas. Expresa así, que son unas manifestaciones artísticas que se han enriquecido, colaborado e interactuado entre sí, ampliamente, que a su vez han generado polémicas en tanto objetos de estudio.

En otro orden de ideas, Luis Miguel Fernández (1993), indica en su artículo *Literatura y cine (desde la ladera: la literatura comparada)*, la poca atención que se le ha venido prestando a las relaciones entre el cine y la literatura en España; aclara el objeto de la investigación y los planteamientos teórico-críticos adecuados para cada disciplina; argumenta entorno a la reflexión de estudiar los vínculos de estas dos artes desde la perspectiva de la Literatura Comparada, dándole el carácter de una de las mejores disciplinas para identificar sus relaciones, implicaciones y diferencias.

De otro lado Antonio Mendoza Fillola (1996), en su texto *Observar, comparar, integrar: el tratamiento didáctico de la literatura desde el enfoque intertextual y comparativo*, considera la especificidad del análisis comparativo del lector, como una de las claves para la formación de habilidades de lectura crítica, dado que este es el componente responsable de activar y relacionar los conocimientos que harán posible la comprensión e interpretación de un texto. Este aspecto explica el modelo interactivo de lectura de recepción.

Antecedentes investigativos

En cuanto a los antecedentes investigativos, se ha hallado el trabajo de investigación realizado por Daniel Celis y Laura Maestre (2014), *Del texto literario impreso a la adaptación cinematográfica: una propuesta didáctica para promover los procesos de*



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

lectura como experiencia estética, realizado en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia para optar al título como licenciados en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, quienes realizan la intervención en dos instituciones educativas de la ciudad de Medellín (no se especifican los grados). Por medio de la metodología de taller hacen abordaje de los textos: *Alicia en el país de las maravillas* de Lewis Carroll y *Espantos de agosto* de Gabriel García Márquez, sobre ambas se ha presentado la correspondiente versión cinematográfica.

En general los autores concluyen que el aprovechamiento del cine en el aula permite aumentar las capacidades inferenciales de los estudiantes, potenciar su visión crítica de los hechos, abrir la puerta al debate, argumentar y mejorar la producción de pensamiento y síntesis de ideas.

Desde otra perspectiva, se encuentra el trabajo de Lina Marcela Chancí Navarro (2015), *Enseñanza del lenguaje: literatura y cine para la formación en espacios alternativos*, presentado también a la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia para optar al título como Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana. Esta experiencia fue realizada con participantes del GELAM (Grupo de lectura literaria y audiovisual sobre la mujer y lo femenino en lo humano) a partir de la articulación del lenguaje, la literatura y el cine, grupo constituido por estudiantes y profesionales de las áreas de ciencias sociales y humanas y de ingeniería de la Universidad de Antioquia: “Así el grupo se formó con 12 mujeres y un hombre, estudiantes de últimos semestres y profesionales en psicología, humanidades, filología, filosofía, psiquiatría e ingeniería. Todos estudiantes de la Universidad de Antioquia que tienen entre 19 y 33 años” (Chancí Navarro, 2014).

Se aborda el trabajo por medio de temas a reflexionar como la figura de la mujer, la feminidad, su papel en el arte y en las obras artísticas, ofreciendo para la lectura obras como *Deseo* de Elfriede Jelinek, *Psicosis* libro álbum de Yumi, y películas como *Canino*, *El perfume*, *4 meses, 3 semanas, 2 días* de Mungiu, 2007, además de fotografías.



Esta investigación desarrolla la idea de la feminidad por medio del arte, de tal manera que se hace posible una nueva interpretación del mismo, se hace

vívido, una ventana hacia nuevas maneras de mirar la realidad de la existencia a través de los ojos de las mujeres y como seres humanos, en un mundo cada vez más deshumanizado, de acuerdo a vivencias expresadas por la autora.

1.2 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

La Institución Educativa Javiera Londoño (Sevilla) es una entidad oficial del Municipio de Medellín que se encuentra ubicada en el barrio Sevilla, comuna 04 de la ciudad (calle 71 N° 51d 26). Cuenta con estudiantes que habitan en estratos 2 y 3, tanto del barrio Sevilla como de barrios aledaños. Esta institución fue fundada en 1939, con el nombre de Escuela Urbana Femenina Javiera Londoño, con sede en el barrio Prado, la cual funcionaba con tres grados de primaria. En 1959 fue trasladada al barrio Sevilla y se convirtió en una institución mixta, ofreciendo todos los grados de la básica primaria. Desde entonces, ha permanecido en este lugar y poco a poco fue ampliando sus niveles educativos hasta contar, en la actualidad, con los niveles de preescolar, básica primaria y secundaria, y media académica y técnica.

La Misión de la I. E. Javiera Londoño es la de ofrecer servicios educativos con calidad en los niveles que comprende: preescolar, básica y media; “para formar ciudadanos con sentido humano, social y cultural capaces de construir su proyecto de vida a través del desarrollo de competencias básicas”.

Con respecto a la visión, “para finales del 2022, la institución tiene proyectado estar entre las cincuenta mejores instituciones oficiales de la ciudad en cuanto a las pruebas ICFES y SABER con un alto desempeño académico de los estudiantes a través de la participación, el liderazgo y la convivencia pacífica de toda la comunidad educativa”.

La misión y visión se articulan en pro de la filosofía institucional, la cual es educar integralmente para la dignidad humana, y en la que se impulsa “la expresión de sentimientos, la representación, el pensamiento creativo, asociación de ideas, la vivencia de lo real, lo imaginario, lo simbólico y significativo, de tal manera que se tendrá



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

un modelo humano que respete la vida (...)” (PEI, I.E.J.L.S, 2015, p. 9).

A partir de la lectura de estos pilares institucionales, se pudo identificar que si bien es cierto que la comunidad educativa posee un proyecto de “formación integral” y “desarrollo de competencias básicas y pensamiento creativo” en los estudiantes, es necesario indagar también por las prácticas pedagógicas que permiten convertir este discurso en hechos. De ahí que sea necesario asumir cada ámbito educativo como espacios de investigación, en la medida que deben ser analizados e indagados para corroborar qué tan amplio es el trecho entre los discursos y el quehacer pedagógico.

Es así, como a través de una significativa observación de los procesos de formación en Lenguaje en torno a la literatura en los tres grupos de noveno de esta Institución educativa, se pudo observar que la metodología empleada por la profesora para la lectura, era generar preguntas aleatoriamente a los educandos, para que dieran cuenta de los sucesos y los hechos de la narración, es decir, alguien iniciaba la historia, y otro estudiante la continuaba, y así sucesivamente hasta reconstruir nuevamente el texto leído. Como evaluación de los temas, los jóvenes debían realizar un taller que diera cuenta de lo que entendieron. Las actividades de algunos temas estaban guiadas por un libro de texto llamado “Competencias comunicativas” del Ministerio de Educación Nacional.

Para la docente de los grupos de noveno, la lectura se ha convertido en punto de reflexión. Con lecturas de textos como *Fugitiva* del escritor Antioqueño José Libardo Porras Vallejo y *La Odisea*, de Homero, la profesora buscó acercar a los estudiantes a la literatura. Sin embargo a la mayoría de estudiantes no le despertaba mucho interés este tipo de lecturas; veían poco estimulante y sin sentido dedicar su tiempo a conocer los hechos narrativos que entrañaban estas obras, en tanto podían buscar los resúmenes en internet, e igualmente, dependiendo del caso, ver sus adaptaciones cinematográficas, ya que según ellos, era una manera más ágil y práctica de conocer el contenido de los textos literarios.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

Aún más, tanto la entrevista a los directivos, como las encuestas a los estudiantes, revelaron las dos caras de la moneda. Por un lado, el rector y la maestra pensaban que hay niveles de lectura muy bajos, así como una “falta de gusto por las obras literarias”. Por el otro, la mayoría de los estudiantes opinaban que “no les gustaba leer”, que las lecturas que habían realizado eran por cumplir con el deber, para ganar las notas; pero un aspecto realmente llamativo de la encuesta, es que cuando se les hacía una pregunta relacionada con su gusto por el cine, todos coincidían en responder que les encantaba. Entre sus películas favoritas figuraban las de acción, aventura, de suspenso y animación. Esto nos llevó a preguntarnos: ¿realmente a los estudiantes no les gusta leer?, ¿cómo conciben ellos la lectura?, ¿comprenden que ver cine es también un acto de lectura?

De esta manera, era latente la intención de esta comunidad educativa por favorecer la comprensión e interpretación en los estudiantes, ya que presentaban limitaciones en los procesos de lectura crítica del texto literario y sobretodo, con el proceso actual en donde se ha perdido la fascinación por el libro, gracias al desarrollo de las nuevas tecnologías y los nuevos lenguajes. De ahí que uno de los propósitos de esta investigación sea desarrollar en los educandos, el interés por conocer y aprehender la obra literaria, enriquecida con el texto cinematográfico, como posibilidad de generar la lectura crítica de la misma, mediante un ejercicio intertextual y comparativo.

Desde la lectura del PEI, entrevistas al rector y profesora, las encuestas a los estudiantes, y una observación de los equipos tecnológicos con que cuenta el centro educativo, ha sido posible identificar el uso y apropiación que hace la institución de sus recursos para llevar el cine al aula de clase como vivencia para dinamizar los procesos pedagógicos en la Institución. En este caso, siendo el tema de interés las experiencias de literatura y cine, que se han dado en el área de Lenguaje, se observó que la infraestructura del centro de práctica era propicia para desarrollar el proyecto, en pro de la necesidad de indagar de qué manera es posible pensar y llevar a cabo una investigación como ésta, en una institución que no había contemplado relacionar la dimensión estética e interpretativa del cine con la literatura dentro de sus planes



académicos o, por lo menos, no lo hacía de una forma sistemática e intencionada desde ejercicios curriculares.

En el plan de área del Lenguaje, aparecía que el cine en relación con la obra literaria no está considerado dentro de los temas de estudio, ni es estimado como una manifestación artística, que al igual que la literatura, necesita ser interpretado; por el contrario, el cine se concibe como un medio de comunicación y una herramienta para el esparcimiento eventualmente. Este hecho nos demuestra que la ausencia de nuestra temática de investigación en un discurso tan importante como lo es el plan integral de área, la hace más interesante, pues presenta una perspectiva diferente en la formación en literatura, al relacionar el texto escrito, con adaptaciones cinematográficas en pro de construir sentidos de manera crítica.

Todas estas precisiones permiten entender, que la presente investigación y propuesta didáctica no es sólo innovadora dentro de la enseñanza de la literatura en esta institución, sino que es un reto, tanto por fortalecer la posición crítica de los estudiantes como por dar al cine un lugar privilegiado dentro de los planes de área.

Después de conocer los alcances y fines de este trabajo, los estudiantes y la maestra cooperadora de los grados noveno, acordaron que trabajar el cine y la literatura es sumamente interesante, en la medida en que es algo que no habían vislumbrado en el plan de área, o no por lo menos, desde la visión que persigue esta investigación. Se quiere entonces posibilitar que los jóvenes vivencien su propia experiencia estética, y alrededor de esta, construyan sentidos a partir de la interpretación tanto del lenguaje literario como del lenguaje cinematográfico, desde una perspectiva crítica y creativa.

Por esto surgieron las preguntas de: ¿Cuáles son las relaciones que se tejen entre literatura y cine como experiencias de formación en lenguaje?, y ¿Cuáles son los sentidos que los estudiantes de noveno de la I.E. Javiera Londoño Sevilla configuran desde sus experiencias con literatura y cine?



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

1.3 PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN

Develar los sentidos que los estudiantes construyen alrededor de sus experiencias con literatura y cine en los procesos de formación en Lenguaje.

Comprender las relaciones entre literatura y cine como experiencias de formación en Lenguaje y como posibilidades para lograr ejercicios de lectura crítica con los estudiantes.

Desarrollar una ruta de investigación orientada por la metodología Investigación Acción Educativa, que permita la construcción de reflexiones pedagógicas en torno a la formación en Lenguaje, a través de prácticas de aula.

Configurar una propuesta didáctica que favorezca ejercicios de comparación e intertextualidad entre el texto literario y sus relaciones con el cine, incentivando así, la inclusión del cine en los procesos de formación en Lenguaje, para favorecer la lectura crítica de ambas narrativas.

1.4 JUSTIFICACIÓN

El lenguaje audiovisual, como sistema simbólico, envuelve un poder comunicativo que trasciende lo denotativo y atraviesa la sensibilidad y el pensamiento de cada individuo. Analizar el cine como una experiencia para la reflexión y la lectura crítica del texto literario es un ejercicio que puede favorecer los procesos de formación en Lenguaje entorno a la literatura, para enriquecer la forma como se aborda la vida.

Concebir el cine como una propuesta didáctica de la formación en literatura en mi práctica docente posibilitó a los estudiantes, la interpretación de discursos a veces difíciles de recrear mentalmente, gracias a las imágenes del lenguaje cinematográfico. Propiciar entonces una lectura crítica a través de los encuentros entre el texto literario y audiovisual generará una proliferación de sentidos.

De esta manera este proyecto investigativo parte de la propuesta de involucrar los contenidos audiovisuales al proceso docente como una manera de evidenciar una relación significativa con la literatura. Se busca entonces aprovechar, las particularidades, convergencias y recursos semióticos con los que se expresan cada



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

uno de estos sistemas de significación, en pro de desarrollar la capacidad reflexiva y crítica de los estudiantes.

Desde la Formación en literatura, la posibilidad de este aprendizaje significativo, está justificado por el tímido interés de la mayoría de los estudiantes hacia el texto literario, en contraste con su amplio gusto por el lenguaje icónico y simbólico implementado por los medios audiovisuales.

Se debe dejar de entender la relación de estas dos formas de expresión como una restricción al sentido propio de la obra artística, sino como una posibilidad de generar diversidad de significados.

Es un aporte a la institución, los estudiantes, el maestro en formación ya que se abren caminos para conformar nuevas maneras de acceder a la lectura y la escritura en el aula, se hace, además un poco menos rígido el acceso al currículo, es una apuesta por la comprensión, la interpretación y el disfrute de obras literarias y fílmicas.

Como maestro ha sido un proceso inolvidable, gracias a la interacción con los estudiantes, con el saber y con la experiencia docente que me brindó la institución educativa, al realizar esta propuesta pedagógica en el área de Lenguaje.

1.5 CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA

A continuación se precisara el enfoque con el que se concibió este proyecto, la metodología utilizada para ahondar en dicho proceso, las estrategias que se utilizaron para la recolección de la información en pro de entender los hechos en los que nos vemos inmersos y finalmente se dará cuenta del manejo que se les dio a los datos recogidos y cómo fue su respectivo análisis.

Enfoque

La Investigación Acción es una metodología de investigación de corte cualitativo, en este sentido Galeano (2003) expresa que “La metodología cualitativa es más que un conjunto de técnicas para recoger datos: es un modo de encarar el mundo de la interioridad de los sujetos sociales y de las relaciones que establecen con los contextos y con otros actores sociales.” (pág.16).

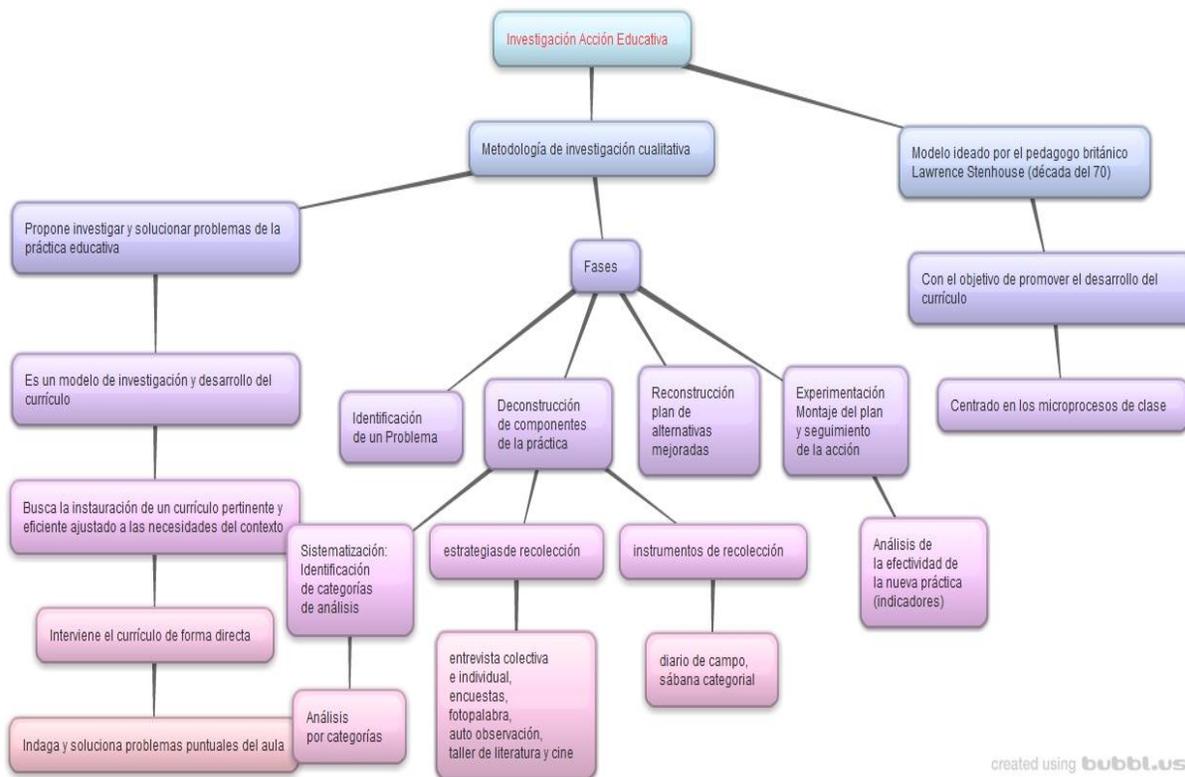
Es así, como desde este enfoque, se analiza una realidad, se observa sus particularidades y sus procesos, identificando los problemas que surgen en

base a sus dinámicas y se aporta posibles soluciones a sus problemáticas, es decir, que se reflexiona fundamentalmente en torno a los procesos, más no se centra en resultados numéricos y cuantitativos; en esta medida, se descubren relaciones, implicaciones y circunstancias reales, que a su vez posibilitan plantear soluciones posibles a las dificultades en relación al contexto educativo y a los sujetos participes de la acción pedagógica.

De esta manera, se asume este proyecto investigativo, de forma cualitativa en donde no se analiza un proceso de enseñanza aprendizaje entorno en abstracto, sino vinculado a causas y efectos de carácter social e individual que deben ser interpretados y evaluados, desde la perspectiva que se asume en formación en literatura y los procesos de formación en lenguaje.

Metodología

Esquema 1 Investigación Acción Educativa



created using bubbl.us



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

“Lo deseable en la innovación educativa no consiste en que perfeccionemos tácticas para hacer progresar nuestra causa, sino en que mejoremos nuestra capacidad de someter a crítica nuestra práctica a la luz de nuestros conocimientos, y nuestros conocimientos a la luz de nuestra práctica”.
(Sthenhouse, citado por Bausela, pág. 8)

“La investigación acción termina cuando no hay más preguntas para responder o problemas para resolver en esa área.” (Pereyra, 2008)

“La investigación en la acción es un método de investigación cualitativa que se basa, fundamentalmente, en convertir en centro de atención lo que ocurre en la actividad docente cotidiana, con el fin de descubrir qué aspectos pueden ser mejorados o cambiados para conseguir una actuación más satisfactoria.” (Centro Virtual Cervantes)

La Investigación Acción es una metodología de investigación de corte cualitativo, ideada en la década del 40 por el psicólogo social Kurt Lewin, quien la concibió como una manera de hacer tangible la práctica en el campo social, según Restrepo: “Lewin concibió este tipo de investigación como la emprendida por personas, grupos o comunidades que llevan a cabo una actividad colectiva en bien de todos, consistente en una práctica reflexiva social en la que interactúan la teoría y la práctica con miras a establecer cambios apropiados en la situación estudiada” (Restrepo, pág. 1).

Esta metodología toma aún más fuerza a comienzos de los años 70 en Gran Bretaña con Lawrence Stenhouse y John Elliott, con quienes surge la Investigación – Acción Educativa: “para ellos ya no significa una técnica de investigación para ocasionar cambios, sino la convicción de que las ideas educativas sólo pueden expresar su auténtico valor cuando se intenta traducirlas a la práctica, y esto sólo pueden hacerlo los enseñantes investigando con su práctica” (Bausela Herreras, pág. 1)

La metodología de Investigación Acción Educativa, en el que se enmarcó este proyecto, es una variante de investigación, que buscó favorecer las dificultades que se hallaron en las prácticas pedagógicas de lectura, en tanto es un proceso vital en la formación en Lenguaje, de los estudiantes de los grados novenos, de la I. E. Javiera Londoño Sevilla.

Pereyra (2008) identifica cinco *fases* esenciales a este proceso:



- Identificación del problema
- Recolección de información: desde diferentes fuentes (otras investigaciones, artículos, informes, diarios, entrevistas, cuestionarios, etc.)
- Organización de la información: chequeando si es relevante para responder al objetivo general.
- Análisis e interpretación de la información: identificando los temas que llamen la atención por su importancia, y decodificando datos de acuerdo a hipótesis.
- La acción: Creación y ejecución de un plan de mejora que busque el mejoramiento de la práctica docente.
- Validación de los resultados: Centrándose en la reflexión consciente de la ejecución del plan y teniendo en cuenta la triangulación de datos.

Es así, como este método investigativo implicó la deconstrucción de las prácticas observadas en el aula, analizando las acciones pedagógicas de las mismas; en consecuencia, se propuso una secuencia didáctica como una nueva intervención pedagógica, dirigida a favorecer particularmente el problema que se configuraba por el limitado interés de los educandos en los textos literarios y las lecturas ligeras que hacían de los mismos. De esta manera, se aplicó esta praxis alternativa, con el fin de los estudiantes se vieran reflejados en las obras literarias, profundizaran críticamente en sus discursos y disfrutaran de su lenguaje poético, reconociéndolas así, como representaciones artísticas, que permitían la formación del ser humano. Finalmente se observó de manera reflexiva, los alcances y dificultades de dicha propuesta didáctica y pedagógica, y que serán abordados en el tercer capítulo.

