



DEL ORAL, AUDIOVISUAL Y DIGITAL A LA LECTURA (Y LA ESCRITURA) EN SECUNDARIA

Gemma Lluch Crespo

DEL ORAL, AUDIOVISUAL Y VIRTUAL A LA LECTURA (Y LA ESCRITURA) EN LA SECUNDARIA

GEMMA LLUCH
Universidad de Valencia



© Gemma Lluch

© FUNDACIÓN SM

Joaquín Turina 39 - 28044 Madrid

Tel. 91 535 96 00

www.fundacion-sm.com

fsm@fundacion-sm.com

Impreso en UE / *Printed in EU*

ÍNDICE

Agradecimientos	9
Querido lector	11
1. INTRODUCCIÓN	13
1. La lectura en la secundaria	14
2. Del relato oral, audiovisual y virtual a la lectura (y la escritura) ...	17
2. PROPUESTAS DESDE EL RELATO ORAL	21
1. Argumentando: por qué recuperar la historia oral...	
Relatar en el aula	22
a) Contar historias para recuperar la cultura popular	22
b) Contar historias para aprender a narrar oralmente	24
c) Contar historias para leer discursos escritos y audiovisuales	26
d) Y para saber más	29
2. De la leyenda urbana a la histórica. La vigencia de un género. ...	30
a) Por qué y cómo trabajar la leyenda urbana.	30
La leyenda como relato	30
La leyenda urbana.	31
b) La propuesta de trabajo en el aula.	32
Actividad 1	32
Actividad 2	33
Actividad 3	34
Actividad 4	34
c) Y para saber más	35
3. De la cenicienta a las princesas del <i>Hola</i>. La vigencia de un mito ..	35
a) Por qué y cómo trabajar los cambios en el cuento de hadas.	35
El trabajo con el relato corto en el currículo	35
El relato corto de <i>La cenicienta</i>	35
Análisis comparativo de la historia de la cenicienta.	37
La influencia de Disney	42
Las reescrituras actuales	43
b) La propuesta de trabajo en el aula.	46
Actividad 1	47
Actividad 2	47
Actividad 3	49
Actividad 4	50

3. PROPUESTAS DESDE EL RELATO AUDIOVISUAL	51
1. Argumentando: por qué aprovechar el relato audiovisual...	
Mejorar la competencia narrativa	52
a) Conocer el audiovisual para conocer el mundo del adolescente	52
b) Conocer el audiovisual para saber lo que cambia.	53
c) Conocer el audiovisual para compararlo con los relatos comerciales . .	54
Conocer el relato audiovisual.	55
Lo que cambió <i>Lost</i>	57
El cine para adolescentes	58
d) De la originalidad a las técnicas de identificación	59
e) Y para saber más	61
2. Del relato audiovisual a las competencias narrativas	61
a) La competencia audiovisual	61
b) Los objetivos afectivos, cognitivos y discursivos	64
c) La propuesta de trabajo en el aula.	65
Actividad 1	66
Actividad 2	66
Actividad 3	67
Actividad 4	67
3. El cine y la literatura	69
a) El trabajo del cine en el aula.	69
El análisis del discurso cinematográfico	70
Buscar información sobre la película.	71
b) Las adaptaciones cinematográficas de textos literarios.	73
Los tipos de adaptaciones.	74
Los tópicos recurrentes.	74
Las relaciones intertextuales.	75
c) La propuesta de trabajo en el aula.	76
Actividad 1	77
d) Y para saber más	78
4. PROPUESTAS DESDE LA LECTURA	
Y LA ESCRITURA VIRTUAL	79
1. Argumentando: por qué usar lo virtual...	
Leer (y escribir) en la pantalla	80
a) La escuela 2.0	80
b) La importancia del mundo en los adolescentes.	83
c) Leer sobre derechos y deberes: la privacidad en las redes sociales .	85
d) La propuesta de trabajo en el aula.	88
Actividad 1	88