Esta metodología fue vital en la realización de este proyecto investigativo, porque le dio importancia a las experiencias y reflexiones significativas que encontramos como maestros en el aula de clase, para el mejoramiento de las prácticas educativas que se desarrollaron, de acuerdo a las particularidades del contexto.

La IAE permitió así, una producción de conocimientos para guiar la práctica pedagógica y favorecer una realidad dada, como parte del mismo proceso investigativo; esta



metodología implicó entrar en sintonía con el currículo del área del Lenguaje y elaborar una planificación de las secciones de la intervención pedagógica,

en tanto práctica docente, la cual debió estar inmersa en la observación, reflexión y cambio.

Esta metodología se situó entonces dentro la investigación participativa, en donde hubo una interacción mutua entre los estudiantes y el docente en formación; de esta manera los educandos fueron sujetos activos y responsables de sus desarrollos y de su formación.

Aparte de vincular la investigación experiencial, con el contexto social en el que ahondamos, la IAE, implicó una evaluación dinámica, en donde todos los participantes del proceso analizamos la práctica antes, durante y después del proceso, porque no se pretendía valorar el logro, o no de unos objetivos, sino el proceso de forma integral.

En efecto esta metodología posibilitó una investigación participativa que articuló de forma sistemática el análisis teórico de un contexto, con un ejercicio transformador sobre él.

Estrategias e Instrumentos de recolección de información

Para la elaboración de este trabajo se tienen en cuenta dos medios de manejo de los datos, el primero son las estrategias y el segundo los instrumentos:

Estrategias de recolección (actividades realizadas con el objetivo de acceder a la información): entrevista colectiva e individual, encuestas, fotopalabra, auto observación, taller de literatura y cine.

Instrumentos de recolección (elementos para la reflexión y análisis, aquí se registra, categoriza y analiza la información recogida por medio de las estrategias de recolección de datos): diario de campo, sábana categorial.

Las entrevistas y encuestas han sido realizadas a la maestra cooperadora, estudiantes y directivos docentes, con el fin de determinar algunas particularidades del contexto institucional y el problema a intervenir.



En cuanto a Estrategias de recolección de datos, se han utilizado ideas propuestas en el texto *Técnicas interactivas para la investigación social*

cualitativa (2002) presentadas por las autoras Beatriz Elena García Chacón, Sandra Patricia González Zabala, Andrea Quiroz Trujillo, Ángela María Velásquez Velásquez, de allí, se han extraído algunas que se encontraban inscritas (fotopalabra), y se han elaborado otras por medio de las orientaciones dadas (autoobservación, taller de literatura y cine).

Las técnicas interactivas se ajustan a los planteamientos de la investigación cualitativa debido a que: “Al utilizar estas técnicas, se busca un acercamiento a la realidad de los sujetos, a que ellos realicen análisis más profundos y dinámicos de ella, estableciendo conexiones encontrando contradicciones entre los diferentes aspectos que componen esa realidad” (García, González, Quiroz, & Velásquez, 2002).

La fotopalabra, es una técnica interactiva de orientación histórico – narrativa que busca recuperar y comprender hechos de importancia para los actores que intervienen en ella, produciendo nuevos sentidos. En este caso, los estudiantes utilizaron sus propias fotografías para relacionarlas con la imagen de alguna película, relacionando sus propias vidas, acercando el mundo audiovisual a su cotidianidad.

La autoobservación, consistió en grabar un clase de la secuencia didáctica, en la que se evaluaran las disposiciones físicas del grupo, ubicación de las sillas y del maestro; metodología para desarrollar la interacción pedagógica (en este caso, la problémica: generando preguntas y los estudiantes daban la respuesta; la abductiva, generando hipótesis). Modos de hablar del maestro, desarrollos de la clase, conclusión de acuerdo a objetivos, etc.

El taller, una de las técnicas analíticas desarrolladas en el documento propuesto que permite hacer reflexión sobre problemáticas sociales y de la propia vida. Con el deseo de relacionar y definir algunos conceptos sobre literatura y cine, un paso de exploración.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

De otro lado, se encuentran los Instrumentos de recolección, en ellos se hace el análisis y reflexión de todo el material recaudado, son estos: el diario de campo y la sábana categorial.

Según Restrepo y otros (2004), el diario de campo es un elemento indispensable para el desarrollo de la investigación acción educativa se privilegia como posibilidad de retrospectión, análisis y sistematización de la experiencia (Cfr., p. 39). Es allí donde se inserta toda la información recogida durante la práctica para ser luego clasificada.

Proceso de sistematización y análisis

Después de tener los respectivos registros de la información en cada uno de los instrumentos desde el desarrollo de las estrategias de recolección se procede a desarrollar un ejercicio de codificación, este pretende, generar categorías de análisis por lo cual toda esta información se vierte en la sábana categorial instrumento de sistematización y análisis de las categorías encontradas durante la práctica. Esta sábana se convierte en un plan de escritura que permitirá la construcción del análisis e interpretación en los que se presentan los hallazgos de investigación.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803



2. CONSTRUCCIÓN CONCEPTUAL

Esta construcción conceptual, aborda dos grandes ejes que enmarcan esta investigación, el primero es **formación en lenguaje**, desde el cual se desarrollan aspectos relacionados con la formación en literatura, las implicaciones de una lectura crítica y el lugar de los otros sistemas simbólicos en la formación en lenguaje (cine, imagen, experiencia audiovisual) y, el segundo es **relaciones entre cine y literatura**, que trata sobre la intertextualidad, el cine en la clase de lenguaje y encuentros entre cine y literatura. Los mismos serán desarrollados a continuación con el fin de fundamentar la pregunta de investigación y entender sus implicaciones conceptuales en el marco de este trabajo, tanto desde su dimensión investigativa como didáctica.

2.1 FORMACIÓN EN LENGUAJE

Antes de abordar algunos conceptos asociados a las relaciones entre cine y literatura, consideramos importante presentar ciertas implicaciones de la formación en el área de Lenguaje, como contexto curricular en el que es posible desarrollar ejercicios de enseñanza alrededor de estas dos líneas temáticas. Para lo cual, indicaremos algunos elementos que nos permiten acercarnos a la comprensión de dichas implicaciones, entre ellos, la formación en literatura, la formación en lectura crítica y la concepción de otros sistemas simbólicos.

La formación en Lenguaje es una preocupación del Ministerio de Educación Nacional, en su documento de *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje* (2006), expresa el deseo de abordar esta tarea resaltando que el Lenguaje es de vital trascendencia para el ser humano, ya que: “gracias a él los seres humanos han logrado crear un universo de significados” (Ministerio de Educación Nacional, 2006, pág. 18). Por esto, es de gran importancia, también en este trabajo afrontar este aspecto, al descubrir, que el lenguaje humaniza, devela significados, permite la interacción y el autoconocimiento.



Además, el Lenguaje, es un proceso en doble vía que persigue tanto la comprensión como la producción del mismo, para el caso de los procesos de formación desde el área de Lenguaje, la meta tiene que ver con promover en los estudiantes el desarrollo de sus habilidades y capacidades mentales, pero también fortalecer su inserción social, la construcción de nuevos saberes y la interacción:

Estos dos procesos –comprensión y producción– suponen la presencia de actividades cognitivas básicas como la abstracción, el análisis, la síntesis, la inferencia, la inducción, la deducción, la comparación, la asociación. Así entonces, una formación en lenguaje que presume el desarrollo de estos procesos mentales en interacción con el contexto socio-cultural, no sólo posibilita a las personas la inserción en cualquier contexto social, sino que interviene de manera crucial en los procesos de categorización del mundo, de organización de los pensamientos y acciones, y de construcción de la identidad individual y social (Ministerio de Educación, 2006, pág. 21).

Es así, como este trabajo de investigación ha buscado desde sus inicios, la potencialización de las capacidades cognitivas de los estudiantes, permitiéndoles no solo comprender, sino expresar, aquello que piensan, sienten, hacen en relación con las obras literarias y las obras culturales como el cine. Se busca, en todo caso, que el estudiante comprenda y luego pueda explicar de aquello que ha comprendido las influencias que se forman sobre su contexto personal y social.

El documento mencionado, hace énfasis en la importancia que tiene para la escuela la formación en el área de lenguaje, deseamos resaltar en ellas, la capacidad que tienen para generar rasgos de humanidad, pensamos que es el lenguaje, el elemento que posibilita los reconocimientos y rasgos que como seres humanos poseemos y que nos diferencian, del mundo de los animales.

Éste énfasis es denominado “Las grandes metas de la formación en lenguaje en la Educación Básica y Media” (Cfr., MEN, 2006, p. 21 y ss.). Reconocen del lenguaje su capacidad para: comunicar, informar, representar, *expresar*, ejercer ciudadanía y dar sentido a la existencia.



Nuestro trabajo ha consistido, entre otras cosas, en hacer relevante la capacidad formativa de la expresividad que puede conseguirse desde el área de lenguaje en el aula, tomando como punto de referencia la literatura y el cine, haciendo de paso la incorporación de las demás características mencionadas:

diversas manifestaciones del lenguaje le brindan al individuo la posibilidad de expresar sus sentimientos más personales, en modalidades como el diario íntimo, la literatura, la pintura, la música, la caricatura, el cine, la escultura. (Ministerio de Educación, 2006, pág. 22)

El deseo nuestro, no es sólo el de leer, sino el de “leerse”, a través de la interpretación de las obras literarias y artísticas a las que hemos tenido acceso, y por medio de estas “lecturas” dar nuevos sentidos a la existencia, a los modos de ser y habitar el mundo, confrontarlas y hacerlas vida, tomando el texto como hecho estético y sociocultural.

Formación en literatura

El lenguaje es inherente a la capacidad humana de comunicar ideas, pensamientos, y sentimientos, es la manifestación holística por excelencia, en donde el todo y las partes de este fenómeno de representación (lengua, habla, símbolo), interactúan constantemente, permitiendo a la persona ser, identificarse y reconocerse, tanto individual como socialmente.

Es así como el hombre asumiendo la fugacidad del habla, ha sentido la necesidad de perpetuarse en el tiempo, tratando de comunicar y representar su realidad histórica, ya sea a través de imágenes, símbolos y toda clase de textos escritos (textos informativos, descriptivos, argumentativos, literarios, etc.). En este sentido “[...] toda forma de representación en el pensamiento, deviene necesariamente de un acto de lectura” (Jurado, 2004, pág. 62), y planteamos a su vez que tal representación al ser expuesta y receptada por un espectador, también es objeto de un acto de lectura; de esta manera, dicho proceso, es espiralado e infinito.

De este modo, existen variadas formas de comunicación y representación, pero el texto literario, ha sido uno de los más importantes a lo largo de la historia de la humanidad,



ya que se reconoce que por medio de la obra literaria, el individuo crea imaginarios, nutriendo sus sentidos con la estética y el conocimiento, y posibilita contrastar ideologías y realidades desde su subjetividad, haciendo visible las relaciones existentes entre su sentir particular y el contexto sociocultural que lo circunda.

Según Jurado (2008),

Puede resultar extrema la apreciación según la cual es a partir de la literatura desde donde más se pueden propiciar condiciones para la formación del lector crítico. Pero es la singularidad misma de estos textos lo que así lo determina (p. 94).

En efecto, la literatura, se concibe en sí misma un lenguaje de gran riqueza poética, circunscrito en las dimensiones del arte; y como tal, su proceso de creación está en función de irradiar la conciencia espiritual del ser. De aquí, nace la importancia de reflexionar en torno a la Formación en Literatura, sus implicaciones con el Lenguaje, y el proceso lector.

De hecho, Fabio Jurado (2004a), se pregunta si es posible y real la formación en literatura, a su vez, interpela quién asume este importante proceso y cómo se desarrolla. De ser así, el autor, conjetura, que una adecuada enseñanza de literatura, no se basaría en teorías literarias, ni en datos informativos; más bien debería apuntar a generar el deseo y el disfrute por la obra misma. (Cfr., p. 274).

La formación en literatura, no es entonces, un procedimiento estandarizado con una receta única, ya que en él convergen, una idea de lector, la obra literaria como creación artística y las pautas y principios para la interpretación que se teje entre el discurso intrínseco del mismo texto y las connotaciones que le da el receptor. Sí todavía se precisa conceptualizar sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje entorno a la literatura, ésta sería entonces la prueba certera de que la reflexión en esta materia tiene vía libre a enriquecer las necesidades del lector contemporáneo.

El docente de lenguaje ha de plantearse entonces, que el objetivo esencial y genérico de la formación y educación en literatura de los alumnos, implica varios preceptos



esenciales: generar el interés y hacer sentir el apremio vital de poder interpretar, valorar y aprehender desde la propia experiencia, las creaciones estético-literarias.

Es importante entonces advertir, que la relación que se plantea entre la formación en literatura y las didácticas que se han desarrollado entorno a la misma, son de carácter consustancial; es decir, que del razonamiento sobre el tipo de formación que se busca, se conciben las posibilidades didácticas, y es por ello que no pueden ser separadas, ya que la razón de ser de cada una- la formación y la educación, en la primera, y el proceso docente educativo en literatura, en la segunda- logran sentido si se les dimensiona de manera interrelacionada.

Apoyando lo anterior, Gonzáles y Caro (2013), citando a Antonio Mendoza (año), expresan que:

La Educación Literaria es la vertiente más significativa de la Didáctica de la Literatura, pues se centra en la interacción del mundo del lector con el de la obra literaria. Da protagonismo al aprendizaje autónomo y convierte la enseñanza en mediación de aquél. Dicho aprendizaje se alimenta de modo holístico (interactivo) de las prácticas lecto-escritoras que combinan interpretación y creación (p.5).

Después de estas precisiones podemos entender, que la didáctica de la literatura, es en sí, una configuración especial de la formación en literatura, desde la cual se concibe al ser humano un individuo coexistente, que se forma, construye conocimientos y sentidos con la experiencia estética de la obra literaria misma. Desde esta lógica, la didáctica de la literatura, no es una opción metodológica de la educación en literatura, sino su esencia proactiva, la base que hace posible su alcance y virtud.

La formación en literatura, se ofrece entonces, como un espacio de reflexiones y orientaciones pedagógicas, educativas y didácticas, cuyo objetivo primordial es señalar y centrar las relaciones entre el ser humano y la obra literaria; pues es claro que es un campo donde se vivencian las propiedades de interacción humana, y a su vez se recrean y se retroalimentan todos los significados, los cuales hacen indispensable



convertir la Literatura como un objeto de enseñanza en sí misma, como acción formativa y comunicativa en torno al lenguaje.

La reflexión sobre la formación en literatura, precisamente se ha manifestado en estudios relacionados con la didáctica de la literatura en las últimas décadas. Dichos ejercicios investigativos reflejan una enorme diversidad de perspectivas y de enfoques.

Desde quienes insisten (como el formalismo literario) en que el texto literario es el fruto de un acto expresivo que trasciende los usos habituales de la lengua, hasta quienes resaltan la memoria histórico-cultural e ideológica de las obras literarias dilucidando situaciones sociales de una comunidad específica (modelo tradicional historicista).

Otras vertientes en el estudio de la enseñanza de literatura (como las poéticas estructuralistas o la estilística), intentan individualizar los usos lingüísticos subyacentes al texto, priorizando así la aparición de la función poética del lenguaje y las formas literarias concebidas. (Cfr. Vásquez, 1999, p. 13).

Actualmente cada vez son menos las personas que creen que el objetivo esencial de la Didáctica de la Literatura en la enseñanza obligatoria es el conocimiento académico de las obras y autores de la historia de la misma. Por el contrario, la mayoría de quienes enseñan Literatura, opinan que los objetivos de la Educación Literaria son la adquisición de prácticas de lectura deseadas y de capacidades de análisis crítico de los textos, la capacidad de comprender, vivenciar y reflexionar en torno a textos escritos para adentrarse en ellos, desarrollar sus conocimientos y pensar sus argumentos y participar en la sociedad, el aprendizaje de las actitudes de aprecio de los textos literarios e incluso el estímulo de la escritura de intención literaria.

En este sentido Teresa Colomer (2005) expresa que “Cualquier modelo de enseñanza literaria se caracteriza por la fuerte interrelación que establece entre sus objetivos, su eje de programación, el corpus de lectura propuesto y las actividades escolares a través de las que discurre la enseñanza.” (2005. p, 8).

Reconocemos entonces, que la importancia de la formación en literatura se encuentra en la posibilidad de generar experiencias didácticas que se centren en las estrategias



más adecuadas para alcanzar estos fines, incluida una valoración y selección apropiada de los textos desde la idea de que los objetivos de la educación en

esta materia no son sólo cognitivos sino también de carácter afectivo, estético, lingüístico y de pensamiento crítico.

Implicaciones de una lectura crítica

¿Por qué es importante hablar de lectura crítica en el contexto de la formación en Lenguaje?

Constantemente estamos “leyendo”, las diversas manifestaciones humanas que se dan a nuestro alrededor, estamos influenciados por la tv, el cine, las historietas, la publicidad, la música, a cada paso, las imágenes provenientes de nuestro entorno sociocultural nos están “hablando” cada vez más cerca.

Es nuestro deseo, el de hacer de nuestros estudiantes lectores autónomos de la cultura, capaces de proponer su propio punto de vista, de no quedarse con el modelo de visión impuesto, capaces de hacer juicios éticos, sobre las intervenciones que la cultura quiere hacer sobre su vida, tomando para sí lo más constructivo y desechando, con argumentos, aquello que no se ajusta a sus valores, en pocas palabras, una lectura crítica.

Estamos determinados a promover este modo de lectura a los medios masivos de comunicación, éstos, están cada vez más al alcance de la mano, y como sabemos, contienen de todo, tanto positivo como negativo, por tanto es necesario “educar” la mirada, hacerla crítica, pero no en un sentido de simple opinión, hay cosas que con un juicio sencillo podemos determinar como “buenas” o “malas”, temas que son tabú y otros de los que es mejor no hablar, de acuerdo a convenciones sociales (como sexualidad, violencia, adicciones, etc.), pero que para bien o para mal son los que abundan, a veces de manera muy sutil en diferentes expresiones tanto artísticas como cotidianas.

De manera que consideramos necesario, no tanto, “imponer” un modo de ver a los estudiantes, sino permitirles forjar su propio sentido crítico, indagando en los elementos



de juicio, yendo hasta el fondo de las posibilidades que presenta el hecho artístico, para no aceptarlo sin más, sino haciendo inferencias y asociaciones entre el texto y el contexto del lector.

Según Fabio Jurado (2014):

La lectura crítica no es la “libre opinión” del lector. La lectura crítica surge del ejercicio intelectual que presupone hacer inferencias, sean simples o complejas; las inferencias complejas dependen de las asociaciones entre los conocimientos que promueve el texto (en sus estructuras implícitas) y los conocimientos del lector, que a su vez devienen de los acervos textuales (lo que Umberto Eco -1981- denominó Enciclopedia del lector). Este diálogo entre los conocimientos del texto y los del lector constituye la lectura crítica, que es en sí un juego en el asombro de identificar intencionalidades en lo leído. (p. 26)

Nuestro trabajo se mueve en el terreno de superar la simple opinión, tal vez mal fundamentada, que es el espacio en el que se ha movido la expresión *crítica*, tal como lo propone el autor, es ir más allá, hasta la formación de inferencias que permitan asociar lo que sabemos a aquellos saberes que el texto promueve, sacando de allí un saber fortalecido, ampliado o como lo denomina Umberto Eco, la Enciclopedia del lector, entendida ésta como un *diálogo* que se establece entre el lector y el texto, y por medio del cual se identifican las intencionalidades que éste posee.

De este modo, entender un texto de manera crítica es poder asimilar las dinámicas internas del mismo, sus relaciones e implicaciones, es poner sobre la mesa el propio saber en un estado de asimilación y apertura a otro discurso; y a través de una reflexión profunda la cual se orienta desde su propia experiencia y analiza la lógica de lo que dice el texto construyendo y modificando así sus representaciones mentales.

Para avanzar en el concepto de formación de lectores críticos, Fabio Jurado (2004), propone también integrar a la lectura la argumentación, tanto oral como escrita:

Para alcanzar la agudeza crítica que se requiere en el acto de desentrañar esas convergencias y constantes en los textos, no hay otra vía de acceso que la formación desde la lectura misma y desde la argumentación, sea oral o escrita, en torno a las obras que se leen. Qué otra razón tiene leer en el contexto de la escuela básica si no es



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

para la confrontación de las conjeturas a partir del acervo cognitivo de los estudiantes, con la mediación del profesor (pág. 70).

Hemos considerado a lo largo de esta experiencia las posibilidades que se presentan, los nexos que tejen, la literatura en consonancia con el cine, para develar convergencias, divergencias, sentidos, oposiciones que son caminos para incitar la argumentación sobre la diversidad de estos formatos, funcionando como pretextos para la sana confrontación académica, tanto oral como escrita, dando como resultado, la exigencia de los recursos cognitivos de los estudiantes, en el momento de desentrañar los diversos escenarios a los que se ven expuestos durante el debate, tanto comunitario como personal, en el aula.

Es así como este proyecto desea integrar la escritura y el debate de ideas a las maneras de conjeturar que se dan en la relación entre literatura y cine y así ampliar el cúmulo tanto cognitivo como cultural de los estudiantes.

De acuerdo a lo anterior, se puede concluir que la lectura crítica no es un proceso vacío, ni un método que de forma automática dé resultados concretos en los estudiantes, ésta se configura como la posibilidad de interpretar diversas representaciones, asimilar nuevas perspectivas y generar nuevas conceptualizaciones logrando así un aprendizaje significativo.