Actividad 2	89
Actividad 3	90
e) Para saber más	91
2. Compartir lecturas en los espacios virtuales.	91
a) Plataformas	91
Foros	92
<i>Blogs</i>	94
<i>Wikis</i>	97
<i>Twitter</i>	98
b) La lectura (y la escritura) en el mundo virtual	100
La construcción de la identidad	100
El docente como guía para ayudarles a navegar y participar	101
c) Algunas actividades virtuales desde la lectura	102
Reseñar los libros leídos	103
Lectura conjunta del libro	103
El comentario de lecturas compartido	106
Producción escrita, oral y audiovisual después de la lectura de un libro	109
Lectura dramatizada	112
Y mucho más	113
d) Para saber más	113
5. PROPUESTAS DESDE LA LECTURA.	115
1. Argumentando: la importancia de seleccionar las lecturas.	116
a) Leer para y leer donde	117
b) Lecturas diferentes para objetivos diferenciados	118
2. Una propuesta de criterios para la selección de lecturas	120
a) Sobre los temas	120
b) Sobre los tipos	122
c) Sobre los valores	125
d) Sobre los géneros	125
Las lecturas dramáticas	125
Las lecturas poéticas	126
Los relatos	126
6. LAS AYUDAS	129
1. Las fichas	129
2. El vocabulario que nos ayuda a navegar.	136
3. Los documentos consultados	138

AGRADECIMIENTOS

Como siempre digo, todo libro, todo proyecto, aunque esté firmado por una sola persona, nunca es un trabajo individual. Aquí están las voces de profesores de Salamanca, Bilbao, Pamplona, Irún, Inca, Palma de Mallorca, Valencia, Santiago de Compostela, San Sebastián, Baeza, Almería, Bogotá, México DF, Guadalajara, Santiago de Chile, Buenos Aires, El Chaco, Córdoba, etc. Gracias a todos aquellos con los que he trabajado en los diferentes encuentros y cuyos comentarios e intervenciones han ayudado a construir este material.

Debo agradecer a los estudiantes del *Màster Oficial en Assessorament Lingüístic i Cultura Literària* y del *Posgrado en Cultura, Lectura i Literatura per a Infants i Joves de la Universitat de València* sus puntos de vista y la construcción de conocimiento conjunta, que ha sido fundamental para ahondar en los aspectos que proponemos en este libro.

A José Luis Cortés, por la confianza que depositó en este proyecto, y a María Jesús Gil, por el acompañamiento mientras ha ido creciendo. Al equipo de SM de Literatura Infantil y Juvenil, por los aprendizajes compartidos en el fantástico mundo de la promoción de la lectura.

A @fzayas, @Estyu, @leeres, @LibrosPorLeer, @pizcadepapel, @comunicacionsm, @Literatura_SM y tantos otros por enseñarme tantas cosas con solo ciento cuarenta caracteres.

Finalmente, a Maite Monar y Margarida Castellano por la lectura atenta de estas páginas.

Querido lector:

No quiero engañarle: este no es un libro de alguien que conoce a los adolescentes, pues la adolescencia es la franja de edad del ser humano que menos me satisface. Paradójicamente, me apasionan sus consumos «culturales». Es lo que hago: analizarlos.

Por lo tanto, este sí es un libro de alguien que consume y analiza relatos audiovisuales, virtuales y paraliterarios, es decir, relatos de consumos relativamente masivos que circulan por pantallas y libros, que generan autores profesionales y lectores ávidos, que publicitan los departamentos de marketing de las editoriales, los *Management Communication* o los propios lectores. Relatos que, en un principio, nacieron y funcionaron fuera del circuito escolar.

Este libro le propone un diálogo: entre usted, que transita entre adolescentes, y yo, que observo, consumo adictivamente y analizo lo que hacen en la pantalla. Leer los estudios de los colegas, buscar foros, redes sociales, *wikis*, etc., donde comparten sus experiencias; compartir los resultados con la experiencia de profesores de Secundaria y bibliotecarios; reflexionar y cuestionar los resultados, resituar la tradición oral, proponer acciones para incorporar estos conocimientos en el día a día... Este es el diálogo que le propongo.

¿A quién me dirijo? Al profesor de Secundaria que piensa que no podemos privar a las nuevas generaciones del placer que significa leer, de la misma manera que no les podemos privar del placer de pensar, porque ambos nos dan buena vida.

¿A qué áreas? Principalmente a la de lengua y de literatura pero también a los docentes de cualquier área de la Secundaria. A los responsables de la biblioteca escolar, al claustro de profesores, que tiene que pensar un plan de lectura de centro...

¿Qué le proponemos? Unas propuestas para aprovechar la oralidad, el audiovisual y lo virtual para la lectura y, en muchos casos, la escritura. Unas herramientas para facilitar el trabajo de la lectura en el centro desde los consumos culturales y las competencias que debe desarrollar el estudiante de Secundaria.

Socialmente vamos descubriendo que la palabra «lectura» no tiene un único significado. Promover acciones relacionadas con el verbo «leer» debe ser un proyecto social en el que intervengan diferentes profesionales: gestores y mediadores culturales, economistas, programadores de la televisión y el ocio, políticos, autores, diseñadores gráficos, familias y docentes.

Leer en el siglo XXI es un proyecto social común, en el que todas las voces aportan nuevas miradas, pero entendiendo la lectura desde sus significados más abiertos y amplios: leer para aprender, leer para conocer, para criticar, para escribir, para comunicarnos, para hacer pública la voz de todos, etc.

La lectura en el centro docente es una tarea múltiple en la que cada profesor desde su asignatura y desde su experiencia trabaja con una única finalidad: dibujar un mosaico común, donde se aportan reflexiones que ayuden al adolescente a descubrirle los beneficios de esta acción, a valorar el hecho de la lectura. Ayudarle a leer, a entender que dedicar buena parte del día a los diferentes tipos de lectura (y de escritura) es una buena opción de vida.

Repetimos: no podemos privar a las nuevas generaciones del placer que significa leer, de la misma manera que no les podemos privar del placer de pensar; se pueden lograr en soledad o en compañía, son baratos, te hacen reír y llorar, etcétera. Justamente, porque leemos y pensamos, sabemos que la vida, la historia de nuestras vidas, es un fluir continuo de cambio y de renovación pero siempre desde el conocimiento del pasado. Y todo eso requiere lecturas y requiere pensamiento.

Y también requiere tiempo. Tiempo para intercambiar ideas y nuevas lecturas, tiempo para proyectar el futuro, tiempo para escuchar lo que dicen otros, tiempo para construir los propios discursos y compartirlos, discutirlos con otros. Y paciencia para ser conscientes que los cambios son lentos: pura lluvia fina que no eres consciente de que cae pero que con el paso del tiempo descubres que te ha mojado.

Querido lector, posiblemente usted y yo compartamos estas ideas porque ahora ambos leemos y escribimos, y podemos compartir la idea de que los consensos sociales los podemos iniciar o proponer nosotros. Por eso son importantes los libros y las lecturas. Pero eso usted como docente ya lo sabe.

Atentamente

GEMMA LLUCH
Universidad de Valencia

1

INTRODUCCIÓN

La lectura en la secundaria

- Las competencias básicas.
- La lectura en el marco jurídico.
- La educación literaria y la lectura.

Del relato oral, audiovisual y virtual a la lectura y la escritura

Objetivos:

- Trabajar la lectura y la escritura que crea nuevas lecturas.
- Aprovechar las competencias creadas desde los relatos más populares.
- Aprovechar los textos próximos para profundizar los contenidos escolares.
- Partir del contexto cultural del estudiante, de sus marcos de confianza, para poder conocer las competencias lingüísticas, discursivas y lectoras.

Textos:

- Leyenda urbana, mitos, etc.
- Relatos audiovisuales.
- Relato cinematográfico.
- Textos en wikis, blogs, twitter, etc.

1. La lectura en la secundaria

De las ocho competencias básicas que propone la Unión Europea, la competencia en comunicación lingüística es la directamente relacionada con la lectura. Pero, si consideramos la lectura desde una orientación más amplia, también estarían relacionadas el tratamiento de la información y la competencia digital, la competencia social y ciudadana, la competencia cultura y artística, la competencia para aprender a aprender y la de la autonomía e iniciativa personal¹.

Recordemos que el documento del Ministerio define las competencias básicas como las que permiten poner el acento en aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos y, que deben haberse desarrollado al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr la realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida².

Pensamos que es importante recordar lo que dice la ley: por eso, al final de este apartado resumimos los contenidos mínimos para la enseñanza de la lectura y de la literatura en la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato. A menudo, los debates que leemos en la red, en revistas sobre el tema o que escuchamos en reuniones suelen centrarse en controversias entre lectura y literatura o entre la lectura por placer y la lectura como trabajo escolar, otros hablan de la presencia de la literatura juvenil, de la paraliteratura o de los *best seller* en el día a día de las aulas. Pero en menos ocasiones de las deseadas los debates parten del marco lógico sobre el que nos centrarnos: lo que dice la ley que debemos hacer.