El lugar de los otros sistemas simbólicos en la formación en lenguaje (cine, imagen, experiencia audiovisual)

La inquietud de insertar el cine dentro de esta experiencia de práctica en el aula, surge en gran medida por la versatilidad del medio, la economía de recursos que posibilita y por el auge de la imagen en movimiento al interior de la sociedad, además de como se había mencionado en los antecedentes legales, tiene también una motivación de este tipo, ya que *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje* (MEN, 2006), existe la necesidad de hacer una innovación en la pedagogía de otros sistemas simbólicos, como representaciones del lenguaje que son y por tanto deben tener un lugar en las aulas:



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

Como se ha dicho, la capacidad del lenguaje posibilita la conformación de sistemas simbólicos para que el individuo formalice sus conceptualizaciones. Estos sistemas tienen que ver con lo verbal (lengua castellana, para este caso) y lo no verbal (gestualidad, cine, video, radio comunitaria, graffiti, música, pintura, escultura, arquitectura, entre muchas otras opciones), sistemas estos que se pueden y deben abordar y trabajar en el ámbito escolar, si se quiere en realidad hablar de una formación en lenguaje. (pág. 26)

Se trata, entonces, de hacer consonancia con estas ideas del MEN, entendiendo que pedagogía de estos sistemas simbólicos requiere también de una lectura crítica, ya que son los que median culturalmente en la sociedad, donde es innegable que no existe la prevalencia del libro, nos parece una excelente manera de mediar la situación, precisamente, con el deseo de que por a través de la comparación de la obra literaria con la fílmica, se recobre un poco, el protagonismo de la obra escrita leída con pasión y criterio, identificando de paso los componentes históricos, contextuales, ideales, entre otros, que les son inherentes a cada formato en particular, tal como continúa enunciando el texto mencionado:

Así, pues, se busca desarrollar y potenciar la competencia simbólica de los y las estudiantes, con el fin de que reconozcan las características y los usos de los sistemas no verbales y el papel que estos juegan en los procesos lingüísticos, ya sean de representación conceptual o de interacción, y su incidencia en los procesos de organización social, cultural e ideológica. (Ministerio de Educación, 2006, pág. 26).

A través de la realización de este proyecto, y por los propios datos que da la experiencia, hemos descubierto que muchas veces, los otros sistemas simbólicos tienen poca cabida en la escuela, de un lado, tienen baja incidencia en el currículo y de otro, son vistos más como una distracción para momentos en los que se quiere descansar del trabajo académico.

De igual manera, hemos podido constatar que los estudiantes se encuentran inmersos constantemente, incluso en el aula, en la influencia de otros sistemas simbólicos, como el cómic, la música, el cine, la televisión (de la que muchos temas son llevados al aula



de clase), el celular, etc., nuestro deseo es el de incorporar de una manera crítica, algunas de estas representaciones del lenguaje en nuestra clase.

Durante el desarrollo de esta propuesta, relacionamos el cine con la literatura, pero no es la única posibilidad, las hay diversas, por ejemplo, haciendo uso de la fotografía, los programas de tv, cómic, música, el periódico; destacando por ejemplo, sus cargas éticas y artísticas, la propiciación de responsabilidades civiles, sus influencias culturales, sociales, personales, los motivos de escogencia de un medio u otro, etc.

Es nuestro deseo ampliar la lectura crítica del cine como manifestación cultural contemporánea, integrando, además, el debate y la argumentación que se pueda propiciar, generando así, intertextualidad de formas, confrontando la mirada del autor del texto escrito, con la del director de cine, hallando las convergencias y divergencias, desentrañando posibilidades históricas y culturales, visiones de mundo tanto del autor como del director, hallando las sutilezas en la manera de contar que genera cada obra.

Ahora, explicaremos, de cierta manera, cómo se nos ha despertado el interés por hacer esta relación del paso del lenguaje escrito al lenguaje de la imagen, tomando como referencia los postulados de Raffaele Simone (2000), quien expresa su inquietud acerca de cómo la sociedad actual genera y transmite conocimientos y hace una comparación con los métodos tradicionales. El autor advierte un cambio de varias “fases” que comienzan a darse hace apenas 15 o 20 años con la llegada de la revolución electrónica y la difusión de nuevos medios de comunicación.

Para el autor, la Primera Fase, coincide con la invención de la escritura, la Segunda Fase, corresponde a la invención de imprenta de Gutenberg hacia el año 1450, generando una transformación cultural, gracias a la masificación de la escritura. Finalmente, presenta la Tercera Fase, correspondiente a los últimos años del siglo XX, en ella destacan sobre todo las nuevas tecnologías, dominada por los nuevos medios de comunicación (desde el teléfono móvil hasta el computador, con la presencia del

cine, la Internet y la televisión), que revolucionan no sólo el modo de leer y de escribir, sino también el modo de conocer y aprender. (Cfr., p.11 y s.s.).

Mientras que las dos primeras fases parecen estar claramente relacionadas con la escritura y la lectura, no es así en esta última, donde el número de cosas que se han aprendido gracias a la lectura es mucho menor que anteriormente. Esto está provocado por la mayor importancia dada a la *imagen*, sobre todo a la imagen en movimiento. De esta manera el gran motor del cambio a la Tercera fase será la *televisión*, y el *cine* que aunque en un principio nacieron como un simple entretenimiento, poco a poco se fueron convirtiendo en una máquina importante para el control del pensamiento de las personas.

Los dos sentidos a los que se les dio más importancia como vía de conocimiento han sido siempre el oído y la vista. Esta polémica, que nos viene ya desde la Edad Media, parece quedar terminada a favor de la vista en la última fase del conocimiento, donde la tradición oral queda rezagada a favor de la imagen. La pobreza de vocabulario que esta generación mantiene es un problema que surge debido a estas nuevas tecnologías. Por ello, la forma de conocimiento antigua parece quedar en el olvido.

No sólo ha sido modificada la forma de entender el conocimiento con la llegada de la Tercera Fase, sino que también se ha producido un agudizado cambio cultural que se puede observar sobre todo en el lenguaje y en el léxico.

Cuesta elaborar un análisis claro, que permita dar cuenta de a dónde llevará a los sujetos, esta nueva fase de conocimiento y qué cambios serán visibles con el paso de los años, sobre todo en el terreno de la educación, que será el más afectado por la cantidad de nuevas tecnologías aparecidas. A pesar de esto, la detallada descripción de las dos primeras fases, ofrece la posibilidad de entender esta Tercera, la cual está en pleno proceso y es inherente al ser humano contemporáneo.

El docente de Lengua Castellana, se encuentra entonces con una controversia interesante, sobre todo si gusta del debate sobre la muerte del texto escrito y la lectura en nuestros días. La tercera fase acerca de lleno al tema de la educación de los



jóvenes, de sus hábitos de vida y de su forma de comunicarse, tanto la hablada (que difiere mucho de la de sus padres) como la escrita (con continuas abreviaciones); así como de las lecturas convergentes que hace del texto escrito, y el visual.

Se retoma esta reflexión sobre la Tercera fase, en este trabajo de investigación, al descubrir lo inmensamente influenciados que de ella nos encontramos, pero en este ejercicio docente, se no quiere estigmatizar el uso de las nuevas tecnologías como un recurso ajeno a la escuela, todo lo contrario, queremos hacerlo cercano, creemos que nuestras generaciones son herederas de la imagen en movimiento y que muchas de las cosas que aprenden, hacen una vinculación directa entre la vista y el oído, de tal manera que el uso riguroso del texto escrito puede ser considerado como una carga.

Nuestro deseo consiste en encontrar el justo medio, que involucre cuantos sentidos sea posible y a la vez reclame el protagonismo tanto del texto escrito como de la escritura del estudiante, sirviendo el cine como elemento de comparación y contraste, de aquello que ha sido imaginado durante la lectura con aquello que vemos en las imágenes con su capacidad para connotar y denotar, esto que hemos pensado con palabras.

2.2 RELACIONES ENTRE CINE Y LITERATURA

Intertextualidad

Ha funcionado como concepto clave de esta investigación la búsqueda de una lectura crítica del texto literario, que tal como la define Fabio Jurado Valencia (2014), sería como una manera de intertextualidad o la capacidad del lector para relacionar en aquello que lee las voces de otros textos que ha leído, de tal manera que

Es importante llamar la atención sobre el concepto “intertextualidad”, pues se ha confundido con la simple relación entre un texto y otros, cuando de lo que se trata es de reconocer la presencia de las voces de los diversos textos que se representan en el texto que se lee; es lo que Bajtín (1982), denominó dialogismo o diálogo entre los textos en el texto. (pág. 25).



Hace parte vital de esta propuesta la posibilidad de ampliar el concepto de intertextualidad de una manera vivencial con los estudiantes por medio del cine, haciendo posible este diálogo entre ambos textos, mejorando la comprensión y la interpretación de los mismos, a partir de las visiones que estos diferentes formatos aportan sobre un mismo hecho estético.

Nuestra motivación, ha sido, durante todo el tiempo que hemos estado en el aula, la de propiciar una especie de intertextualidad propia gestionada entre las obras literarias y las audiovisuales. No se trata, tanto de buscar los diálogos internos que establece el texto escrito o referencias a otras obras que el texto pueda presentar, de igual manera no deseamos ver en el cine, las influencias que un director pueda tener en otro, en la manera de hacer tomas o gráficos, o en dirección de personajes o escenas, creemos que esto sería exceder los límites de esta investigación.

Lo que deseamos es descubrir el intertexto que surge de la interpretación que hemos dado a las obras escritas, para hacer la correspondiente comparación con las obras fílmicas. Sabemos, por ejemplo, que debido a la economía del lenguaje, el cine no se desgasta en descripciones de espacios y personajes de manera verbal, con una imagen basta, mientras que en la obra escrita esto es indispensable.

De otro lado, insistimos en que a pesar de tratarse de cine de adaptaciones, en ningún momento, este tiene que ser idéntico a la obra escrita, ya que el autor literario es diferente del director de cine, ambos como artistas, tienen diferentes capacidades de creación e interpretación de una misma situación, tal vez, a muchos nos ha pasado que al leer un libro y ver luego su adaptación al cine, teníamos una imagen muy diferente de la que en la pantalla se nos muestra, para bien o para mal.

Es el eje de esta propuesta, la de debatir en el aula, tanto de manera oral, como escrita, las versiones de un texto, tanto escrito como audiovisual, desentrañando los temas, los recursos históricos, visuales, éticos, artísticos, que cada obra provee, ya que cada una posee unas poéticas que le son propias, en lo escrito, el ritmo, el sentido, las figuras lógicas y literarias, de igual manera el cine, con el manejo de la imagen, el sonido, los enfoques, los énfasis que se hacen, surgiendo de alguna manera ese *intertexto* que



buscamos, aquel que amplía la enciclopedia del lector, que lo obliga a buscar, a retomar de nuevo la obra escrita o a retroceder la película, para volver a imaginar, comprender, extraer sentidos, inferir, construir acuerdos o desacuerdos, crear un acervo cultural más amplio.

Según Jiménez, Rojas y Vela (2012), haciendo referencia a una intervención sobre literatura y cine en el aula, explican que esta estrategia fue posible debido a que: “Los intertextos se configuraron desde tres perspectivas: como copresencia entre textos, como efecto de la enciclopedia del lector individual y como resultado del trabajo de lectura cogestionada en el aula” (p. XIV.).

Es el tipo de relación que buscamos constantemente en el aula, ¿qué es aquello que pervive o es mejorado en la obra audiovisual en comparación con la obra escrita?, ¿cuál es el contexto histórico en el que se desarrollan los hechos?, ¿cuál de las dos versiones se acomoda mejor a los gustos y expectativas del estudiante? Se busca constantemente, responder a la pregunta por el cómo fue hecha cada una de estas obras, cuál fue el manejo artístico, que sabía a cerca de composición de obras literarias y fílmicas y qué puedo saber luego de establecida esta relación, cuál me ha conmovido más como espectador, cuál ha llegado a mis sensibilidades.

En el mismo sentido se configura el eje central de esta propuesta, en el diálogo que puede establecer cada lector de ambas interpretaciones (literatura y cine), la posibilidad de identificar y debatir la copresencia o posible ausencia de identidades entre ambos textos, ¿en qué sentidos se amplían o restringen los conocimientos y expectativas del lector, cómo crece su enciclopedia y acervo cultural, cuál es el trabajo a desarrollar en el aula, con qué resultados podemos culminar?

Vale la pena reflexionar sobre la idea de que en Colombia se dé una nueva mirada hacia la inserción del cine en la escuela como posibilidad de intertextualidad, de diálogo entre ambos textos, que reclaman un lugar en el escenario académico:

A pesar de que en Colombia no parece ser muy importante la relación entre textos narrativos verbales y fílmicos, como un tópico de indagación científica importante en los estudios propios de la literatura y de su enseñanza, en contraste con otros ámbitos



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

académicos y culturales, interesa destacar las funciones semióticas de comprensión y lectura que se privilegian en las instituciones escolares en relación, sobre todo, con los textos literarios. Ello podría representar la introducción de referente nuevo en la enseñanza de la literatura.

En ese sentido, se puede pensar que los procesos de lectura y comprensión se orienten a profundizar en el estudio y manejo de las formas propias de cada lenguaje narrativo hasta alcanzar los niveles de lectura crítica, interpretativa e intertextual. (Jiménez, Rojas, & Vela, 2012, pág. 14)

Los autores ven este modo de interacción entre el cine y la literatura como una forma de mediar, entre los maestros que piensan que los medios audiovisuales carecen de valor en el aula y los que lo ven como una distracción para algunos momentos. Además, han desarrollado un proceso complejo de investigación en el aula, que les ha permitido determinar, que relacionar literatura y cine, puede promover un acercamiento a la lectura en niveles muy superiores a la decodificación o la inferencia de orden menor, ya que se establecen puntos de referencia que hacen posible la argumentación sobre las obras artísticas.

Reconocemos, además, la importancia que en la actualidad presentan los medios audiovisuales para la vida de los estudiantes.

(...) junto al libro, los jóvenes de hoy conviven con diversas tecnologías de la información y la comunicación como la televisión, el cine, los videojuegos, la internet, la radio, etc. El uso racional y provechoso de la tecnología está en relación con la forma como las sociedades, mediante sus sistemas y procesos educativos, se articulan con esas prácticas socioculturales. (Jiménez, Rojas, & Vela, 2012, pág. 17)

Se trata entonces, de aprovechar esta relación con el propósito de generar intertextualidades válidas, que permitan reconocer lo que de un lenguaje se encuentra en el otro, con sus aportes, excepciones, aciertos, controversias, propuestas de



interpretación, etc., haciendo del cine una mediación pedagógica en el aula, capaz de aumentar las capacidades de interpretar e inferir los conocimientos de un texto.

Es un reto para esta investigación, el de generar intertextualidad literaria y fílmica, escogiendo textos de calidad para ambas representaciones artísticas, buscando un camino que permita trascender los límites de lo inmediato, sin mirarlo como una relación más, sino buscando que cada vez salga más enriquecida, dando lugar a nuevas experiencias para los estudiantes, buscando una lectura crítica, que se relacione con la vida.

El cine en la clase de lenguaje, su potencial en los procesos de lectura crítica del texto literario

Las nuevas tecnologías difuminan las barreras del espacio y del tiempo y permiten mantener relaciones, inmediatas o tardías, pasivas o interactivas, presenciales o virtuales, reflexivas o ligeras, con un grupo cada vez más amplio de individuos. El crecimiento incontenible y proliferado de estímulos sociales, a través de estos medios masivos de comunicación, provoca el cambio de nuestras experiencias y de nuestras concepciones, así como una creciente incertidumbre ante la multiplicidad y celeridad de realidades y discursos.

Es evidente que nos encontramos inmersos en una época de cambios profundos, rápidos y sustanciales, como plantea Pérez (2007):

Los cambios sustantivos en las relaciones de poder, de producción y en las formas de vivir así como los importantes movimientos demográficos y los espectaculares logros tecnológicos en las últimas décadas han producido una alteración radical en nuestra forma de comunicarnos, de actuar, de pensar y de expresar. (p. 7)

Es importante, considerar en esta sociedad globalizada el papel de las nuevas herramientas y plataformas de comunicación masiva, porque sin duda atraviesan a los diversos grupos sociales y condicionan cambios sustanciales. La radio, la televisión, la internet, y en específico el Cine como referente de este trabajo son medios universales,



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

abiertos y accesibles; pueden considerarse así, un medio facilitador del intercambio democrático, porque hace próxima más información a gran cantidad de personas.

Lo visual, lo inmediato y la imagen, son definitivamente los ejes en que se concibe esta nueva sociedad y no se profundiza en la reflexión que demanda el texto escrito. Este escenario se ha evidenciado en las deficientes pruebas académicas en comprensión lectora y ha tocado profundamente las fibras de la comunidad educativa, que es consciente de que los procesos de lectura de la obra literaria son críticos mientras que consumidores de medios que están atravesados por la imagen fortalecen.

El cine emerge entonces no solo como un espacio para el esparcimiento y el disfrute de los sentidos sino, lo que es más importante como una excelente y viva biblioteca al alcance de todas las personas, para la interpretación y la reflexión crítica, así como para la proyección de los propios sentimientos y deseos.

Por todo ello, la sociedad de la información y del conocimiento dirige a los procesos de lectura del texto literario demandas distintas de las tradicionales, coherentemente congruentes con el florecimiento en todos los sujetos de la capacidad de generar una lectura crítica, es decir donde el lector asume una posición frente a lo leído.

De tal modo que entender el Cine en el aula, no se refiere a comprender un agente externo que viene a transgredir las dinámicas sociales de lectura del texto literario, significa entender la profunda relación entre las tecnologías y el desarrollo de las formas en que los sujetos y las sociedades están supliendo sus necesidades de leer todo tipo de texto, apropiar sentidos, y configurar sus identidades.

Lo anterior también lo asume, Sahade (2006), cuando especifica que:

Debemos dejar de entender a la comunicación exclusivamente desde la producción, consumo, y uso social de los medios de comunicación, dando paso, entonces, a las experiencias de sentido y a las mediaciones culturales; donde los productos mediáticos se ofrecen como el terreno privilegiado de producción, intercambio, interacción, diálogos, resignificación que se construyen respecto a los textos producidos por los practicantes, en nuestro caso, escolares. (p. 4)



La literatura erige el mayor compendio cultural y de conocimiento de nuestro tiempo. Es fuente vital de saber y dinamizadora de imaginación y expresividad, estimula el intelecto y la aptitud crítica, así como posibilita recrear otras maneras de ser, otras formas de concebir el mundo. No obstante, puede resultar un concepto demasiado ambiguo para nuestros estudiantes; nuestro compromiso será entonces la búsqueda de estrategias para sensibilizar y generar pasión por el mundo literario.

La formación en literatura, en las instituciones educativas, generalmente no asume el cine, como una nueva forma de dinamizar su desarrollo en pro de favorecer al estudiante en los procesos de construcción de sentido. Muchas veces entonces los docentes no advierten que el encuentro entre la Literatura y el Cine, es la vivaz manifestación del lenguaje propio, hablado, escrito y concebido desde otros sistemas simbólicos como la imagen, la expresión corporal, la expresión oral y la música; es así como el ambiente en que la relación entre estos dos textos se presenta desde su aplicación mediática admite procesos interactivos al servicio del estudiante en las cuales se puede ofrecer diferentes formas para adquirir nuevas significaciones que le den sentido crítico a la lectura.

La inclusión del cine en el ámbito educativo, no sólo se hace necesaria por los beneficios que pueda obtener esta práctica en su relación con la literatura, sino porque, además, utiliza el medio audiovisual, tan presente en el día a día de los alumnos. Por lo tanto, su falta de estudio, sería negar el acceso a esta cultura, así como, su reflexión y análisis crítico y, en consecuencia, la comprensión y análisis de la sociedad contemporánea.

Encuentros entre cine y literatura

*“Yo he hecho cine porque he leído, o he leído porque he hecho cine. No lo sé”
(Antonio Saura).*

El cine asombró al mundo con la proyección de diversos fotogramas consecutivamente para producir el movimiento de la fotografía. Como un medio para narrar historias o acontecimientos, el cine es una expresión artística que ha sostenido relaciones con la



literatura, ya que ha sido seducida por sus narraciones, personajes y conceptualizaciones y abiertamente es un medio que ha permitido el acercamiento a ésta al difundirla de manera masiva.

El cine se ha convertido para los estudiantes contemporáneos en el método por excelencia para acceder al texto literario en la clase lenguaje. Con todo esto, pretendemos reivindicar la forma en que ha contribuido el cine, a difundir entre un extenso público las obras literarias y mejor aún como el contrastar ambos lenguajes artísticos permitiría un análisis profundo de la obra literaria en sí.

Expresa Carmen Peña Ardid (1999), que: “En los umbrales del siglo XXI el estudioso de las relaciones entre el cine y la literatura sabe que tiene ante sí un amplio campo de investigación. Sin embargo, sabe también de su orfandad metodológica y disciplinaria.” (p. 13).

.La literatura se cimienta a través de signos lingüísticos, que luego de entrar en contacto con el lector se transformaran en imágenes mentales; el cine como una forma de manifestación estética se deja entrever igualmente por medio de la imagen, grafía simbólica que a su vez es un medio de expresión por naturaleza. Como podemos dirimir hay un potente vínculo entre estas manifestaciones artísticas del Lenguaje, y no pueden asumirse desde una sola mirada.

Constantemente hemos evidenciado las adaptaciones cinematográficas que se hacen de los libros; en su mayoría son los bestsellers los preferidos por los cineastas. Esto da pie a considerar al cine como un fruto de la literatura, una nueva manifestación de ella. Pero siendo objetivos es innegable que el cine y literatura están intrínsecamente conectados y destinados a enriquecerse. El cine ha recibido de la literatura temas, historias, argumentos, formas y estilos diferentes. Mientras que la literatura, igualmente, ha recibido del cine un universo de criterios para estructurar las historias, transmutar los sentimientos, evidenciar y reinventar los puntos de vista que emergen.

En el cine, los signos lingüísticos son transformados en imagen y esta atraviesa los sentidos. Permittiéndonos adentrarnos en su multiplicidad significativa. La adaptación no se focaliza en una transposición, algo como una copia audiovisual de la literatura;



realmente se trata de una lectura, de una interpretación que se hizo de los personajes, la ideología y las temáticas que conceptualizaba el texto escrito.

A la transposición cinematográfica, no podemos darle primacía sobre el texto literario, que la antecede, sino de una intertextualidad entre lenguajes diferentes que se encuentran, de esta manera una representación artística que busca expresarse en otro sistema simbólico diferente engendra nuevos procesos de significación, sin que ello implique eclipsar la obra que le dio vida. Cada uno de estos lenguajes encarna así unas formas y unos procesos de comunicación que les son propios y que se activan cuando llegan a un receptor que trata de comprenderlos e interpretarlos.

Las aproximaciones desde la perspectiva de la semiótica y la teoría de la recepción asumida por Eco, (1979), centran su reflexión en las particularidades discursivas de los textos ya sean verbales o no; este paradigma, se muestra particularmente útil al momento de evaluar estos diversos lenguajes e identificar las lecturas personales y socio-culturales de los textos. (Cfr., págs. 18, 22, 25).

La reflexión entonces, sobre la adaptación cinematográfica de un texto literario no se limita al análisis del traspaso y la reconfiguración de significantes de un lenguaje textual a otro icónico, de un sistema semiótico a otro, sino que centre la atención a la reflexión del ámbito pragmático (la intención de lo que dicen), y como se relacionan, puesto que todo texto guarda intrínsecamente una manera especial de comunicarse.

Es así como Umberto Eco (1975) señala, que todo proceso cultural en tanto proceso de comunicación permite un abordaje semiótico. (p. 24). Acudir entonces al ejercicio intertextual y comparativo como procesos que permitan analizar los encuentros entre el cine y la literatura, implica comprender el texto cinematográfico como expresión concreta, con vínculos con el lenguaje literario y a su vez distinto, reconocerlos como representaciones con carácter de texto, que navegan en un mar de significantes y que entrañan un mensaje a quien lo quiera descubrir y vivenciar; reconociendo así, las particularidades que acompañan cada uno de estos tipos de textos y sus lenguajes, trascendiendo el ámbito estético común a ambos.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

Es importante mencionar que el método comparativo desde los elementos semióticos suele confluír en el ámbito de la narratología comparada, que como asevera Peña-Ardid, inviste ya una refrendada tradición en la tarea de determinar contrapuntos y conexiones entre la literatura y el cine.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

3. CONSTRUCCIÓN DE LOS ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

Facultad de Educación En este capítulo se presentan los aspectos más relevantes de ésta experiencia investigativa y formativa, tan dicientes en la vida como maestro de Lenguaje y que han marcado una ruta personal de existencia.

Aquí se plasman las configuraciones y líneas de sentido que se han desprendido de esta escena formativa, enmarcada en los criterios de investigación acción educativa, metodología, que busca resolver dificultades que se hallaron en la contextualización necesarias para iniciar estas prácticas pedagógicas, en tanto es un proceso vital en la formación en Lenguaje, de los estudiantes de los grados novenos, de la I. E. Javiera Londoño Sevilla.

La metodología investigativa tuvo un enfoque cualitativo, a través de observaciones de secciones de clase, observaciones participativas, auto-observación de clase, además de talleres de foto-palabra, como de literatura y cine. Así mismo, la forma de sistematizar y analizar los datos, narran cualitativamente los apuntes detallados de las intervenciones didácticas, la codificación de estas, la extracción de categorías o temáticas reiteradas y el análisis a partir de las mismas, a través de instrumentos de recolección como los diarios de campo, las rejillas de información (de los talleres), y las rejillas de análisis como la sábana categorial.

Este camino investigativo va más allá de reflexionar sobre la problemática del medio educativo, propende por mejorar las prácticas escolares, mediante la comprensión y transformación de las mismas, de tal manera que, la I. A. E., se enfoque en los problemas, cotidianos, particulares y generales, de la práctica pedagógica, y que involucren por lo tanto, a docentes y estudiantes conjuntamente.

Es así como en este trabajo, se identificó un **problema** específico en las prácticas de lectura crítica del texto literario, en donde los estudiantes de los diferentes grupos de noveno, se limitaban a reconstruir los sucesos de la historia, más no se sumergían en procesos de inferencia de los sucesos que la obra narraba, e igualmente no se



analizaban las temáticas desde su contexto y cotidianidad es decir, no tomaban parte, la lectura, no era crítica.

En aras de la cualificación de la práctica educativa y analizando las acciones pedagógicas de las mismas, se propuso una alternativa de mejoramiento, de la cual surgen, tras su realización, las categorías de análisis que se presentan a continuación.

Es por las orientaciones de esta metodología como hemos encontrado dos categorías de análisis, identificadas como **formación en lenguaje** (que incluye las subcategorías de: lectura literaria, lectura de imágenes, intencionalidades de la lectura, intertextualidad) y **relaciones entre cine y literatura** (que incluye la subcategorías de: experiencias con el cine y formación en Lenguaje y encuentros entre cine y literatura).

Este es un apartado en el que aparecen las conceptualizaciones configuradas por la experiencia de sus participantes y resignificadas por propia voz como maestro investigador. Esta es entonces, una reflexión acerca de los aportes sobre la relación entre cine y literatura que ha surgido de este proceso de investigación, con el objetivo de cualificar una práctica de aula.

3.1 FORMACIÓN EN LENGUAJE

En este apartado se ponen de relieve los elementos que hacen parte de la formación en lenguaje que hemos querido proponer en el aula.

3.1.1 Lectura literaria

“Años más tarde comprendí que lo que había cautivado mi mirada no había sido su figura, sino sus posturas y sus movimientos.” "El Lector" Bernhard Schlink

“El grupo de muchachos miró a la blanca caracola con cariñoso respeto.” "El señor de las moscas" William Golding



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

The Reader

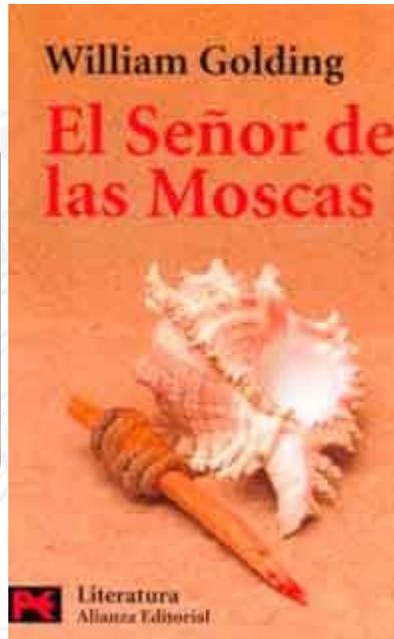
Translated by Carol Brown Janeway



Bernhard Schlink

Author of *Flights of Love*

"For generations to come, people will be reading and marvelling over Bernhard Schlink's *The Reader*"
Evening Standard



En el aula se ha realizado la lectura de "El Lector" (1995), del autor alemán Bernhard Schlink y "El señor de las moscas" (1954,) del inglés William Golding. Para alcanzar la lectura formativa se han abordado los sentidos inmersos en estas obras literarias (análisis, horizonte histórico, ideas personales al respecto), además de temas propuestos en las mismas como el erotismo, la violencia, la justicia, entre otros.

La lectura literaria debe representar un escenario trascendental para la clase de Lengua Castellana, en ella debe darse un lugar para la experiencia, el sentimiento, el saber, el aprendizaje, la emocionalidad, la relación de nuestros conocimientos con los del texto:

La lectura literaria supone iniciar un viaje a través de las palabras que nos van a mostrar la verdad de las cosas y será precisamente en esa verdad donde encontremos el deleite estético" "(...) para la construcción de la lectura literaria van a ser muy importantes las *experiencias lectoras* previas y con esto nos estamos refiriendo a ir forjando lo que se ha llamado *intertexto lector* (Mendoza, 2001). Pedro Cerrillo afirma que «leer no es un juego, sino una actividad cognitiva y comprensiva enormemente compleja, en la que intervienen el pensamiento y la memoria, así como los conocimientos previos del lector» (2005: 133)." (Quiles, 2014).

Al respecto, en el aula hemos logrado con los estudiantes ejercicio de estéticos que permiten encuentros intertextuales con su propia experiencia al analizar los ejes temáticos los relacionan con sus propias vidas, por ejemplo: vivencias de la sexualidad,



violencia en la ciudad, etc. No se buscaba reconstruir la historia sino hacer interpretación a partir de vivencias personales. Surge, así, mayor interés y atención hacia la obra literaria:

¿Para ustedes que es la literatura?

María Fernanda: Es la parte ficticia de la vida ¿no?

Laura Catalina: No sé, uhh...

Docente en formación: ¿Tú alguna vez has leído un cuento? ¿Cuándo lo lees, que piensas?, ¿te lo imaginas, o no?

Laura Catalina: Si me imagino muchas cosas

Docente en formación: ¡Ahh, ves que si sabes! Entonces un cuento para ti es el que te permite imaginar.

Víctor Manuel: Expresar como en la mente lo que uno lee.

Juan David Torres: Juntar cierta capacidad de expresión en los libros, y estoy de acuerdo con lo que dice María Fernanda ya que es una parte ficticia y no real de nuestras vidas.

Santiago: Es contar historias.

Sara: Eso depende.

Todo el grupo: ¿Depende de qué?

Sara: Del tipo de literatura que se lee

Docente en formación: ¿Y qué tipo de literatura te gusta o has leído?

Sara: ¡No ninguna!¹

Hoy más que nunca urge rescatar los planteamientos sobre la lectura como generadora de experiencias y de placer, la lectura literaria debe producir en el lector, deleite, gozo, y aprendizajes significativos. Toda lectura debe estar llena de deseo. En el aula se debe buscar el texto más atrayente, en el que los estudiantes se puedan ver y comprender. El papel de la lectura literaria, es el de poner en escena la diversidad de significantes y sentidos que el texto proporciona, de modo que se viva en su máxima expresión esta experiencia estética, este encuentro con la belleza del arte literario como lenguaje y con el saber.

La lectura del texto literario, no tiene sentido desde el ámbito de la obligación, mucho menos desde la imposición, o de procesos utilitaristas que giran en torno a abordar la normativa lingüística; acercar los estudiantes, e incentivar las prácticas de lectura literaria implicó que se reconocieran en los libros, en sus palabras escritas, en sus discursos e ideologías. El objetivo era que sintieran la literatura como una identidad

¹ Extracto del Diario de campo



viva, que nos toca, que trasciende nuestro ser, que activa nuestro pensamiento, y que genera placer, un placer por conocer, un placer por debatir, un placer por sentir y ser. ...

De esta manera se hicieron lecturas del *Lector*, y del *Señor de las moscas* de manera grupal, e individual, se recrearon las temáticas y circunstancias que se desarrollaban en los mismos, y que lo contrastarán con sus propias verdades; esto permitió que reconocieran que el ver un hecho desde diferentes perspectivas, amplía la visión que tienen sobre una realidad específica, ya que esta, nos toca a todos de diferentes maneras

Los alumnos tuvieron entonces la oportunidad de vivenciar que en la literatura nos podemos encontrar, reconocer y transformar, explorar otras realidades y apreciar los valores de belleza y creatividad. Para lograrlo se tuvieron que generar las condiciones para que se diera la pluralidad de sentidos, sin controlar los significados que entrañaba el texto, por el contrario se trató de no determinar la verdad de sus experiencias.

Desde el ámbito de la evaluación de la lectura literaria, pienso que no se propusieron nuevos métodos para enseñar a leer, si no nuevas actitudes frente a la lectura como proceso, y frente al estudiante como individuo cognoscente.

3.1.2 Lectura de imágenes

Es reconocido el hecho de que se vienen utilizando imágenes para fortalecer el proceso educativo desde tiempos remotos, especialmente, para la enseñanza de la lectura y la escritura, por medio de ilustraciones, fotografías, publicidad, etc. Sin embargo, esta investigación parte de considerar que la cuestión de la “pedagogía de la imagen” debe ser tomada más en serio.

Lo que sucede es que el uso de la imagen en el aula, ha sido menos valorada como una forma de conocimiento inferior a la escritura, pero es importante empezar a reconocer por medio del trabajo pedagógico en el aula, aquello que revelan: sentidos, ideologías, vínculos, discursos, etc.



Con el objetivo de iniciar una especie de alfabetización sobre cine comenzamos un trabajo de interpretación de imágenes, por medio de diferentes materiales: caricaturas, portada de las obras a leer, imágenes metafóricas, entre otras. Esto debido a la gran posibilidad pedagógica que este medio proporciona:

Las imágenes constituyen una modalidad de comunicación humana muy eficaz por su riqueza expresiva y por su universalidad semántica. Leer imágenes supone observarlas, analizarlas e interpretarlas. Su lectura consiste en el examen y el desarrollo de un proceso de análisis e interpretación cuyo propósito es explicar el contenido de la representación icónica y de su significado. La lectura de imágenes es una actividad compleja que requiere conocimientos, habilidades y estrategias que las personas adquieren y en las que se educan, según las diversas situaciones que experimentan y mediante la interacción con otros sujetos y en los entornos sociales en los que participan.

La lectura de imágenes implica:

- La identificación de los diferentes códigos significativos que articulan los ámbitos en que se despliega el significado de la imagen;
- El conocimiento de los rasgos específicos del lenguaje visual y de su sistema de significación;
- El conocimiento de la intencionalidad comunicativa y de los usos de la imagen;
- La capacidad para comprender y utilizar las imágenes con el fin de que el sujeto lector logre sus objetivos comunicativos. (Agustín y Gimeno, 2014)

Pensar en las imágenes como formación en lectura, implica entonces pensarlas como unas relaciones de producción de sentidos, en donde cada grafía icónica que vemos puede ser considerado un texto, algo que compromete nuestra capacidad de reflexión, algo a lo que tenemos que prestarle toda nuestra atención. Todo lo que vemos, los diversos colores, y las múltiples formas que atraviesan nuestros sentidos, nos quieren decir, y significar algo que como buenos receptores debemos interpretar y descubrir, de ahí, la importancia de posibilitar su reflexión en el área de Lenguaje.

La lectura de imágenes, funciona en nuestro contexto, como apertura a leer de otro modo el texto literario; con la finalidad de establecer relaciones intertextuales y comparativas que faciliten la comprensión y expresión en ambos lenguajes.

Desde las clases, el trabajo con la imagen ha permitido una reflexión sobre la propia práctica que tiene implicaciones directas en el diseño y rediseño de las clases que buscan formar en literatura:



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Estas imágenes propiciaron el análisis y el debate; para la mayoría, *la cruz invertida, la estrella de David, la estrella ladeada, y el número 666*, se trataban de imágenes satánicas, ya que las asociaban con las películas de terror; de hecho fueron más precisos, al indicar que el número seiscientos sesenta y seis (666), era el “Número del Diablo” o también llamado “El Número de la muerte”.

La esvástica fue considerada por los estudiantes, como símbolo de poder inicialmente, sus interpretaciones inaugurales, no la asociaron rápidamente con la barbarie de holocausto; pero después de que les expresé, la relación de dicho símbolo con los Judíos y Hitler, lo asocian finalmente con el nazismo, y dictadura, dando cuenta de esta tragedia, al evocar la película “El niño de la pijama de rayas”

Finalmente, unos pocos fueron certeros, y precisaron el significado del símbolo por excelencia de la comunidad hippie y, lo vincularon a una cruz partida, a la paz y el amor (Diario de campo)

El estudio de la imagen, se abordó a partir de una relación con el lenguaje oral y escrito, haciendo apropiación de los entramados sociales y culturales implícitos que las imágenes presentan en el contexto. Haciendo una lectura connotada de las mismas que permite verlas desde sus sentidos críticos.

Los estudiantes del grado noveno, conversaron con las imágenes, entraron en un proceso de comunicación con ellas, en donde para entenderlas había que primordialmente comprenderlas, y para ello tuvieron que generar un proceso consciente del reconocimiento de sus formas, identificar lo que les hacía sentir, entender lo que significaba para su contexto social, e igualmente inferir las intenciones que albergaban como expresión simbólica.

Fue así como esta intervención, además de posibilitar el divertimento y el disfrute, insto a reflexionar, ya que tras de la puesta en escena de esta actividad hay una razón de ser, y es precisamente develar aquellos asuntos que configuran sus saberes previos frente a una tipología textual (la imagen) que está presente en sus vidas cotidianas, es esa pregunta por la relación que tienen ellos con esos tipos de discurso, cómo los sienten, cómo los perciben, cómo los viven.

3.1.3 Intencionalidades de la lectura

¿Cómo se llegan a descubrir esas intencionalidades inscritas en los textos literarios?

Sentimos que para encontrarlas debemos identificar la definición de texto, ya que



hemos trabajado una relación entre literatura y cine mirándolos como textos, que contienen entramados complejos y a veces difíciles de acceder. Paul

Ricoeur, filósofo francés, autor de *Del texto a la acción*, realiza una definición de *texto* como: “todo discurso fijado por la escritura” (Ricoeur, 2002, p. 127). El discurso lo define, como un acontecimiento o actualización de la escritura. Es un suceso que se vincula con alguien a propósito de algo y que permite la interlocución (entre texto y lector).

Con la escritura, explica el autor, se fija el texto y sus significados verbales y mentales se separan, ya que el texto se hace autónomo de la intención del autor. Se produce, entonces, el mundo del texto ya que en la literatura: “toda realidad dada puede ser suprimida” (Cfr., p. 106).

El autor considera al texto como: “la mediación por la cual nos conocemos a nosotros mismos” (Ricoeur, 2002, p.106) ya que el lector apropia el texto a su situación presente. La obra ya no responde al autor, responde al sentido. Permite al lector reconocerse a sí mismo y recibir una comprensión más amplia del mundo. Es una comunicación en la distancia.

En este sentido tratamos de comprender que cada obra propuesta entraña unas intencionalidades y que no siempre son explícitas, se trata de descubrir con los estudiantes y retomando a Ricoeur, un mundo de experiencia más amplio, aumentando nuestro conocimiento del mundo.

El Lector (1995), de Bernhard Schlink, tiene una intencionalidad histórica, política y humana (al develar el proceso del Holocausto Nazi), y "El señor de las moscas" (1954), de William Golding, tiene una intencionalidad ética (al mostrar, de cierta manera, el nivel de violencia al que puede llegar el ser humano).

Pero además de los temas evidentes, nos hemos internado en los temas que ambas obras proponen, desde los más indiscutibles, hasta los más profundos.

En el caso de “El lector” se han hallado temas sobre erotismo, sensualidad y sus diferencias con la pornografía, destacando los elementos comunes para poder llegar a



un consenso; fue importante la realización de talleres escritos bajo formato, en donde se desarrollaron contrastes comparativos del erotismo como eje temático significativo, entre el texto literario y cinematográfico; se elaboró una línea de sentido sobre erotismo, y literatura erótica; propusimos a los estudiantes por grupos, localizar y contrastar en el texto fílmico y literario los momentos más evidentes en los que la acción se "detiene" y deja al receptor "enganchado" a la lectura de ambos lenguajes y sondeamos su pertinencia.

Los estudiantes lograron desentrañar las diversas posibilidades que tiene la obra literaria, de tal manera que no se hizo una lectura superficial, sino que se amplió el universo de conocimientos y percepciones del lector, generamos lectura crítica.

Por su parte, los estudiantes también descubrieron que *El señor de las moscas*, al igual que *El lector*, se enmarca en hechos de la segunda guerra mundial y desde allí plantean su discurso. A su vez abordaron conceptos como la ADOLESCENCIA y las maneras de ser asumida, lo cual era un elemento común entre ambas historias, y daban una connotación de inocencia, cuestión que después fue revaluada por parte de los estudiantes y la asumieron como inexperiencia; la BONDAD, la asociaron al personaje de Piggy, ya que este era noble en el trato con los demás; el LIDERAZGO, la ÉTICA y MORAL, eran según los muchachos las insignias de Ralph por sus ideologías democráticas; la CIVILIZACIÓN, PARTICIPACIÓN Y SOCIEDAD, las dimensionaron en las normas que establecía el grupo de niños en la isla; y en cuanto a la BARBARIE y VIOLENCIA inicialmente no las evidenciaron en capítulo, pero en apartados posteriores las identificaron como la maldad que nos habita.

Para ampliar las intencionalidades de la lectura y relacionarla también con la imagen, se desarrollaron ejercicios de análisis en textos que los estimulaba y que hacían parte de sus gustos como el comic:

La sagacidad mental de Mafalda, se hace presente, y desde ella propongo un ejercicio de análisis tanto de los elementos lingüísticos como de los recursos paralingüísticos que conforman el comic.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación



2

Estas fueron algunas de las preguntas y las respectivas respuestas por parte de los estudiantes:

Contar con sus palabras cuál es la situación que plantea cada una de las historietas.

(Estudiante de 9°3).

La primera trata sobre el control que toman las personas sobre sus semejantes sólo por ser superiores. La segunda trata sobre la poca educación sexual que le dan los padres a sus hijos, y que los niños aprenden de eso por otros medios.

2. Pensar ¿cuál sería la quinta viñeta en ambas, si se le diera continuidad?

(Estudiante de 9°3)

² Imágenes recuperadas de: <http://manuel-miranda.blogspot.com.co/2010/04/mafalda-la-contestataria-como-siempre>. Y <http://mafalda.dreamers.com/>



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

En el primero sería que la mamá le dijera que ella es la mamá y tiene que hacer lo que ella diga; ya que es la mayor de edad y es su mamá. En la segunda que el papá la hiciera devolver y le preguntará ¿a qué te refieres?

3. Traducir los gestos (índices) de Mafalda en cada viñeta.

(Estudiante de 9°3)

I. Pereza- Intriga- Queja- Ira. II. Duda- Intriga- Tranquilidad- Seguridad.

4. Descubrir el sentido oculto tras las palabras de Mafalda.

Estudiante de 9°3:

Sarcasmo y literalidad.

Estudiante de 9°3:

Hacer ver la cruda realidad, con palabras con doble sentido.

5. Describir a Mafalda, de acuerdo con los indicios que ofrece la imagen.

Estudiante de 9°3:

Inmadura, sarcástica y rebelde.

6. Identificar el propósito comunicativo de esta caricatura, y si se logra.

Estudiante de 9°3:

Hacer ver la educación de nuestros padres y si, se logra. (Tomado de la sábana categorial).