En estas páginas partimos de la convicción de que para establecer cualquier discusión sobre la lectura o la enseñanza de la literatura es imprescindible situarse en el marco jurídico que establece las competencias y las enseñanzas mínimas literarias que un estudiante adquirirá cuando finalice su enseñanza secundaria. En este marco, por ejemplo, se establece que los contenidos de literatura son, además de las obras adecuadas a la edad, los fragmentos de los autores más relevantes de la historia de la literatura. También se refiere a la enseñanza de la poesía y la enfoca tanto como lectura comentada como motivo de recitación, y afirma que este ejercicio ayudará al reconocimiento de elementos básicos como el ritmo, la versificación, las figuras semánticas y los recursos retóricos.

En el caso de las obras teatrales, el decreto explicita la lectura comentada y dramatizada de obras completas o de fragmentos, con el fin de reconocer aspectos formales del género tales como la estructura y sus componentes además de los diferentes subgéneros. Y se hace referencia explícita a breves piezas teatrales o fragmentos del teatro clásico y contemporáneo.

¹ F. ZAYAS / P. PÉREZ ESTEVE, *La competencia en comunicación lingüística*. Madrid, Alianza, 2007.

² MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, «Competencias básicas de la ESO», *Qué estudiar*. <http://www.educacion/que-estudiar/educacion-secundaria-obligatoria/contenidos.html>

Sobre los relatos, los contenidos que se establecen tienen que ver con la lectura comentada de relatos breves de culturas diferentes. Y el comentario de obras literarias narrativas tiene la finalidad de reconocer los elementos del relato literario y la función que cumplen, así como los temas y los elementos de la historia. También se hace referencia a la evolución histórica que los transforma desde la épica medieval en verso a la narración moderna en prosa.

Como contenidos más conceptuales se propone la diferenciación de los grandes géneros literarios a través de las lecturas comentadas y el conocimiento de las características generales de los grandes periodos de la historia de la literatura, acercando el estudiante a autores relevantes de las literaturas hispánicas y europea.

La ley también incluye en la enseñanza de la literatura el aprendizaje de la composición de textos de intención literaria utilizando algunos de los aprendizajes adquiridos en las lecturas comentadas, el desarrollo de la autonomía lectora y aprecio de la literatura como fuente de placer y de conocimiento del mundo y no olvida el aprendizaje de los recursos que ofrece la biblioteca del centro y las bibliotecas virtuales.

Como vemos, un amplio y complejo abanico de conceptos, habilidades y actitudes, entre los que el profesor de (lengua y) literatura guiará al estudiante para que los consiga a lo largo de su educación secundaria.

Cómo conseguirlo no es fácil y menos en el mundo cambiante que vivimos. Si lo fuera, no estaríamos aquí escribiendo y leyendo sobre el tema. En estas páginas, partimos de la convicción de que, en el marco jurídico en el que nos movemos y con el tiempo y las herramientas de que disponemos, la enseñanza de la literatura se consigue con el trabajo de textos canónicos a través de la lectura guiada, acompañada y comentada conjuntamente de fragmentos literarios.

Las otras lecturas tienen que ver con otras competencias, son lecturas que tienen que ser recomendadas por todas las materias desde la dinamización privilegiada de la biblioteca escolar. Estas lecturas en papel o en pantalla de relatos o de conocimientos ayudarán a adquirir competencias en comunicación lingüística, en el tratamiento de la información y la competencia audiovisual, digital, competencia social y ciudadana, competencia cultural y artística, competencia para aprender a aprender y, obviamente, de la autonomía e iniciativa personal. Y este libro quisiera proponer ayudas para facilitar estos cometidos.