MI INTERVENCIÓN EN EL AULA, PARTIÓ DE UNA PROPUESTA DIDÁCTICA DE LA LITERATURA Y SE CENTRÓ EN LA FORMACIÓN DE LA MISMA; PERO ENSEÑAR LITERATURA NO ES EXPLICAR LITERATURA, SINO ENSEÑAR A LEER, DE MANERA CRÍTICA, Y TENER UN JUICIO DE VALOR ENTORNO A LAS IMÁGENES CONCEPTUALES Y AL DISCURSO IDEOLÓGICO QUE PLANTEA EL TEXTO. DE ESTA MANERA, SE BUSCÓ QUE LOS ESTUDIANTES ASUMIENDO LA SINGULARIDAD DE ESA COMUNICACIÓN ESTÉTICA QUE IMPLICA LA OBRA LITERARIA, ENTRE OTRAS CUESTIONES, CONSIDERARAN LOS ASPECTOS SOCIOLOGICOS Y



culturales que los permea, para potencializar así, su formación literaria, o mejor esa denominada competencia intertextual, el intertexto del lector, que

se activa en la lectura del discurso estético y de sus significantes. Así pues, en nuestro proceso educativo de aula, asumimos que la enseñanza de la literatura debe involucrar a la obra y al lector, y por ende, el conocimiento empírico de los diversos grupos a los que va dirigida, en mi caso el alumnado de los grados noveno (9°) de la I. E Javiera Londoño Sevilla.

3.1.4 Intertextualidad

Hemos tratado de hacer énfasis intertextual en la relación del cine y la literatura durante el proceso de esta investigación, el cual ha sido determinante, pero en este apartado no nos referiremos a este hecho puntual, lo cual haremos en el apartado Experiencias con el cine y formación en Lenguaje, aquí hablaremos de intertextualidad como el encuentro de sentidos entre los textos y la capacidad del lector de ponerlos en diálogo con aquello que conoce de otros textos y de su realidad, así como Fabio Jurado Valencia (2014) lo reconoce:

Es importante llamar la atención sobre el concepto “intertextualidad”, pues se ha confundido con la simple relación entre un texto y otros, cuando de lo que se trata es de reconocer la presencia de las voces de los diversos textos que se representan en el texto que se lee; es lo que Bajtín (1982) denominó dialogismo o diálogo entre los textos en el texto (p. 25).

La intertextualidad implica entonces poner a conversar diversos textos y relacionarlos con la experiencia personal del sujeto aunada a sus otras lecturas y las visiones del mundo que contempla.

Para propiciarla en primera instancia, nos hemos remitido a la obra literaria y cinematográfica de *El lector*, que nos sugiere un tema muy cercano a la edad de los estudiantes (recordemos que su protagonista Michael, tiene 15 años en el inicio de la historia), el erotismo; que actualmente lo viven en su máxima expresión, pudiendo así entender sus particularidades desde sus propios sentires, desde la perspectiva del mismo texto literario y desde el enfoque cinematográfico reconocido también como



texto. De todo este entramado de posiciones surgió toda una construcción de sentidos, reflexiones y dudas, que ampliaron el concepto y no lo limitaban

a una verdad única; es así como se dio un encuentro intertextual que abordó la sexualidad como parte de nuestro ser, los aspectos biológicos, psicológicos, afectivos, sociales y éticos que involucra, sus etapas, y su articulación con la identidad sexual, teniendo así la oportunidad de inferir, proponer participar de dicho diálogo, naturalizando de esta manera el hablar de sexualidad y desmitificando tabúes sociales y morales.

Además, se les pidió a los estudiantes leer por parejas uno de los once capítulos de “El señor de las moscas”, y ver su respectiva adaptación audiovisual. Luego oralmente relacionaron el contexto en el que se desarrolla la obra (la Segunda Guerra Mundial), con el entorno de nuestra ciudad; reflexionando así sobre las similitudes y/o diferencias en cuanto a la violencia entre ambas realidades. Fue así, como las historias de barbarie, hicieron presencia en el aula de clase. Los grupos armados, y la delincuencia común que han victimizado a toda la sociedad colombiana y antioqueña parecían confundirse con los vestigios de una tragedia pasada: El Holocausto; que aunque aparentemente era un suceso ajeno a sus vidas, las resonancias aún existentes de esta tragedia, hacían eco en la memoria colectiva del grupo, y ahora más que la revivíamos en el texto literario y cinematográfico de “El señor de las moscas”.

Para entender aún más, las dinámicas intertextuales entre textos, en este caso entre la fotografía y las imágenes del cine, los estudiantes buscaron en su álbum fotográfico una de los retratos que reflejará un recuerdo o un aspecto importante de sus vidas, y que de alguna manera connotará y denotará su propia historia. A su vez se les pidió, asociar la historia que expresaba dicha imagen, con las historias que reflejaban las imágenes de las películas, para establecer un proceso de identificación y análisis entorno a como el cine hace parte de sus vidas y se circunscribe en los procesos del lenguaje.

De esta manera, los estudiantes pudieron relacionar sus vidas con los hechos que connotaban las imágenes de la película, pudiendo ver desde ambas perspectivas, los elementos que les eran comunes a las grafías visuales. Por consiguiente, los



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

estudiantes lograron comprender que las imágenes nos hablan, que nos cuentan historias, y que sus vidas se reflejan también en ellas, identificando así el vínculo existente entre su ser individual, y la cultura a la que pertenece, manifestada en este caso a través del arte de la imagen. .

Estas fueron algunas de sus consideraciones:

Bueno mi fotografía la relaciono con Ami-enemigas, una película de Disney Chanel. Bueno la relaciono con mi mejor amiga, ehh no! bueno, con mi segunda mejor amiga; porque a pesar de que disfrutamos y tengamos desacuerdos, siempre hemos estado juntas apoyándonos mutuamente, y fortaleciendo nuestra amistad día a día, y con muy buenos momentos que pasamos. Nosotros llevamos como siete a ocho años de ami-enemigas (estudiante 9º2).



Pudimos evidenciar en las apreciaciones de la estudiante, que las imágenes de la película, le reflejaban su propia experiencia, le connotaban los hechos y sucesos que acontecían en su propia vida, hubo entonces un acto de reconocimiento, un acto de intertextualidad.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

La película El diario de Noa, trata de una pareja, que a pesar de la diferencia de edad, y de estrato enfrentaron una serie de obstáculos; pero a pesar de esto lograron ser felices. Es así como la relaciono con mi historia personal porque mi pareja y yo hemos tenido diversas dificultades pero lo hemos podido superar (Estudiante de 9º2)

Estudiante de 9º2:

Mi imagen la relaciono mucho con la película Ralph el demoledor, porque para mí, mi hermano es como mi héroe, siempre él está ahí para mí, es el que siempre me ha ayudado, el que siempre me defiende, y me ayuda a solucionar problemas. La foto es de la temporada de Halloween, en donde recogimos muchas golosinas; y por ello la vinculo, con el mundo de dulces de Vanelope, uno de los personajes de la película.

Encontramos entonces en cada una de las relaciones que hacían los anteriores alumnos, un proceso de reconocimiento y afianzamiento de su identidad con las historias que les narraban las imágenes, vieron sus vidas desde otras perspectivas, vieron sus vidas contadas en imágenes, y esto generó una nueva posibilidad de reflexionar sobre la misma

Es así como hemos hecho intertextualidad, vivenciando el texto literario y cinematográfico, con nuestra propia vida, infiriendo hechos, creando intertexto lector apelando a la realidad.

Fue importante entonces reconocer que somos seres igualmente intertextuales, que tenemos una historia social y cultural que nos permea, que nos antecede y que se reflejan en los múltiples sistemas artísticos y de significación; que hay en cada una de nuestras vidas unos vestigios de cultura, de pensamientos éticos y morales, unos ecos del ser humano que hemos sido, que somos, y que seremos.

3.2 RELACIONES ENTRE CINE Y LITERATURA

Facultad de Educación La enseñanza de la literatura, ha sido hasta hoy fundamental en los procesos de formación en lenguaje en secundaria, sin embargo se han acercado a la obra literaria de manera fragmentaria; muchas veces deben comentar y pronunciar juicios de valor entorno a ellas, proceso que no le permite al lector identificarse con el texto y le desestimula la pasión por la literatura.

Nos imbricamos entonces en la necesidad de desarrollar una secuencia que permita dirimir las múltiples visiones del mundo y que estimule todos los sentidos, por ello nos propusimos crear una secuencia didáctica donde los textos literarios, las obras cinematográficas y los lectores entren en un dialogo interior que produzca un análisis crítico, gracias a estas convergencias de saberes.

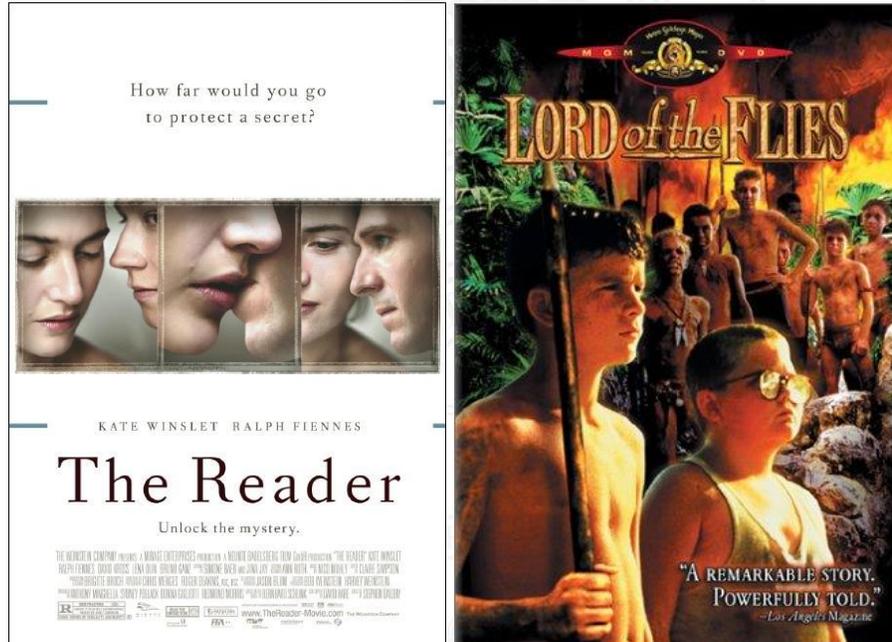
Es así como mi pregunta de investigación, la cual indaga por las experiencias con literatura y cine en el área de lengua castellana, y el sentido que le han dado los grados novenos de la I. E. Javiera Londoño Sevilla, se articula en el desarrollo de una secuencia didáctica que presenta una nueva visión comprometida con hacer sentir la lectura crítica, como una necesidad básica de diálogo con la cultura, en este caso configurada en el arte del cine y la literatura, previendo así, el cambio de enfoque de la lectura de libros sin un sentido claro, por la de formación literaria, enunciando estrategias comparativas en las que convergen la imagen ,la literatura y el cine para una paulatina instalación de una lectura crítica.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

3.2.1 Experiencias con el cine en la formación en Lenguaje



Esta relación se ocupó de algunos procesos de conocimientos específicos, en nuestro caso, procesos de lenguaje, literatura y cine. Para ello se organizó en una serie de acciones, interacciones, actividades individuales y grupales ligadas a un propósito: acercar y comparar de manera intertextual, la narrativa, el tiempo, los personajes y ejes temáticos del texto literario, con los del lenguaje cinematográfico en favor de una lectura crítica a partir del dialogo entre los textos propuesto por Fabio Jurado (Cfr., 2004. p 70), en la cual el lector trata de reconocer los efectos de la intertextualidad en el descubrimiento de las convergencias y diferencias de sentidos, que a su vez involucraron los saberes y perspectivas del lector.

En pro de generar una comprensión e interpretación dinámica y eficaz, al tener en cuenta los múltiples significantes que intervienen en dicho proceso, se posibilitó la formación de lectores críticos. Esta experiencia intertextual y comparativa se efectuó a través de la obra literaria: *El lector* de Bernhard Schlink y su adaptación al cine realizada en 2008 por David Hare, dirigida por Stephen Daldry, igualmente se abordó el texto literario *El señor de las moscas* de William Golding, y su respectiva adaptación



audiovisual dirigida por Harry Hook en 1990; considerando que contienen elementos que posibilitan la reflexión, discusión y la crítica entre los estudiantes, y el maestro en formación.

El cine y la obra literaria son textos y por naturaleza, el texto es semiótico, en cuanto representa y simboliza al ser inscrito en la sociedad y la cultura, en este tejido de costumbres, imaginarios, ideologías y discursos; un contexto humano que oscila entre pulsiones de vida y muerte, entre represiones y libertad, entre procesos de significación por convención que a su vez permiten emerger las diferencias (Cfr., Vásquez, 2004, pág. 12).

Es así como el texto literario y cinematográfico a través de los signos representa y simboliza un entramado de conceptualizaciones que quieren compartir. Y es desde allí, desde esos signos, que se pretende acercar y comparar ambas artes representativas y narrativas, respetando sus particularidades expresivas, pero con la ambiciosa intención de abrir los caminos para su interpretación crítica y reflexión activa. Si no podemos contrastar y comparar no podremos diferenciar y categorizar y de esta manera no habrá un proceso de comprensión e interpretación (Cfr. Vásquez, 2004, pág. 15).

De esta manera, las reflexiones críticas que permiten el encuentro entre estos dos lenguajes aportan a la formación en literatura una experiencia de gran valor como una práctica que posibilita construir multiplicidad de significados, entre el texto leído, el lector que lo interpreta y el contexto que los permea.

De otro lado, hemos visto desde las indagaciones preliminares el poco acercamiento de los estudiantes a una lectura crítica del texto literario, y además, hemos descubierto los medios audiovisuales, especialmente el cine, como un recurso de innovación de las prácticas de lectura y escritura en el aula, tal como lo expresan los autores Hermínsul Jiménez Mahecha, Guillermina Rojas Noriega, Marina Vela Escandón (2012) denominado *La intertextualidad en la enseñanza de la literatura*, en el que expresan:

(...) junto al libro, los jóvenes de hoy conviven con diversas tecnologías de la información y la comunicación como la televisión, el cine, los videojuegos, la internet, la radio, etc. El uso racional y provechoso de la tecnología está en relación con la forma



como las sociedades, mediante sus sistemas y procesos educativos, se articulan con esas prácticas socioculturales. (Jiménez, Rojas, & Vela, 2012, pág. 17).

Es así como le damos prevalencia a nuevas maneras de utilizar los sentidos, la vista y el oído, toman nuevos referentes de acción en el aula, con el deseo de potenciar la obra escrita, desentrañar temáticas, promover lectura crítica y presenciar una renovación curricular.

El cine ha servido para fortalecer la formación en lenguaje, ya que se da una proliferación de sentidos. Las imágenes mentales producidas durante la lectura del texto literario se veían más acentuadas y tangibles en el texto fílmico, desde allí se produce una lectura crítica, se trasciende una sola verdad, hacia una mirada con múltiples perspectivas.

La formación en lenguaje por medio del cine ha tenido una gran acogida dentro de los estudiantes que en Encuesta realizada expresaron:

¿Ver la adaptación audiovisual del texto escrito te ayudó a una mejor comprensión?

Sí, porque la historia se hizo más interesante (Estudiante de 9)

Sí, porque es mejor viéndolo en acción (Estudiante de 9)

Sí, porque es más explicativo (Estudiante de 9)

Sí, porque hace entender más la película (Estudiante de 9)

¿Creen que el cine aportaría algo a la clase de lenguaje?

Sí, porque el lenguaje también se puede transmitir por medio de imágenes (Estudiante de 9)

El cine atraviesa nuestro ser, igual que la literatura, cuenta lo que nos pasa, aquello que vivimos y el modo como le atribuimos un significado a los acontecimientos, el cine forma y transforma al hacer una nueva experiencia de los sentidos.

La formación en lenguaje se ha visto beneficiada por el uso del cine en el aula, al introducir una nueva forma de realizar las clases, ya éstas no se restringen al uso del tablero, así se presentan los temas de una forma audiovisual que permite hacer un nuevo acercamiento al conocimiento.

Nuevas formas de leer y escribir se suscitan al insertar el trabajo con el cine en el aula, de la comparación de ambas formas narrativas surgen nuevas posibilidades para contar, imaginar, contrastar, argumentar puntos de vista, ya que las adaptaciones casi



nunca son idénticas al imaginario del lector del texto escrito. Es una gran herramienta para el debate de ideas.

3.2.2 Encuentros entre cine y literatura

Las películas “El lector” y “El señor de las moscas”, han sido los insumos para vivenciar esta intervención pedagógica, en ambas se presenta una versión particular de las obras escritas, inscritas en la interpretación del director.

Al hacer esta mediación, se descubre que la posibilidad de leer la obra escrita y luego observar la película, ha permitido superar el nivel inferencial de lectura y entrar en un proceso comunicativo de diálogo y contraste con el texto literario y cinematográfico, los cuales están influidos por la experiencia de quién los lee, de esta manera hay una comunión entre varias concepciones, en favor de construir sentido crítico. Este proceso implicó entonces una lectura en la que los saberes se proyectan de un texto a otros textos y a la realidad del sujeto.

Vamos ahora a dar algunos ejemplos del trabajo realizado en el aula, con las relaciones entre cine y literatura:

En la página 7 de “El lector” se relata el encuentro erótico entre Hanna y Michael cayendo ante el deseo que se despierta entre ellos. Si nos fijamos, el tiempo que hemos empleado en leerlo es muy superior a lo que los protagonistas hubieran necesitado para “vivir” ese episodio amoroso. Llamamos tempo a la relación entre el tiempo que requiere la acción que leemos con el tiempo que necesitamos como lectores para leerla. Así, tanto en cine como en literatura, un "tempo lento" se manifiesta cuando el autor emplea mucho tiempo para contar pocas cosas. Los siguientes son los recursos utilizados para elaborar esta acción:

- Una secuencia que dé cuenta de los pensamientos de los personajes.
- Una panorámica del espacio.
- Las intervenciones del narrador en la historia.
- Secuencia que traiga a colación hechos pasados.

De esta manera proponemos de manera grupal, localizar y contrastar en el texto fílmico y literario los momentos más evidentes en los que se intensifica una pausa y te deja a la expectativa de continuar la lectura de ambos lenguajes. Además se deberá comentar en cada caso cuál es el recurso utilizado, de los

mencionados anteriormente. ¿Les parece un acierto o un desacierto esta forma de "ralentizar" las acciones?³

Facultad de Educación

El contraste entre formatos, permitió mejorar la comprensión de los estudiantes, ya que descubrieron qué expresaban, y argumentaron de manera lógica y coherente sus ideas y preconceptos, identificando los diferentes tipos de narrador en el texto cinematográfico y literario, (Narrador testigo, Narrador protagonista, narrador omnisciente), desde la práctica más no desde conceptos abstractos los estudiantes pudieron entender el concepto de intertextualidad, el cual vislumbra un encuentro entre las obras y sus sentidos, textos que van más allá de lo literario, ampliando así el mundo de significantes.

De igual manera se trabajó el tema de la desigualdad social, ya que Hanna, siendo una mujer joven no sabía leer y escribir y aun así fue empujada por las circunstancias a trabajar para la guerra, teniendo que admitir después sus consecuencias. En una sociedad en la que se generó, ha crecido la desigualdad y la fragmentación, y las situaciones de exclusión y discriminación pululan cada vez más, es preciso abrir el eje sensorial de los discentes y reflexionar estos problemas a través de las artes y que mejor que a través de la literatura y las imágenes.

De otro lado, para trabajar *El señor de las moscas* y con el fin de sumergirnos cada vez más en la obra y apelando a la predicción o capacidad de los educandos, para prever el contenido que tiene un texto, iniciamos la sección cuatro (4). Los educandos se encontraban expectantes, y deseosos de saber qué trabajaríamos en clase, ya que con anterioridad les había pedido que llevaran dos cartulinas planas tamaño oficio, pues bien, era hora de participarles que inicialmente trabajaríamos el origami y para ello elaboraríamos un barco y un pez.

Muchos no le encontraban sentido a la praxis, sentían que era una actividad propicia para educación artística; pero inmediatamente les pedí que recordáramos las ilustraciones del texto literario de "El señor de las moscas" y las predicciones que habían estimado del mismo y que apuntaban a que era una historia de carácter salvaje,

³ Tomado de: formato de planeación de clases



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

enmarcada en una atmosfera de suspenso y terror; también les recordé lo que les sugirió la caracola, una historia que se desarrollaba en el mar, un sitio paradisiaco pero a su vez agreste.

Asumir el texto literario desde las prácticas que se propusieron en la secuencia, significó entrar en dialogo directo con el texto con el autor y con el contexto. Recordemos que la obra literaria mediante sus recursos estéticos, narrativos e ideológicos permite al lector analizar y explorar aspectos de la vida real.

Es así como recrear y vivenciar el episodio del naufragio que se da en “El señor de las Moscas”, permitió a los estudiantes pensar y descubrir nuevos modos de vida, reconocer e identificar las personalidades de su grupo asociándolas con las que se desarrollarían en la novela, vivir una aventura imaginaria, descubrir formas del lenguaje, y asumir un sinnúmero de interpretaciones que orientaban a entender como fin último, el sentido de la obra literaria, y de qué manera se refleja en sus vidas. Experimentar entonces, los acontecimientos de la novela, y recrear las imágenes conceptuales que la misma obra despierta en la mente de sus receptores, es potencializar la lectura como una práctica viva.

De esta manera, leer y escribir, actividades sociales ineludibles, se convirtieron en instrumentos poderosos que de inmediato relacionaron la actividad con el texto y fue concluyente que el espacio donde transcurrirían los sucesos de la historia sería una isla.

Con la ambición de interesarlos cada vez más, les presenté el tráiler cinematográfico de la obra que iríamos a abordar; por ende los imaginarios sobre el texto se hicieron más tangibles, y más cercanos para ellos, enriqueciendo así, las significaciones previas que les brindaba el texto. Iniciamos inmediatamente, la elaboración en cartulina plana de los barcos y los peces, fue un momento de tranquilidad y disfrute; la literatura se hacía tangible en sus manos, los peces y los barcos que navegaban en la obra, surcaban ahora en sus manos, y nos sugerían que estaríamos en una isla desierta, nos proponían vivir un naufragio en el salón de clase.



La última acción y una de las más fructíferas, fue la de la creación de un filminuto para presentar en la clase, debía hacerse en grupos y estar basado en un cuento tradicional o tomado de internet.