Las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria establecen los siguientes contenidos para la enseñanza de la lectura y de la literatura en la ESO³:

³ REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, en <http://www.boe.es/boe/dias/2007/01/05/pdfs/A00677-00773.pdf>

Cuadro 1

1 Curso	2 Curso	3 Curso	4 Curso
Lectura de varias obras adecuadas a la edad.		Lectura de obras o fragmentos adecuados a la edad, relacionándolos con los grandes periodos y autores de la literatura desde la Edad Media hasta el siglo XVIII.	Lectura de novelas y relatos desde el siglo XIX hasta la actualidad.
Lectura comentada y recitado de poemas			
reconociendo los elementos básicos del ritmo, la versificación y las figuras semánticas más relevantes.	prestando atención al valor simbólico del lenguaje poético, al sentido de los recursos retóricos más importantes, reconociendo los procedimientos de la versificación y valorando la función de todos estos elementos en el poema.	comparando el tratamiento de ciertos temas recurrentes, en distintos periodos literarios, y valorando la función de los elementos simbólicos y de los recursos retóricos y métricos en el poema.	contemporáneos, con especial atención a las aportaciones del simbolismo y las vanguardias al lenguaje poético, valorando la función de los elementos simbólicos y de los recursos retóricos y métricos en el poema.
Lectura comentada de relatos			
breves incluyendo mitos y leyendas de diferentes culturas, reconociendo los elementos del relato literario y su funcionalidad.	comparando y contrastando temas y elementos de la historia, formas de inicio, desarrollo cronológico, desenlaces.	observando la transformación de la narrativa desde la épica medieval en verso a la narración moderna en prosa, y del héroe al personaje de novela.	contemporáneos de diverso tipo que ofrezcan distintas estructuras y voces narrativas.
Lectura comentada y dramatizada de			
obras teatrales breves, o de fragmentos, reconociendo los aspectos formales del texto teatral.	fragmentos de obras teatrales, reconociendo algunos subgéneros y prestando atención a la estructura y componentes del texto teatral.	teatrales breves y fragmentos representativos del teatro clásico español, reconociendo algunas características temáticas y formales.	breves piezas teatrales contemporáneas, o de fragmentos, de carácter diverso constatando algunas innovaciones en los temas y las formas.
Diferenciación de los grandes (sub)géneros literarios a través de las lecturas comentadas.		Conocimiento de las características generales de los grandes periodos de la historia de la literatura desde el siglo XIX hasta la actualidad. Acercamiento a algunos autores relevantes de las literaturas hispánicas y europea desde el siglo XIX hasta la actualidad.	

Composición de textos de intención literaria utilizando algunos de los aprendizajes adquiridos en las lecturas comentadas.

Utilización dirigida de la biblioteca del centro y de bibliotecas virtuales.

Desarrollo de la autonomía lectora y aprecio por la literatura como fuente de placer y de conocimiento del mundo.

Las enseñanzas mínimas del Bachillerato establecen los siguientes contenidos para la enseñanza de la lectura y de la literatura⁴:

Cuadro 2

Contenidos
Lectura y comentario de obras breves y de fragmentos representativos de las distintas épocas, géneros y movimientos, de forma que se reconozcan las formas literarias características, se tome conciencia de la constancia de ciertos temas y de la evolución en la manera de tratarlos.
Las formas narrativas a lo largo de la historia: de la épica medieval y las formas tradicionales del relato a la novela. Cervantes y la novela moderna. El desarrollo de la novela realista y naturalista en el siglo XIX. De la novela realista y naturalista a los nuevos modelos narrativos en el siglo XX. La novela y el cuento latinoamericanos en la segunda mitad del siglo XX.
La poesía: de la lírica popular y culta de la Edad Media a las nuevas formas y temas de la poesía del Renacimiento y el Barroco. Las innovaciones de la lírica romántica. De Bécquer y el Simbolismo a las Vanguardias. Tendencias de la lírica en la segunda mitad del siglo XX. La presencia de la poesía hispanoamericana.
El teatro: de los orígenes del teatro en la Edad Media al teatro moderno. Lope de Vega y el teatro clásico español, características, significado histórico e influencia en el teatro posterior. La constitución de un teatro realista y costumbrista en el siglo XVIII. El teatro romántico. Tradición y renovación en el teatro del siglo XX.
El ensayo: los orígenes del periodismo y del ensayo en los siglos XVIII y XIX. La evolución del ensayo a lo largo del siglo XX. Consolidación de la autonomía lectora y aprecio por la literatura como fuente de placer, de conocimiento de otros mundos, tiempos y culturas.

2. Del relato oral, audiovisual y virtual a la lectura (y la escritura)

Desde estas páginas quisiéramos plantear una reflexión práctica sobre el trabajo de promoción de la lectura desde el aula y desde la biblioteca escolar. Y lo haremos a través de propuestas para trabajar la lectura, sin cargar el trabajo escolar del alumno y del docente, utilizando tanto el libro, como el boli, el papel, la pantalla o las utilidades de la *web 2.0*.

Los objetivos que proponemos son:

- Trabajar la lectura y, relacionada con ella, la escritura que crea nuevas lecturas.

⁴ REAL DECRETO 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas, en <http://www.boe.es/boe/dias/2007/11/06/pdfs/A45381-45477.pdf>

- Aprovechar las competencias que los estudiantes traen al aula, creadas desde los relatos más populares.
- Aprovechar los textos más próximos a los lectores para mejorar las competencias en comunicación.
- Partir del contexto cultural del estudiante, de sus marcos de confianza, para poder conocer las competencias lingüísticas, discursivas y lectoras que ya tienen y trabajar con y desde ellas.

Pero también y no menos importante:

- Proponer criterios que nos ayuden a seleccionar las lecturas más adecuadas a cada tipo de lector.
- Utilizar diferentes herramientas y técnicas que nos ayuden a conocer a nuestro estudiante como consumidor de cultura.

Por lo tanto, este libro no propone incluir nuevas actividades fuera del currículo o del trabajo diario del aula, sino facilitar el trabajo que ya se realiza, por una parte, aprovechando tanto los conocimientos que los estudiantes traen por el consumo de narrativas audiovisuales y virtuales y, por otra, utilizando los materiales que los anteriores entornos nos facilitan.

Resumiendo, se trata de un trabajo transversal, que quiere completar los contenidos que ya se trabajan en la secundaria preferentemente desde el área de lengua y de literatura, pero sin olvidar en resto de áreas. No hablamos de sustituir unas lecturas por otras. Creemos que la educación literaria se consigue con textos literarios y que el poco tiempo asignado a la materia durante la educación literaria reclama centrarse en la literatura canónica que formaliza una tradición literaria.

Gráficamente, el contenido que planteamos es el siguiente:

Cuadro 3

	Objetivo	Textos
La cultura tradicional oral	<p>Recuperar y practicar con la historia oral para analizar y contar</p> <ul style="list-style-type: none"> – Relatar en voz alta para un grupo con la finalidad de entretener – Comparar y contrastar temas y elementos de la historia, formas de inicio, desarrollo cronológico y desenlaces – Leer, comentar y recitar leyendas y mitos de diferentes culturas, reconociendo los elementos del relato literario y su funcionalidad – Observar la transformación de la narrativa desde la tradición oral a la narración literaria y audiovisual moderna en prosa y del héroe al personaje de novela a través de las diferentes versiones de las leyendas y de <i>La cenicienta</i> – Valorar las fuentes de documentación virtual y tradicional – Practicar las formas de citar los documentos que usamos – Leer en voz alta o presentar oralmente un texto al grupo, previa preparación 	<p>La leyenda:</p> <ul style="list-style-type: none"> – de la urbana a la histórica <p>Los mitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> – de <i>La cenicienta</i> a las princesas del <i>Hola</i>

Los relatos audiovisuales	<p>Aprovechar el audiovisual para mejorar la competencia narrativa</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analizar los relatos audiovisuales para crear un puente entre los relatos que consumen y los de clase - Pasar del plano concreto de un capítulo al abstracto que origina un modelo seriado - Concienciarlos de las capacidades que adquieren en sus consumos audiovisuales - Observar críticamente los tópicos recurrentes en la literatura y el cine 	<p>El relato audiovisual:</p> <ul style="list-style-type: none"> - comercial y las series <p>El relato cinematográfico:</p> <ul style="list-style-type: none"> - del literario a la pantalla y viceversa
La lectura virtual	<p>Aprender de y desde lo virtual para leer y escribir</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leer para aprender sobre derechos y deberes en internet - Leer para protegerse en las redes sociales: las políticas de privacidad - Compartir, leer, redactar, organizar, buscar, valorar, clasificar y utilizar los espacios virtuales para transformarlos en espacios de y sobre la lectura 	<p>Textos escritos, orales y audiovisuales que se comparten desde diferentes plataformas</p>
La lectura escolar	<p>Seleccionar las lecturas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construir criterios para seleccionar lecturas por: <ul style="list-style-type: none"> • los temas: sentimientos, condición humana, cotidianidad, relaciones familiares, contexto, entorno... • los tipos: problemas, anécdotas, biografías, normativas, consejos, descripciones... • los valores: familiares, actitudes... • los géneros: textos dramáticos, poéticos, relatos (adaptaciones de los clásicos y relatos comerciales)... 	