Previamente cuando inicié la practica pedagógica, indagué a manera de diagnóstico por los gustos literarios de los jóvenes del grado noveno, las respuestas recurrentes eran que la literatura les significaba densidad, complejidad, y desinterés; ya la narrativa de las imágenes del cine eran las que los hacia soñar, imaginar y reinventar fábulas sobre el mundo. Para la salvar la situación, entonces los invité a convertirse en narradores audiovisuales; inmediatamente esto les causo gran preocupación ya que este ejercicio implicaba análisis, trabajo cooperativo, planeación, ejecución y mucha creatividad.

Además involucraríamos al cuento como texto literario, ya que las creaciones audiovisuales serían las adaptaciones de los mismos. Para el desarrollo de este proyecto, fue indispensable guiarlos constantemente a lo largo de la práctica; de esta manera se analizaron las características del cine y las particularidades de un corto audiovisual; se reflexionó entorno al cuento como género literario y como estructura narrativa; se les dieron recomendaciones en cuanto a la selección del texto literario que querían representar a través de las imágenes en movimiento:

Se explicó la elaboración del guion literario de cada uno de los encuentros con los estudiantes de noveno, daban cuenta de cómo la imagen, era una constante en su cotidianidad. Los celulares, los videos, el internet eran inherentes a sus procesos comunicativos; siempre se escuchaba: ¡Hey mira este video! ¡Ajajay pillá este meme! ¿Cómo consigo ese emoticón? ¿Ya viste el tráiler de la película? ¿Mostro, ya salió el comic de Batman vs Superman? Nunca escuché: amigo ¿ya leíste Cien años de Soledad, El principito; o, Por si decido quedarme? Era un hecho que la imagen tiene un nuevo poder a la hora de relatar las emociones, y de comprender el mundo. Estamos inmersos en el mundo de la imagen.⁴

Alrededor de esta labor se desarrollaron actividades que buscaban darle sentido y generar apropiación por parte de los estudiantes. Inicialmente hicimos una remembranza de los diversos cuentos que cautivaron nuestra imaginación durante la infancia, y analizamos los elementos que hacían, que todavía generarán eco en nuestra memoria.

⁴ Tomado de: Diario de campo



Así fue, como hicieron incursión la astucia de Los Tres cerditos, la inocencia de Caperucita roja, la magia de la Bella durmiente, la inteligencia de Hansel y Gretel, la gallardía de la Cenicienta y muchos más que sensibilizaron la imaginación de los chicos y chicas desde su infancia. Después analizamos las categorías de novela, cuento, y cine, para reconocer y precisar las características de cada una, hallando así, las aproximaciones y oposiciones entre estos textos narrativos. Para reforzar estos conceptos, observamos el video: “Cuento y novela” del canal Educatina, en la plataforma de YouTube específico con las imágenes en movimiento (Cine).

De esta manera percibieron que el común denominador entre estos textos era la posibilidad de narrar, es decir, de contar historias y recrear imaginarios. Las diferencias se encontraban según los educandos en la extensión, y en cómo se contaban las historias. El cuento para ellos era entonces, breve, preciso, intenso y contundente; la mayoría de veces se desarrollaban en un contexto mágico y de hechos sorprendentes, pero la tragedia también se hacía asomar. La novela, la percibieron como extensa en todos los aspectos: múltiples personajes, variados sucesos narrativos, descripciones altamente detalladas y generadora de diversas significaciones.

En cuanto al cine, expresaban que narraba historias con imágenes, palabras y sonidos; que no desarrollaba una descripción profunda de los personajes, pero que les hacía más clara y veraz la historia, con sus constantes secuencias de imágenes.

Luego, basado en el documento: “Indicaciones básicas y ejemplos para elaborar el guion literario de un relato digital con un enfoque personal” de Gloria Londoño Monroy (2010), expuse los componentes del guion literario, cuyo propósito es contar la historia que el director con sus colaboradores técnicos y artísticos trasladará a la pantalla mostrando su punto de vista.

Inicialmente, muchos entendieron el guion como un resumen, del cuento que iban a adaptar audiovisualmente; pero después reconocieron que además de la sucesión de hechos, se precisaban los personajes, los diálogos y los espacios en los que se desarrollaría la narración audiovisual.



Además, Indagamos acerca de las particularidades del guion literario, como elemento primordial para el desarrollo de nuestro proyecto audiovisual. Para que evidenciaran como hacía su incursión el guion literario en una obra audiovisual, se proyectó la adaptación cinematográfica de “El señor de las moscas”. De esta manera pudieron comenzar a analizar los procesos de condensación y adaptación audiovisual de un texto literario que ya habían leído de manera crítica:

Docente en formación: Bueno, ahora ¿para ustedes que es el cine? Todos ya tuvieron la oportunidad de leer un capítulo de El señor y de las moscas y a su vez pudieron ver la película. Entonces ¿qué piensan que es el cine?

María Fernanda: Es como el cincuenta por ciento de lo que es la literatura, por ejemplo presenta alteraciones... Es la parte no ficticia

Docente en formación: ¿No es ficticia?

María Fernanda: si es ficticia pero de modo en personas, animaciones. Es como la parte real del libro. Por ejemplo el libro uno lo lee, y lo puede imaginar; en la película es totalmente diferente, porque se muestran las personas.

Docente en formación: ¿Nos muestran entonces a los personajes denotativamente, las características, y no nos dejan entonces espacio para imaginar?

María Fernanda: ¡Correcto!

Santiago: Contar una historia con imágenes y sonidos.

Docente en formación: Sara, ¿a ti, que no te gusta tanto la literatura, te sientes más a gusto con el cine? ¿Te plasma más eficazmente la historia, o no?

Sara: Si, es como el resumen del libro, pero ya no es tan imaginativo, sino más real.

Docente en formación: ¿Cuáles son las características del lenguaje cinematográfico?

María Fernanda: En el cine tenemos expresiones corporales.

Docente en formación: ¿y cuáles son las características del lenguaje literario? (un total silencio) ¿Ambos lenguajes narran una historia?

Todos: ¡Sí!

Docente en formación: ¿Ambos lenguajes tienen un inicio, un desarrollo y un fin?

Todos: ¡Sí!

Docente en formación: ¿Ambas historias se pueden contar desde el principio hasta el final, o desde el final hacia adelante, es decir desde diferentes puntos?

Todos: ¡sí!

Docente en formación: ¿Entonces yo puedo leer un libro o ver una película narrada desde el final?

Todos: ¡No!

Docente en formación: ¿Ustedes no han visto películas o libros que comienzan por el final?

Todos: ¡Sí!



Docente en formación: ¡Acaso ambas narraciones no tiene un tiempo, un espacio, y unos personajes, tienen descripciones! ¿Cierto? Entonces, cada vez, vamos encontrando más relaciones.⁵

Durante el transcurso de la práctica se fue desarrollando la creación del corto audiovisual, con duración máxima de ocho minutos; para ello se definieron los escenarios de grabación y los cargos que le correspondería a cada uno de los integrantes: Productor, director, guionista, camarógrafo, actores, editores, etc. La tarea estaba hecha, los jóvenes de noveno se hallaban totalmente emocionados y cautivados con la posibilidad fascinante de crear una obra audiovisual que diera cuenta de sus apreciaciones sobre el cuento que escogieron y leyeron de manera crítica.

Por consiguiente, permitió que los estudiantes vivenciaran los procesos del lenguaje audiovisual, a través de la realización del corto; y plasmaran en imágenes en movimiento su interpretación crítica del texto literario, favoreció totalmente el desarrollo de sus habilidades de reflexión, y significación ya sea ésta, de orden estético-literario, o comunicativo en consonancia con su contexto familiar, social, y cultural.

Gracias a esta propuesta hemos descubierto que las mentes de los jóvenes de noveno son de carácter multimedial donde las imágenes, textos y sonidos eran los contenidos que llamaban su atención, la tecnología hace parte importante en sus vidas, y las pantallas un motivo para aprender. En consecuencia se da una apuesta, en la sección de la secuencia, por una formación literaria, en donde se aborde el texto de forma crítica, al relacionarlo con los estímulos que ofrece la imagen, en cuento escogido, atribuyéndole gran importancia, ya que lo tendrían como brújula en la elaboración del proyecto; además se dieron pautas entorno a los planos de grabación, ejercicios de actuación, y al manejo los recursos tecnológicos de musicalización, y edición del corto.

Hemos visto las posibilidades que surgen de los encuentros entre cine y literatura, en la búsqueda de un lector crítico, ya que las convergencias y diferencias nos hacían reflexionar más profundamente a cerca de las particularidades de cada lenguaje, el tratamiento que se ha dado a la temática desde sus propios parámetros. Se ha hecho un apuesta por lograr una comprensión más integral.

⁵ Tomado de: Sábana categorial



4. CONSTRUCCIÓN Y DESARROLLO DE LA CONFIGURACIÓN DIDÁCTICA

Esta propuesta investigativa estuvo centrada en una secuencia didáctica con el fin de articular y poner en contexto la enseñanza de los textos literarios inmersos en las prácticas sociales del lenguaje, a través de la comparación del texto literario con su adaptación cinematográfica, apuntando a favorecer los procesos de lectura crítica.

4.1 CONFIGURACIÓN DIDÁCTICA

La secuencia didáctica ofreció considerables ventajas para la organización del trabajo en el salón de clases. La serie de actividades planteadas tuvieron la intención de ayudar a comprender en profundidad los sentidos que abordan los textos literarios “El lector” de Bernhard Schlink y “El señor de las moscas” de William Golding con sus respectivas adaptaciones cinematográficas dirigidas por Stephen Daldry en 2008 y por Harry Hook en 1990.

Es así como esta secuencia didáctica presentó una serie de acciones pedagógicas relacionadas entre sí. Esta serie de actividades, pretendió adentrar reflexivamente a los educandos a unas temáticas que no les son ajenas, mostrándoles nuevas perspectivas y miradas sobre ideologías, pensamientos y sentires que están representados a través del arte literario y cinematográfico.

Según las características de las actividades y la función que desempeñan, pudimos precisar cuatro etapas en la secuencia didáctica: presentación, comprensión, práctica y transferencia.

El momento de presentación precisó impactar a los estudiantes, despertando en ellos el interés de conocer las temáticas que se buscaban reflexionar. En esta primera fase de estimulación los discentes se involucraron en dinámicas significativas de la imagen, que potencializaron sus habilidades comunicativas, interpretativas, semánticas, lingüísticas y literarias. De esta manera todas estas actividades lúdicas les permitieron a los



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

estudiantes ser, ya que expresaron su sentir y su pensar entorno a los cuestionamientos que se suscitaron a la imagen como texto social y cultural.

La etapa de comprensión, condujo a los estudiantes a involucrarse en los procesos lingüísticos y comunicativos que atañen a la obra literaria, como uno de los ejes de la formación en lenguaje mediante la observación y comparación con determinados fenómenos simbólicos como el cine (imagen en movimiento), y la interpretación crítica literaria. Las experiencias que vivenciaron los alumnos les permitió acercarse a instancias del saber que les dio las bases asumir las actividades subsecuentes.

Las intervenciones pedagógicas de ejercitación, propusieron a los estudiantes aplicar las diversas conceptualizaciones que adquirieron, asimilaron y reafirmaron en las anteriores acciones educativas. Las actividades de esta etapa fueron de elaboración, y exigieron que los estudiantes demostraran su saber y maximizaran su creatividad.

En esta sección se desarrollaron trabajos que estimularon el pensamiento, al identificar relaciones entre las imágenes conceptuales de la obra literaria, las imágenes ilustrativas y cinematográficas de la misma, y sus concepciones personales entorno a estas.

Para lograr estos procesos fueron necesarios ejercicios de oralidad (mesa redonda), trabajos de escritura (ensayo crítico comparativo entre el texto escrito y el visual), y el uso de las artes audiovisuales como representaciones simbólicas del lenguaje.

Finalmente la etapa de transferencia consistió en actividades de socialización de la experiencia vivida, permitiendo el dialogo interactivo, el debate argumentativo, y la construcción de sentido a través de mecanismos participativos y creativos como la creación de un texto narrativo y su adaptación audiovisual en un filminuto, los cuales fueron analizados de manera grupal, en un ensayo crítico comparativo que dio cuenta de sus convergencias y diferencias sus dinámicas y sus argumentos, para ponderar la multiplicidad de significantes y ser partícipes en la construcción de sentido.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

De esta manera la secuencia didáctica orientó la intervención pedagógica como ejercicio de construcción, en pro del enriquecimiento de las prácticas

que se venían desarrollando en la Institución Educativa Javiera Londoño, permitiéndole al estudiante vivenciar una propuesta integral, e innovadora que involucró la realidad social y cultural de las que hacen parte.

Es importante entonces la reflexión en torno a los procesos que concentrará la configuración didáctica, analizando las relaciones e implicaciones de las conceptualizaciones que se abordaran con el objetivo de generar un aprendizaje trascendental, pluralista, humano, es decir que sea significativo.

En esta medida la secuencia didáctica se aleja de improvisaciones, y se constituye en un ejercicio inherente de la investigación acción educativa, que nace desde el aula para la comunidad educativa, ya que permite identificar la evolución en los procesos, las dificultades que se presentan en las estrategias adquiridas, y las posibilidades de mejoramiento constante.

4.1.1 Línea de sentido

La lectura audiovisual y de imágenes, como apertura a leer de otro modo el texto literario; con la finalidad de establecer relaciones intertextuales y comparativas que faciliten la comprensión y expresión en ambos lenguajes.

Esta línea de sentido ha hecho un entramado experiencial con los siguientes elementos durante la práctica:

El cine: un elemento mágico que hace parte de la sociedad contemporánea ha sido una ruta adecuada para seguir durante el proceso de práctica pedagógica.

Sin olvidar la importancia del texto escrito y con el deseo de recobrar de una nueva manera su lectura se ha hecho una intervención con sentido crítico, en la que se han leído con estudiantes de grado 9 de la Institución Educativa Javiera Londoño Sevilla de la ciudad de Medellín un recorrido por la recuperación de lo audiovisual en el aula, donde la vista y el oído se afinan para hacer una exploración de la lectura literaria, que



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

no se queda en recorridos netamente históricos (aunque los hace), sino que trata de trascender hasta la experiencia.

El momento:

Experiencia de práctica docente, realizada de junio de 2014 a junio de 2015. Momento de grandes interrogantes sobre mi ser como maestro, de urgencia de conocimiento en el manejo de datos, de personas, tal vez lo más relevante para destacar, el gran número de personas que hicieron parte de momento de una historia particular que ha dejado tantas huellas.

Las obras:

El criterio de selección de las obras ha sido muy heterogéneo, a mi parecer son obras que me deslumbraron, por lo bien escritas, por su trama fascinante, por los temas tan relevantes: La Segunda Guerra Mundial (trabajada en las dos novelas), el amor, el odio, la violencia, el juicio, la lectura, la trascendencia, las relaciones interpersonales.

Son estas, “El lector” (obra literaria publicada en 1995 del autor alemán Bernhard Schlink y obra fílmica de 2007 del director británico David Hare) y “El señor de las moscas” (obra literaria publicada en 1954, del autor inglés William Golding y su correspondiente adaptación cinematográfica dirigida en 1990 por Harry Hook).

Cabe anotar que han sido retomadas en gran medida porque de ambas existía tanto la obra escrita, como su adaptación cinematográfica. No consistía la labor en ahorrarse el trabajo de leer la obra escrita, sino, en atreverse a volver a ella de una manera renovada y, de la misma forma, volver a cine con ojo crítico, no de crítico de cine o de historiador, sino retomando esos problemas y grandes vertientes que hacen parte de la historia de la humanidad y que debemos educar también en nuestra mirada, para reconfigurar los lenguajes del cine y la literatura dentro de la escuela, como institución social influyente, que abre los caminos a la interpretación de la realidad.

La formación en Lenguaje:



Es un entramado manifiesto durante toda la elaboración de este trabajo, los Lineamientos y Estándares curriculares de lengua castellana, piden la

instauración de nuevas lecturas dentro de la escuela, lecturas no solo de obras literarias, sino de los medios masivos de comunicación y de la cultura, permeada por nuevos lenguajes. En esta investigación la sugerencia ha sido tomada, no como una manera Light de saltarse la lectura de textos literarios, sino como una posibilidad renovada de volver a ellos con más fuerza, con más entusiasmo, retomando de ella su capacidad para mostrarnos nuevos mundos, para involucrar nuestra vida en ella y llegar así a una transformación por medio de las vivencias que posibilitan estos nuevos lenguajes.

Ya que tal como decía Comenio: "... Debe ser regla de oro para los que enseñan que todo se presente a cuantos sentidos sea posible (...) Puesto que los sentidos son fidelísimos proveedores de la memoria..." (Comenio, 1998, citado por Aguirre; pág. 75).

En este sentido se ha privilegiado la lectura audiovisual y de imágenes, como apertura a leer de otro modo el texto literario; con la finalidad de establecer relaciones intertextuales y comparativas que faciliten la comprensión y expresión en ambos lenguajes.

Los temas:

Literatura y cine

Los temas trabajados en clase han sido de índole tanto literaria como teórica, en ellos se ha mirado la literatura y el cine como una asimilación conjunta de varios tipos de sensaciones de diferentes sentidos, en un mismo acto perceptivo. Es hacer una mirada al encuentro entre el lenguaje literario y cinematográfico como camino para la lectura crítica y de paso hacer la creación de un texto literario y su configuración audiovisual a través de un filminuto, que permita la lectura crítica del mismo a través de un ejercicio comparativo entre el texto escrito y su adaptación audiovisual.

El lector

“*El lector*” es una novela que da que pensar, un amor que puede enseñar a leer y puede aprender a escribir.

Facultad de Educación En la obra se enmarca la tragedia de Hannah y Michael, actores contrarios en un mismo escenario contextual. Él, por un lado es un ávido lector de literatura clásica, ella por su parte, y a pesar de ser mucho mayor que él no sabe leer.

Finalmente, durante los sucesos posteriores al Holocausto nazi, es condenada por su analfabetismo, del que se avergüenza y por no reconocerlo es enviada a la cárcel. La película presenta una visión del holocausto visto a través del lenguaje literario y cinematográfico, presentando un lado humano difícil de entender, es un retrato político y social en el que nos podemos reconocer, una reflexión simbólica, sobre la importancia de la lectura en términos políticos, sociales y culturales.

De otro lado se dan temas como el erotismo, la seducción de los sentidos, un desbordar de la pasión y sexualidad, y una pincelada reflexiva sobre la ética y moral del ser. Con un sentido muy humano, se ha retomado esta temática en el aula, haciendo un reconocimiento de este tema en la experiencia literaria que el texto nos propone.

El señor de las moscas

Yendo en un barco, los estudiantes de un colegio militar, tienen un naufragio, sus padres son militares. La obra se ubica durante la Segunda Guerra Mundial, los chicos tiene conocimientos de cultura militar, al llegar a un espacio selvático, se despojan de sus vestiduras militares y tratan de enfrentar la tragedia.

Inicialmente tratan de construir unos diálogos democráticos, para pautar las reglas que se van a erigir en la isla. Tienen como símbolo la caracola, quien la tome es el que desea hablar, sin embargo, ese proceso no dura demasiado tiempo porque cada uno presenta unas diferencias en cuanto al manejo del poder, se dejan de lado las ideas democráticas para sobreponer la lucha del más fuerte para sobrevivir y en esa medida aparece la violencia, la injusticia, las bajas pasiones humanas, el deseo de aniquilar al

otro para que se hiciera solamente la voluntad del más fuerte. Se toman dos bandos, malo y bueno que intentan imponer su voluntad.

Después de un conversatorio predictivo, les expresé cómo surge "El señor de las moscas", quién fue su autor y las características propias del contexto de producción de la obra. Luego se procedió a leer en voz alta y detenidamente el primer capítulo del ejemplar. Al finalizar la lectura, se revisó las primeras hipótesis con la trama real.

Es así como las estrategias de muestreo, las experiencias y los conocimientos previos, que posee el lector, le permiten elaborar predicciones sobre lo que sigue en el texto y de lo que será su significado. Por su parte, leer después el texto, permite al lector la verificación de sus predicciones y en su defecto la rectificación de las mismas, para lograr de esta manera, la construcción del significado.

Debemos, pues analizar las modalidades de lectura, considerar las ideas o estados de opinión previos, la interpretación dominante en el aula, las distintas recepciones de un texto, prever incluso esas "incoherencias" que remiten a la distancia cultural, y no olvidar que la crítica, esa lectura inteligente, interpuesta, va a orientar y dirigir nuestra interpretación, esa interacción texto-lector.

La Segunda Guerra Mundial en "El señor de las moscas"

La exposiciones de los capítulos del ejemplar, permitieron a los discentes reconstruir la historia, desde el punto de vista de sus mismos compañeros; pero las interpelaciones, las aclaraciones de dudas, y el análisis de los efectos y las consecuencias de los sucesos, permitieron darle sentido al texto literario como unidad.

Por lo tanto concebir la literatura como discurso heterogéneo que se plasma en los receptores en imágenes mentales y conceptuales, implica considerar la multiplicidad de lecturas que pueden ser realizadas a partir los significantes del texto; de esta forma se hace necesario leer desde todos los imaginarios y desde todas las miradas de los educandos; desmitificar el sentido único de la obra; admitir la polisemia del lenguaje y la concepción de la obra literaria como creación abierta.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

En la medida en que la búsqueda de sentido de un texto literario, debe ser indagado más allá de la obra misma; es necesario asumir el texto no como unidad inmutable, sino como ideología

Partiendo de que Jack y Ralph eran hijos de militares se propuso a través de un taller analizar estos liderazgos teniendo en cuenta que la novela se enmarca en la Segunda Guerra Mundial. Para ello, los jóvenes de noveno, investigaron quiénes fueron los líderes políticos en este hecho bélico y analizaron con cuáles podrían relacionarse cada uno de estos personajes. Luego, dándole continuidad al taller, se desarrolló un ejercicio de imaginación sociológica, en donde los chicos respondieron las siguientes preguntas: ¿Cómo imaginan la vida de Ralph antes del naufragio? Señalen indicios de la novela que refuercen su idea. ¿Qué valor/es de la sociedad occidental encarna Piggy?

Así pues, en sus discursos, los chicos se apropiaron con bastante naturalidad de los conceptos y lograron significarlos en los talleres propuestos. Al traer al aula las imágenes mentales del mundo particular de los estudiantes, de la cultura que los rodea, y de la cotidianidad que los entretiene; crecen las posibilidades de textos y lecturas, y se tienden puentes para transitar con los jóvenes hacia aquellos saberes escolares que nos preparan para entender mejor las expresiones de la cultura.

4.1.2 Propósitos

Al realizar esta intervención pedagógica se va tras la búsqueda de un lector con sentido crítico que:

Analizar con los estudiantes las relaciones que indagan por el sentido y la significación entre las imágenes y el contexto que les permea.

Establecer una relación entre el texto literario y el mundo de experiencias, imágenes, preconceptos y sentimientos del lector.

Incentivar en los estudiantes la formulación de una trama literaria, la construcción de probabilidades y la comprobación de las mismas, buscando trascender un horizonte



investigativo y didáctico para ir, no tras una verdad absoluta, sino de nuevos rumbos de construcción de conocimiento en aras de implementar nuevas estrategias en el aula, que posibiliten rutas de aprendizaje. Este instrumento es conocido también como método abductivo.

Potencializar un lector activo y comprometido, que formule juicios sustentados acerca de los textos; esto es, interpretarlos, contextualizarlos, y valorarlos en su verdadera dimensión social.

Proporcionar a los estudiantes criterios de la imagen en movimiento a partir de los cuales puedan desarrollar, metodologías, capacidad de análisis, y estrategias de interpretación en el ámbito de la adaptación y comparación entre las obras literarias y cinematográficas.

4.1.3 Fundamentos

Al insertar el cine en el aula lo hacemos tomando postulados de Roland Barthes, sobre la imagen, cuando expresa: “*el espectador de la imagen recibe a la vez el mensaje perceptivo y el mensaje cultural*” (Barthes, 1986, pág. 33), es allí donde retomamos todo el poder de transmitir mensajes que la imagen tiene dentro de sí, donde la vemos como un gran insumo, que debemos aprovechar, por su capacidad para acercarnos a la cultura de los personajes que recrea y que se asocia con nuestros sentidos.

El autor indica además que: “*toda imagen es polisémica, toda imagen implica, subyacente a sus significantes, una cadena flotante de significados, de la que el lector se permite seleccionar unos determinados e ignorar todos los demás. La polisemia provoca una interrogación sobre el sentido*” (Barthes, 1986, pág. 33)

Siendo así uno de los deseos de este trabajo: el de provocar polisemia, hacerla posible en el aula, de acuerdo a los conocimientos, experiencias, intereses, universos del lector – estudiante, capaz de interpretar de modos diversos de acuerdo a su mundo interior y

reconociendo la capacidad de generar sentidos presente en el cine e indudablemente en la literatura.

4.1.4 Conceptos

Denotación y connotación de imágenes:

Antes de observar las obras fílmicas se hizo un trabajo con imágenes en el que se explicó a los estudiantes algunos elementos pertinentes para el análisis de las mismas, por medio de los conceptos de denotación y connotación, se trataba de observar con ellos tanto los elementos más ínfimos que conforman una imagen, a nivel físico, observable por los sentidos, o llamada denotación: “la denotación está conformada por todos los elementos observables: desde la más pequeña unidad de análisis como es el punto o la línea..., hasta los objetos de distinto volumen y material que se encuentran en ella” (Aparici y otros, 1992, pág. 227).

Y del mismo modo, rescatar aquello que cada persona aporta a la evocación de las mismas, de acuerdo a un nivel subjetivo de lectura, conocimientos previos, sentimientos, creencias, sensaciones, el aporte personal y cultural que el lector hace a la interpretación de la imagen, o connotación: “La connotación está estrechamente ligada a un nivel subjetivo de lectura” (Aparici y otros, 1992, pág. 227)

(...) cada equipo escribió un texto descriptivo de las diversas ilusiones ópticas, que fue compartido después con los demás compañeros; en el describieron los aspectos formales y de contenido que consideraron, y permitió dar cuenta de las múltiples lecturas e interpretaciones que pueden hacerse desde las imágenes. El análisis connotativo, es decir, las interpretaciones personales de las imágenes, dadas por la manera particular en que ven las cosas los estudiantes, fueron un derroche de creatividad; sin embargo, en la mayoría de trabajos, no se describieron en su totalidad, los elementos que componían la imagen, sólo se limitaron a mencionar los personajes que aparecían en ella, olvidando por completo los colores, los elementos secundarios que acompañan la iconografía, las formas y las dimensiones.⁶

Símbolo, icono e índice

⁶ Tomado de: Diario de campo



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

El símbolo es una representación por convención, que no tiene relación con el objeto. El índice, señala los hay naturales (nubes negras: indican que va a llover) y artificiales (ej.: semáforo, que indican cuándo moverse). El ícono, representa un objeto o idea con el que tiene semejanza. (Cfr. Educatina, 2013)

Esta actividad, a su vez, permitió explorar y abordar las categorías de símbolo, ícono e índice, en donde los chicos, desde sus saberes previos y lógicos raciocinios, expresaron las posibles características de cada tipo.

En la búsqueda de precisar estos conceptos, recurro a un video de la plataforma de YouTube, realizado por el grupo Educatina, en donde se aclara de forma sencilla estos conceptos, además de posibilitar unos ejercicios de análisis clasificatorios de diversas imágenes, con Esto no ocurre de igual manera en el lenguaje visual, pues este se caracteriza por ser de efecto inmediato y sin pausa sobre la naturaleza sensorial del lector, la cual está sujeta a su sentir.

El análisis crítico de la imagen implicó en los estudiantes repensar sus primeras impresiones, atendiendo así a otras conceptualizaciones ajenas a su sentir, pero que iban en comunión con el contexto que habita, asimilando así nuevas perspectivas sobre la misma grafía visual.

El alumnado del grado noveno, experimentaron así, que Las imágenes tienen un impacto inconsciente y consciente, que esta mediado por la denotación una lectura objetiva que es común a todos los observadores, y es donde observamos los elementos que la constituyen (grafías visuales que comprenden íconos, índices y símbolos.) y la connotación una lectura subjetiva, que atraviesa su experiencia.

De esta manera los estudiantes encontraron que la imagen también es lenguaje y su implementación amerita una reflexión profunda de lo que se quiere expresar, de lo que se quiere decir, y lo que se quiere hacer sentir..⁷

Significante, significado

El significante: es el componente material del signo lingüístico.

El significado: construcción conceptual que hace el individuo o contenido mental del significante. (Cfr. Educatina, 2013b)

Después de haber trabajado con el comic, iniciábamos dialogando sobre la posibilidad de contar historias a través de las imágenes. Estas con sus colores, formas, estilos, y la representación de los rasgos físicos o faciales o bien el comportamiento, la vestimenta o

⁷ Tomado de Diario de campo



los modales característicos de un individuo nos emitían un mensaje; y que como receptores visuales de las mismas, entrabamos en un proceso comunicativo, en donde los elementos que las configuraban, también llamados “significantes”, nos generaban un “significado”, es decir les dábamos sentido. ⁸

4.1.5 Materiales

Han sido diversos los materiales utilizados para la realización de esta práctica, algunos más tradicionales que otros, agradezco la facilidad que la institución educativa ha proporcionado para acceder a ellos. Algunos son: proyector, DVD, Películas: “El Lector” y “El señor de las moscas”, periódicos, imágenes, textos, copias de segmentos de poemas, textos enciclopédicos, diccionarios, internet, celulares, o cámaras, grabaciones audiovisuales, diapositivas, tablero, marcadores, rompecabezas conformado por las ilustraciones de las obras “El Lector” y “El señor de las moscas”, textos Literarios: “El Lector” y “El señor de las moscas”, cartulina plana, cinta, papel periódico, canciones, formatos de talleres, etc.

4.1.6 Procesos de evaluación

El proyecto literario y audiovisual se ha evaluado de manera colectiva, y algunos trabajos individuales, estuvo basada en un enfoque de resultados cualitativos, casi todas las evaluaciones se han realizado en grupos, teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- Distribución equitativa de tareas en el grupo
- Claridad y originalidad en las producciones
- Pertinencia de los elementos desarrollados

En última instancia y apoyados en la escritura, los jóvenes, comparan las convergencias y divergencias entre el texto escrito y el texto audiovisual; además establecen cómo el lenguaje literario enriquece el lenguaje cinematográfico, y a su vez

⁸ Toma de Diario de campo



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

este cómo amplia y permite un análisis más profundo del texto escrito en virtud de una lectura crítica.

Grupalmente se hicieron evaluaciones sobre el avance en la adquisición de conocimientos, experiencias y el desarrollo de las capacidades de los estudiantes atribuibles al proceso pedagógico.

Se observa el avance de los conocimientos previos de los estudiantes y de cómo se han ido convirtiendo en conceptos y categorías para el análisis.

La evaluación se dio de manera continua y de forma cualitativa, si bien, se hizo un seguimiento cualitativo al proceso durante todo su desarrollo, este se convirtió finalmente en un resultado cuantitativo.

En términos generales, la evaluación intentó dar cuenta de las actitudes, competencias, y conocimientos abordados en el proceso.

La secuencia didáctica, requirió que tanto estudiantes como docentes tuvieran un diálogo fluido y directo de enriquecimiento mutuo.

Los procesos de enseñanza – aprendizaje se debieron desarrollar a través de procedimientos que no predeterminaran de antemano los resultados, sino, más bien, que incitaran a las experiencias personales, a la investigación creativa y crítica que lleve a los estudiantes más allá de la esfera repetitiva.

4.1.7 Estrategias de clase

Se han tenido diversas estrategias o metodologías para configurar el espacio de clase, entre ellas, la clase magistral, la mesa redonda, el conversatorio, la exposición, la elaboración de productos audiovisuales, la comparación de la estructura, personajes, tiempo y ejes temáticos desarrollados en el texto escrito y en el audiovisual de las obras presentadas.

1 8 0 3



4.1.8 Desarrollo de la secuencia o proyecto (cronograma de actividades)

Tabla No. 1 Cronograma de actividades

SESIÓN	FECHA	EJE TEMÁTICO	ESBOZO DE ACTIVIDADES
1	Agosto 11 2014	La literatura y el cine: una asimilación conjunta de varios tipos de sensaciones de diferentes sentidos, en un mismo acto perceptivo.	Primero se posibilitará una indagación de pre-saberes sobre lo que es el cine, su función, las películas representativas para cada estudiante, y personajes con quién se identifican; luego se realizará un acercamiento audiovisual a adaptaciones cinematográficas; finalmente se propiciará una lectura de imágenes que permitirá la escritura por grupos (dos o tres estudiantes) de relatos que partan de dichas imágenes.
2	Agosto 18 2014	“El lector” una novela que da que pensar, un amor que puede enseñar a leer y puede aprender a escribir.	Potencializando el razonamiento espacial de los estudiantes, inicialmente se les pedirá armar un rompecabezas para visualizar una imagen asociada a la obra literaria que abordaremos y desde ella emitirán hipótesis acerca de la temática que maneja; luego a partir de una lectura grupal en voz alta del texto literario, a través del juego lexicón, los estudiantes crearán un significado propio, de las palabras que desconozcan y después lo contrastaran con la definición del diccionario. Se expondrá la diégesis de la primera parte del texto, mediante un título que deberá dar fe del contenido. Partiendo de cuatro palabras, que consideren claves o engloben el contenido esencial del Lector, los participantes deberán elaborar una lluvia de ideas gráfica. Finalmente como instrumento de evaluación se elaborará un diagrama asociativo, en tanto mapa visual que represente las relaciones entre los personajes y las características de los mismos, el ámbito social, cultural y moral que los permea, para facilitar su comparación con el texto fílmico.
3	Septiembre 1 2014	Encuentro entre el lenguaje literario y cinematográfico: camino para la lectura crítica	Sondeo inicial del conocimiento de obras literarias adaptadas al cine; proyección de un video que muestra algunas adaptaciones cinematográficas de algunos cuentos infantiles; realización de una adaptación dramatizada de una canción, la cual será presentada ante el grupo y dejara un mensaje o reflexión; elaboración de un taller escrito en



			que se expresará cómo se califica la película, y si el argumento y género cinematográfico se corresponde con el texto literario; finalmente como evaluación, bajo un formato indicado, se desarrollará un cuadro comparativo de la caracterización de los personajes (a nivel físico y de pensamiento), del espacio y los elementos del entorno, de la sucesión de hechos de causa y consecuencia, y de las relaciones de tiempo, con dichos sucesos (el narrador, el tiempo de la historia, el tiempo del relato.). Proyección de la película El lector
4	Septiembre 8 2014	El erotismo en la literatura, y las imágenes del cine.	Proyección de un poema audiovisual de Gioconda Belli, y socialización de saberes previos sobre erotismo, sensualidad y pornografía, destacando los elementos comunes para poder llegar a un consenso; realización de talleres escritos bajo formato, en donde se desarrollará la comparación semiótica del erotismo como eje temático significativo, en el análisis del texto literario y cinematográfico; se elaborará una línea de sentido a los poemas segmentados de Gioconda Belli (Sencillos deseos, y Áspera textura del viento); se propondrá una Investigación sobre erotismo, y literatura, erótica; proponemos a los estudiantes por grupos localizar y contrastar en el texto fílmico y literario los momentos más evidentes en los que la acción se "detiene" y deja al receptor "enganchado" a la lectura de ambos lenguajes y sondeamos su pertinencia;
5	Septiembre 15 2014	El lector: una seducción de los sentidos, un desbordar de la pasión y sexualidad, y una pincelada reflexiva sobre la ética y moral del ser.	Dialogo y exposición sobre la sexualidad y los aspectos que la condicionan; transcripciones de textos con transformación de sentido desde el punto de vista narrativo; predicciones de la trama y consecuencias de los sucesos narrativos en "El lector"; y ensayo crítico-argumentativo.
6	Septiembre 22 2014	El holocausto visto a través del lenguaje literario y	Debate articulado a los saberes previos sobre los delitos en relación al perdón; representación en forma de entrevista, de los



		cinematográfico.	sucesos acontecidos a las víctimas del Holocausto; lectura textual de la segunda parte del lector capítulos cinco (5) al nueve (9); realización de un periódico en donde se informe los argumentos defensivos, que utiliza la protagonista de la novela en su juicio.
7	Octubre 6 2014	“El lector” un retrato político y social en el que nos podemos reconocer.	Conversatorio sobre las consecuencias y efectos de la guerra en la sociedad, y particularmente en nuestro entorno; lectura de un texto audiovisual (documental) que permita abordar el holocausto intertextualmente; redacción de una carta que dé cuenta de la posición personal de los estudiantes entorno a las víctimas del conflicto que presenta “El Lector”.
8	Octubre 13 2014	El lector, una reflexión simbólica, sobre la importancia de la lectura en términos políticos, sociales y culturales.	Creación por grupos, de un nuevo código lingüístico que mediante un sistema simple pueda ser leído; Indagación de saberes previos sobre la lectura, sus beneficios, las formas de incentivarla, el papel de los medios masivos de comunicación, y del individuo en los procesos de lectura de los diversos textos (escritos, visuales, pictóricos, etc...); en base a la decisión de Hanna de asumir una condena, por ocultar su analfabetismo en cuanto a la lectura, se generará cuestionamientos sobre lo que implica el no saber leer a nivel personal y social; finalmente, los estudiantes asumirán el reto de elaborar una sentencia judicial desde sus consideraciones sobre el caso de Hanna , así determinaran su culpabilidad o no en el proceso.
9	Noviembre 3 2014	La creación de un texto literario y su configuración audiovisual a través de un filminuto, que permita la lectura crítica del mismo a través de un ejercicio	Indagación inicial sobre la pertinencia de tener como referente las experiencias personales en la construcción de una narración; conversatorio sobre la Literatura de Formación; elaboración de una narración o relato configurado en un guion literario; adaptación audiovisual del guion literario;



		comparativo entre el texto escrito y su adaptación audiovisual.	
10	Abril 20 al 24 2015	El lenguaje de la imagen	A partir de la lectura de una serie de imágenes los educandos observarán detenidamente y describirán aquellas formas y figuras que perciben; tanto aspectos subjetivos, formales y de contenido.
11	Mayo 4 al 8 2015	Las imágenes me permiten construir significados, yo soy un símbolo.	Los estudiantes analizarán que campos semánticos y tipos de signos se configuran desde la imagen como texto (índices, íconos, y símbolos); y reflexionarán a qué obedecen las imágenes como sistemas simbólicos.
12	Mayo 19 al 22 2015	Lectura: "El señor de las moscas"	Se posibilitará un primer acercamiento a "El Señor de las Moscas" de William Golding, Se parte de un análisis paratextual en donde los estudiantes hipotetizaron sobre el contenido y la significación de las imágenes, para luego, en un segundo análisis, lectura de algunos capítulos y visualización de la película.
13	Mayo 25 al 29 2015	Crónica de un naufragio: vivenciando "El señor de las moscas"	Los educandos a través de la imaginación vivenciarán un posible naufragio, y escribirán por medio de una crónica como vivirían esta situación, cómo reaccionarían, que reglas sociales establecerían y como organizarían su grupo social para sobrevivir a este escenario.
14	Mayo 25 al 29 2015	Sumergiéndonos en "El señor de las moscas"	Después de representar gráficamente una serie de palabras que vislumbran la temática de la obra, y de leer el primer capítulo se dialoga sobre el rol de cada personaje, relacionándolos con las ideas representadas gráficamente y con las primeras hipótesis sobre la trama.
15	Mayo 25 al 29 2015	Simbología sociológica: "El señor de las moscas" en nuestro contexto	Se analizará a profundidad el contexto de la obra, para ello se propondrá imaginar la vida de los personajes principales antes del percance, y sus estructuras familiares. Luego expresarán que valores encarnan los



			protagonistas en el grupo de sobrevivientes, qué vestigios de civilización se infieren, y qué transformaciones opera en ese grupo de chicos ese accidente.
16	Mayo 25 al 29 2015	Con imágenes en movimiento, démosle vida a un cuento	Haremos una remembranza de los diversos cuentos que cautivaron nuestra imaginación durante la infancia, y analizaremos que elementos hacen que todavía generen eco en nuestra memoria. Apoyados en el texto: “Indicaciones básicas y ejemplos para elaborar el guion literario de un relato digital con un enfoque personal” se expondrá los componentes del guion literario. Luego Por grupos se escogerá un cuento, este se configurará en un guion literario, es decir en un texto que ha sido pensado para ser narrado en imágenes y sonidos. En él se detallarán las acciones y los diálogos de los personajes, acompañándolos con descripciones generales de los escenarios y acotaciones para los actores. Apoyados totalmente en ese guion se dará paso a la creación audiovisual del mismo, para ello se definirán los cargos que le corresponderá a cada uno de los integrantes. Finalmente se visualizará cada uno de los trabajos audiovisuales elaborados por los estudiantes. Cada equipo tendrá el compromiso de realizar una comparación de la estructura, personajes, tiempo y ejes temáticos desarrollados en el texto escrito y en el audiovisual de alguno de los demás trabajos presentados.

4.1.9 Hallazgos

Los estudiantes, descubrieron que una imagen aduce un sinnúmero de significantes y más aún si cambia el contexto; si la encontramos en el colegio, una cafetería, un cartel de cine, en los libros académicos, o nuestros álbumes personales, transforma el



mensaje que lo erige, adquiriendo así, la dimensión de un texto social en cuanto involucra la subjetividad de cada uno de los observadores y las convenciones que le son propias a la cultura en que habita.

Cabe señalar aquí que para realizar el análisis crítico sobre los símbolos visuales, los jóvenes tuvieron que poner en duda su primera percepción, ya que esta se construía por correspondencia a elementos previos de conocimiento, dejándose llevar por figuraciones que les son cercanas, por gestos que les son interpretables, por sonidos que les simbolizan miedos, alegrías y tristezas y por matices que les hicieron evocar sus experiencias más íntimas, resultando en una interpretación que salía de su ser.

Por ello, los estudiantes pudieron precisar, que en el proceso de su concepción, toda imagen tiene implícito un propósito, que las personas que las plasman, establecen a quiénes van dirigidas, e idealizan las reacciones que pudieran generar. De esta manera los jóvenes del grado noveno pudieron dilucidar, que las imágenes tienen un fin implícito, que necesita una lectura más profunda para poderlo comprender. Es así, como desde sus propias experiencias los educandos pudieron constatar que es importante reflexionar sobre el valor de la imagen y el mensaje intrínseco que quieren expresar.

Los discentes concertaron colectivamente que la imagen, atraviesa entonces todas las instancias estéticas, comunicativas, sociales y culturales, su fortaleza es aún mayor con la primacía que le dan los medios electrónicos, los diferentes tipos de textos escritos, y los medios masivos de comunicación; Es así, como identificaron que los signos gráficos compendian el saber, el arte, las prácticas rituales, las formas de sentir y de ser.

Las imágenes nos hicieron pensar las particularidades que les iban develando. El potencial polisémico de la imagen nos abre universos que la palabra sólo sugiere. Con la ayuda de estos capitales visuales se pudo ampliar los esquemas de trabajo en los procesos de lectura en el aula y alcanzar de esta manera que los estudiantes puedan tener una perspectiva menos teórico y más cercana a una realidad cotidiana.



Al presentar la imagen de la caratula del texto literario, indagando por sus formas, lo que transmite, lo que realmente quiere decir, constituye una eficiente posibilidad pedagógica, ya que orienta el razonamiento y el pensamiento de los alumnos.

Concibiendo entonces que el proceso del pensamiento, parte inicialmente de la observación, y del sentido que le demos a dichas expectativas, y que de nuestra forma de ver depende la calidad de nuestras conceptualizaciones y la construcción de aprendizaje, es importante que como profesores aprovechemos el potencial analítico que nos brindan las imágenes, favoreciendo así la reflexión crítica.

Gracias al análisis de sus propias fotografías y de las imágenes de las narraciones cinematográficas con las que las relacionaban, los educandos pudieron conceptualizar que toda cultura desarrolla de manera especial, diversos sistemas simbólicos; y que podremos avanzar en la comprensión de un respectivo contexto, si conocemos algunos de sus sistemas simbólicos básicos.

Los jóvenes de noveno son iguales pero distintos. Son iguales porque cuando construyen sus lecturas, en este caso la de una fotografía y un afiche cinematográfico en donde finalmente se relacionan; enfrentan los mismos problemas de interpretación y análisis crítico que sus compañeros, pero tienen características particulares: a pesar de estar inmersos en una sociedad que se comunica y expresa a través de la imagen, han tenido contactos y experiencias limitadas y muy diversas con la lectura de la misma; es así como su contacto con sus fotografías, las imágenes de la televisión, los animes, los comics, el cine, y el internet, no han sido analizados conscientemente, lo que no les permiten percibir cuál es su utilidad social inicialmente.

Asumen previamente que las imágenes son sólo un disfrute visual, y en el caso de sus fotografías, que plasman un momento de sus vidas acompañadas de sus múltiples formas, variedades y colores; es decir, sólo tienen en cuenta los elementos que la conforman, y les es difícil configurar que son un texto que narra una historia de sus vidas y que a la vez guarda un mensaje implícito que estas abarcan.

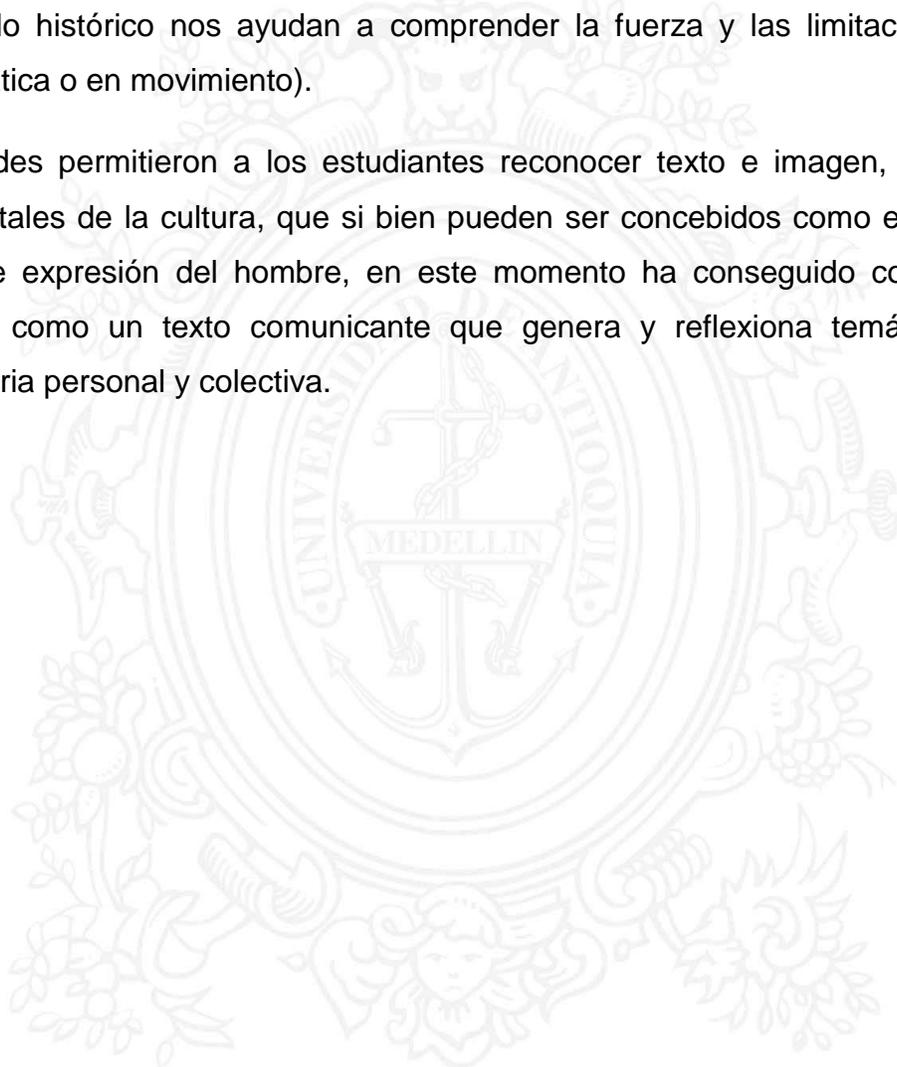


UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

El trabajo con literatura y cine, permitió abordar el problema de la imagen desde una perspectiva integral, en la que lo estético, lo político, lo sociológico y lo histórico nos ayudan a comprender la fuerza y las limitaciones de la imagen (estática o en movimiento).

Las actividades permitieron a los estudiantes reconocer texto e imagen, como unos elementos vitales de la cultura, que si bien pueden ser concebidos como evidencia de un deseo de expresión del hombre, en este momento ha conseguido constituirse y reconocerse como un texto comunicante que genera y reflexiona temáticas como nuestra historia personal y colectiva.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

CONCLUSIONES GENERALES

Facultad de Educación El desarrollo del trabajo en el aula, permitió descubrir que la imagen nos permea, que están en consonancia con nuestros sentidos, que navegan la mente en nuestro mar de recuerdos, que atraviesa toda cultura, espacio y tiempo, tejiendo puentes de comunicación directa con los múltiples espectadores, que a su vez generan una red variopinta de sentidos, y que permean todas las instancias del saber.

El lenguaje escrito aunque mueve imaginarios, pensamientos y genera sentimientos, sus signos lingüísticos permanecen, son inmortales; de esta manera “El lector” y el “Señor de las moscas” fueron susceptibles de lecturas pausadas por parte de los discentes en favor de entender mejor lo que decían, iban y volvían sobre palabras que inicialmente no les significaban, pero que después de investigar ya las podían asociar y relacionar, mejorando su comprensión, descubriendo sus mensajes ocultos.

En contraste, el lenguaje cinematográfico es dinámico, disminuye por momentos su marcha, pero nunca se detiene, su presencia en el aula fue una fiesta de imágenes en movimiento, que de manera secuencial palparon los sentidos de los educandos, y las reflexiones que desarrollaron de estos signos icónicos, nacieron de sus primeras impresiones y de las sensaciones inmediatas que tuvieron como receptores, por ello se generaron dudas, nuevas hipótesis, aparecieron nuevos cuestionamientos que finalmente tuvieron aterrizaje en el mismo texto literario que las antedecían.

Los educandos establecieron relaciones entre dos formas de narrar distintas y obtuvieron una lectura significativa. Palabras, sonidos e imágenes sin duda, se complementaron por su capacidad de generar sentido en los estudiantes y reflexión sobre sus propias realidades e identidades, ya que como individuos de una sociedad hacen parte de la una cultura popular específica, que es representada literaria y cinematográficamente a través de prácticas cotidianas que los permean.

Las imágenes, tanto las fijas como las que están en movimiento en el cine, configuran un importante potencial que debería ser fundamental en los procesos de lectura crítica, fomentando así la alfabetización visual en los discentes. Por otro lado se facilita la



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

interpretación de ideas connotadas o la posible tergiversación que se produzca, favoreciendo la expresión escrita sobre las ideas que se quieran plantear.

Como maestro pienso que debemos generar las condiciones para que se dé la pluralidad del sentido, no controlar el sentido del texto, por el contrario, tratar de no determinar la verdad de su experiencia.

El trabajo con la metodología de investigación acción ha sido de gran ayuda porque nos ha permitido, redescubrir matices del currículo, al buscar que éste se ajuste a las necesidades de conocimiento de los estudiantes y no al contrario. Pensamos que contrarrestar problemas puntuales de la práctica hace más eficiente el acceso al saber, ya que los planes de estudio se vuelven contextuales y útiles al deseo de los estudiantes, que los reciben con más agrado.

Además la estrategia de planeación de clases por medio de la secuencia didáctica hace posible un acercamiento ordenado y secuencial a los temas de estudio y contenidos a evaluar, respetando las fases de preparación, producción y evaluación de las mismas. Las actividades no son aisladas unas de otras, sino que establecen relaciones intencionales para alcanzar un aprendizaje más significativo.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

Aguirre, M. E. (2001). El recurso de la imagen en la enseñanza. Una historia temprana. En: *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. 13 No. 29-30. Medellín: Universidad de Antioquia: Facultad de Educación.

Agustín, M.; Gimeno, B. (2014). *Lectura de imágenes*. DINLE: Diccionario Digital de nuevas formas de lectura y escritura. Universidad de Salamanca. Red Internacional de Universidades Lectoras. Recuperado el 2 de octubre de 2015, de: <http://dinle.eusal.es/searchword.php?valor=lectura de imágenes>

Aparici, R.; García, A. y Valdivia, M. (1992). *La imagen*. Madrid: UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia)

Barthes, R. (1986) Retórica de la imagen. En: *Lo obvio y lo obtuso: imágenes, gestos, voces*. Traducción de C. Fernández Medrano. Barcelona: Paidós Comunicación.

Bausela, E. (s.f.). *La docencia a través de la investigación*. Recuperado el 2 de octubre de 2015, de: *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653): <http://www.rieoei.org/deloslectores/682Bausela.PDF>

Celis, D., & Maestre, L. (2014). *Del texto literario impreso a la adaptación cinematográfica: una propuesta didáctica para promover los proceso de lectura como experiencia estética*. Recuperado el 21 de noviembre de 2015, de: <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/1557/1/PA0837.pdf>

Centro Virtual Cervantes. (s.f.). *Investigación en la acción*. Recuperado el 2 de octubre de 2015, de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/investigacionaccion.htm

Chancí, L. M. (2014). *Enseñanza del lenguaje: literatura y cine para la formación en espacios alternativos*. Recuperado el 21 de noviembre de 2015, de <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/1747/1/PA0883.pdf>

Clerc, J.-M. (1994). La literatura comparada ante las imágenes modernas: cine, fotografía, televisión. En: *P. Brunel, & Y. Chevrel, Compendio de literatura comparada*. México: Siglo XXI, editores. págs. 236-273

Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. Fondo de Cultura Económica (Colección Espacios para la lectura), México. 280 páginas

Eco, U. (1975). *Tratado de semiótica general*. Ed. Lumen. Barcelona, 1990

Eco, U. (1979). *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Traducción de Ricardo Pochtar. Barcelona: Lumen, 1981.

Facultad de Educación Eco, U. (2003). *Resistirá*. Recuperado el 2 de octubre de 2015, de <http://bibliotecarios-r10.wikispaces.com/file/view/Resistir%C3%A1+++U+Eco+M1.pdf>

Educatina. (2013). *Símbolo, icono e índice*. Recuperado el 2 de octubre de 2015, de: <https://www.youtube.com/watch?v=Beecc4pLgl4>

Educatina. (2013b). *Saussure: El signo lingüístico - Lingüística*. Recuperado el 2 de octubre de 2015, de: <https://www.youtube.com/watch?v=hi86kdNMBD4>

Fernández, L. M. (1993). Literatura y cine (desde la ladera: la literatura comparada). En: *Signa2*, págs 38-57.

Ferrés, J. (2000). *Educación en una cultura del espectáculo*. Barcelona: Paidós.

Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Editorial: Universidad Eafit. págs. 82

García, B., González, S., Quiroz, A., & Velásquez, Á. (2002). *Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa*. Recuperado el 21 de noviembre de 2015, de http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/file.php/563/Tecnicas_interactivas_completo.pdf

Golding, W. *El señor de las moscas*. (1954). Recuperado el 21 de noviembre de 2015, de <http://www3.zippyshare.com/v/11370349/file.html>

González, M., & Caro, M. T. (2013). *Didáctica de la literatura. La educación literaria*. Recuperado el 23 de noviembre de 2015, de <http://ayura.udea.edu.co/nodoantioquia/wp-content/uploads/2014/04/DCTO-DID%C3%81CTICA-DE-LA-LITERATUR-JUL-31-13.pdf>

IE Javiera Londoño Sevilla - Medellín. (s.f.). *Institucional*. Recuperado el 17 de noviembre de 2015, de:

<http://www.iejavialondonobarriosevilla.edu.co/index2.php?idmenutipo=762&tag=>

Jiménez, H., Rojas, G., & Vela, M. (2012). *La intertextualidad en la enseñanza de la literatura*. Recuperado el 24 de noviembre de 2015, de: http://www.elitv.org/documentos/libros/para_obsequiar/La%20intertextualidad%20en%20la%20enseñanza%20de%20la%20literatura%20Enero%2024-2012.pdf



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Jurado, F. (2014). *La lectura crítica: el diálogo entre los textos*. Recuperado el 23 de noviembre de 2015, de <https://drive.google.com/file/d/0B23RDE0Mp6o0TW1zdXd4cnRYSXc/view>

----- (2008). La formación de lectores críticos desde el aula. *Revista iberoamericana de educación No.46*, 89-105.

----- (2004). La literatura en la educación básica y media: el diálogo entre y con los textos. En A. Esobar, *Literatura y educación. La literatura como instrumento pedagógico*. Comfama. Medellín. págs. 61-79

----- (2004a). *Palimpsestos: la literatura en el contexto escolar*. Recuperado el 22 de noviembre de 2015, de <http://www.bdigital.unal.edu.co/31436/1/30607-112183-1-PB.pdf>

Londoño, G. (2010). *Indicaciones básicas y ejemplos para elaborar el guión literario de un relato digital con un enfoque personal*. Recuperado el 23 de noviembre de 2015, de <http://docplayer.es/334031-Indicaciones-basicas-y-ejemplos-para-elaborar-el-guion-literario-de-un-relato-digital-con-un-enfoque-personal.html>

Mendoza, A. (1996). Observar, comparar, integrar: el tratamiento didáctico de la literatura desde el enfoque intertextual comparativo. *Revista L y T No.8 (29)*, 9-54.

Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares Lengua castellana*. Recuperado el 17 de noviembre de 2015, de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_6.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias del Lenguaje*. Recuperado el 17 de noviembre de 2015, de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf

Peña, C. (1999). *Literatura y cine; una aproximación comparativa*. Madrid: Cátedra.

Pereyra, M. (2008). *La Investigación Acción en educación*. Recuperado el 2 de octubre de 2015, de Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina: <http://www.fcpolit.unr.edu.ar/redaccion1/2008/10/14/la-investigacion-accion-en-educacion/>

Pérez, Á. (2007). Los desafíos de la escuela en la sociedad de la información. En: *Cuadernos de educación de Cantabria, la naturaleza de las competencias básicas sus aplicaciones pedagógicas*, Consejería de educación de Cantabria. págs 7- 9. recuperado el 25 de Octubre de 2015 de:



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

[http://comclave.educarex.es/pluginfile.php/301/mod_resource/content/3/Cuad](http://comclave.educarex.es/pluginfile.php/301/mod_resource/content/3/Cuaderno1-)

[erno1-La%20naturaleza%20de%20las%20CCBB%20y%20sus%20aplicaciones%20pedag%C3%B3gicas.pdf](http://comclave.educarex.es/pluginfile.php/301/mod_resource/content/3/Cuaderno1-La%20naturaleza%20de%20las%20CCBB%20y%20sus%20aplicaciones%20pedag%C3%B3gicas.pdf)

Quiles, M. (2014). Lectura literaria. DINLE: Diccionario Digital de nuevas formas de lectura y escritura. Universidad de Salamanca. Red Internacional de Universidades Lectoras. Recuperado el 25 de noviembre de 2015 de: [http://dinle.eusal.es/searchword.php?valor=Lectura literaria](http://dinle.eusal.es/searchword.php?valor=Lectura%20literaria)

Restrepo, B. (s.f.). *Una variante pedagógica de la Investigación Acción educativa*. Recuperado el 2 de octubre de 2015, de OEI- Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653): <http://www.rieoei.org/deloslectores/370Restrepo.PDF>

Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción: ensayos de hermenéutica II*. 2 ed. México: Fondo de Cultura Económica.

Sahade, P. M. (2006). *Cultura popular, educación y medios de comunicación*. Recuperado el 25 de noviembre de 2015, de <http://sm000153.ferozo.com/memorias/pdf/2006sasahade.pdf>

Schlink, B. (1996). *El lector*. Recuperado el 25 de noviembre de 2015, de http://clubdelecturasr.com/literatura/el_lector_schlink_bernhard.pdf

Simone, R. (2000). *La tercera fase. Formas de saber que estamos perdiendo*. Madrid: Taurus.

Vásquez, F. (2004). *La cultura como texto. Lectura, semiótica, educación*. Recuperado el 25 de noviembre de 2015, de https://books.google.com.co/books?id=j7bu6nnEPNAC&printsec=frontcover&source=gb_s_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Vásquez, F. (1999). El Quijote pasa al tablero. Algunas consideraciones sobre la didáctica de la literatura. En: *Didácticas de la literatura en la escuela*. págs 13-41.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803



ANEXOS

Anexo 1. Formato de Consentimiento Informado

A continuación presentamos el formato de consentimiento informado a través del cual le dimos un tratamiento ético a la información, se lo presentamos a los estudiantes y se lo explicamos de manera oral a cada uno de ellos.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Título del proyecto: *Relaciones entre cine y literatura como experiencias de formación en lenguaje.*

Investigador: Carlo Edison Monsalve Usquiano

Nombre del participante: _____

Yo, _____ estudiante (____ años), con documento de identidad N. _____ de _____, y con domicilio en _____.

DECLARO LO SIGUIENTE:

El investigador me ha invitado a participar en el desarrollo de una investigación que busca aproximarse a develar los sentidos que los estudiantes construyen alrededor de sus experiencias con literatura y cine en los procesos de formación en Lenguaje.

El investigador me ha proporcionado la siguiente información:

1. La investigación busca:



- Comprender las relaciones entre literatura y cine como experiencias de formación en Lenguaje y como posibilidades para lograr ejercicios de lectura crítica con los estudiantes.
- Desarrollar una ruta de investigación orientada por la metodología Investigación Acción Educativa, que permita la construcción de reflexiones pedagógicas en torno a la formación en Lenguaje, a través de prácticas de aula.
- Configurar una propuesta didáctica que favorezca ejercicios de comparación e intertextualidad entre el texto literario y sus relaciones con el cine, incentivando así, la inclusión del cine en los procesos de formación en Lenguaje, para favorecer la lectura crítica de ambas narrativas.

2. La aplicación de los instrumentos de construcción de los datos implica el desarrollo de entrevistas a los directivos y a la docente del área de Lenguaje; observaciones participativas de secciones de clase, en las que se dan interacciones entre todo el grupo y su maestra; ejercicios de auto-observación de clase, que permiten analizar la propia práctica pedagógica; además de talleres de foto-palabra, como de literatura y cine. Así mismo, la forma de sistematizar y analizar los datos, narran cualitativamente los apuntes detallados de las intervenciones didácticas, la codificación de estas, la extracción de categorías o temáticas reiteradas, y el análisis a partir de las mismas, a través de instrumentos de recolección como los diarios de campo, las rejillas de información (de los talleres), y las rejillas de análisis como la sábana categorial, en donde participaré mi punto de vista sobre las particularidades de las diversas experiencias.

3. Para el tratamiento de la información que se recolecte en estos eventos, el investigador requiere registros audiovisuales, por lo cual acepto aparecer en sus filmaciones, las cuales serán utilizadas solo para fines académicos.

4. Los resultados de la investigación serán comunicados de forma escrita y oral, y se usarán exclusivamente para fines académicos, es decir, solamente serán comunicados en publicaciones científicas o de divulgación institucional, y en eventos académicos.

5. La información obtenida de la aplicación de las entrevistas y del estudio será confidencial; mi nombre no aparecerá como tal, y se me asignará un nombre ficticio que identificará mis



narraciones y aportes. Así mismo, los nombres de los estudiantes, otras personas e instituciones a las que pueda hacer referencia en las afirmaciones que haga, serán sustituidos garantizando así la confidencialidad.

6. Se me ha proporcionado suficiente claridad acerca de que mi participación es totalmente voluntaria, y que ésta no implica ninguna obligación de mi parte con los investigadores, ni con los programas o instituciones que ellos puedan representar.

7. Se me ha informado que en cualquier momento puedo retirarme del estudio y revocar dicho consentimiento. Sin embargo, me comprometo a informar oportunamente a los investigadores si llegase a tomar esta decisión.

8. Igualmente he sido informado (a) que el resultado arrojado por la aplicación de los instrumentos para la recolección de la información, los que indagan por mis vivencias como maestro o estudiante de educación rural, no comprometen a los investigadores, ni a las instituciones que ellos puedan representar, en procesos de tipo terapéutico o de acompañamiento en el desarrollo de los procesos escolares.

9. Se me ha informado que aunque el objeto de estudio es develar los sentidos que los estudiantes construyen alrededor de sus experiencias con literatura y cine en los procesos de formación en Lenguaje., para el cual habrá preguntas que requieran narraciones extensas y profundas, se tendrá especial cuidado en no forzar, ni violentar mi intimidad, y que tengo la posibilidad de detener o postergar el relato de experiencias, las entrevistas o las observaciones, si considero que mi estado emocional no me permite continuar y hasta tanto me sienta mejor; como también a revisar y depurar el borrador de la información antes de ser publicada.

10. Acepto que la participación en esta investigación no me reportará ningún beneficio de tipo material o económico, ni se adquiere, en ningún término, ninguna relación contractual.



11. Para la realización de la entrevista hemos hecho los siguientes acuerdos: se realizará una entrevista con una duración de una (1) hora; el lugar para el desarrollo de este instrumento será previamente acordado.

12. Para llevar a cabo las observaciones participantes, el investigador podrá hacer uso de espacios áulicos, y otros lugares en los cuales se desarrolle algún componente del ejercicio pedagógico.

13. Doy fe de que para obtener el presente Consentimiento Informado, se me explicó en un lenguaje claro y sencillo lo relacionado con la investigación, sus alcances y limitaciones; además que, en forma personal y sin presión se me ha permitido realizar todas las observaciones, y se me han aclarado todas las inquietudes que he planteado; además, de este texto tendré copia.

Dado lo anterior manifiesto que estoy satisfecho (a) con la información recibida y que comprendo el alcance de la investigación, y mis derechos y responsabilidades al participar de ésta.

En constancia firmo: _____