2

PROPUESTAS DESDE EL RELATO ORAL

Contenidos

- El relato breve: elementos de la historia, formas de inicio, desarrollo cronológico y desenlaces.
- La cultura oral: la transformación a la escritura y a las pantallas.

Objetivos

- Leer en voz alta.
- Comparar estructuras narrativas.
- Analizar relatos.
- Sacar conclusiones.
- Citar adecuadamente los documentos de trabajo que utilizamos.

Actividades

- Comparación contrastada de relatos.
- Lectura en voz alta.
- Desarrollo de la autonomía lectora y del aprecio por la literatura como fuente de placer y de conocimiento del mundo.
- Uso de las fuentes de documentación virtual y tradicional.

Textos

- Orales, audiovisuales, virtuales.
- Leyendas, cuentos y mitos.

1. Argumentando: por qué recuperar la historia oral...

Relatar en el aula

¿Contar historias en el aula significa unir la cultura oral y la escrita? ¿Cómo ha sido planteado tradicionalmente? ¿Cómo nos lo podemos plantear para ligar con la actualidad y el futuro, en definitiva, con los intereses humanos y profesionales de nuestros estudiantes? ¿Qué podemos hacer en el aula? ¿Qué trabajos nos pueden ayudar a hacerlo? Y tal vez la pregunta más importante: ¿contar historias en el aula, para qué?

Tanta pregunta no tiene respuestas sencillas, pero proponemos responder con estas tres. Nos planteamos retomar las historias orales en el aula para recuperar la cultura popular, para enseñar y aprender a narrar oralmente y para saber leer discursos escritos y audiovisuales.

a) Contar historias para recuperar la cultura popular

Si queremos contar historias en el aula para recuperar la cultura popular, es importante que nos pongamos de acuerdo en una cuestión: ¿entendemos todos lo mismo cuando hablamos de cultura popular o de folclore? Porque tanto la disciplina como el objeto de estudio plantean visiones diferentes.

A continuación, quisiéramos reflexionar sobre esta cuestión partiendo de los trabajos que figuran en la bibliografía final, ya que nos ayudarán a situar las diferentes visiones sobre el concepto.

El estudio del folclore, es decir, el descubrimiento del pueblo como objeto de estudio, tiene lugar durante el siglo XIX. El concepto «popular» es una invención romántica. Mira el pueblo como un lugar donde encontrar elementos que necesitan ser salvados, recogidos, estudiados y elaborados como populares, de acuerdo con un canon que dice qué es popular previamente. Asocia popular a época utópica, añorada: la imaginan en armonía y unidad perfecta.

La mayoría de los estudios tradicionales sobre la cultura popular se han planteado habitualmente como una dicotomía en la que lo estudiado, las manifestaciones del pueblo, se situaban en un eje, y la otra cultura en otro enfrentado y planteaba ambos mundos como puntos contrapuestos de una dicotomía.

- Unos investigadores sitúan su eje explicativo en polaridades temporales como pasado *versus* presente, tradicional *versus* moderno, en las que la cultura estudiada, la popular, se situaba en el pasado, en un mundo tradicional y rural, mientras que la persona que la estudiaba y a la que transmitía los resultados de sus estudios se situaba en un momento presente, en un mundo moderno y urbano. El pasado era contemplado como un mundo idílico, armonioso y utopizado.
- Otros investigadores identifican la cultura popular con la cultura nacional. Relacionan sus manifestaciones como propias de una pluralidad de naciones y de una cultura propia. La otra cultura, la enfrentada y habitualmente en la que se sitúa el investigador forma parte de un estado único y extraño. Son discursos que utilizan términos como «historia», «territorio propio», «memoria» o «patrimonio colectivo»...

¿Cómo entendemos la cultura oral? ¿El relato oral? La manera de entenderla, y entenderlo, asegurará el éxito del trabajo con los alumnos.

- El tercer tipo de investigaciones considera la cultura popular como cultura de las clases subalternas, que ocupan espacios marginales y de subordinación respecto a las estructuras dominantes, hegemónicas o burguesas.

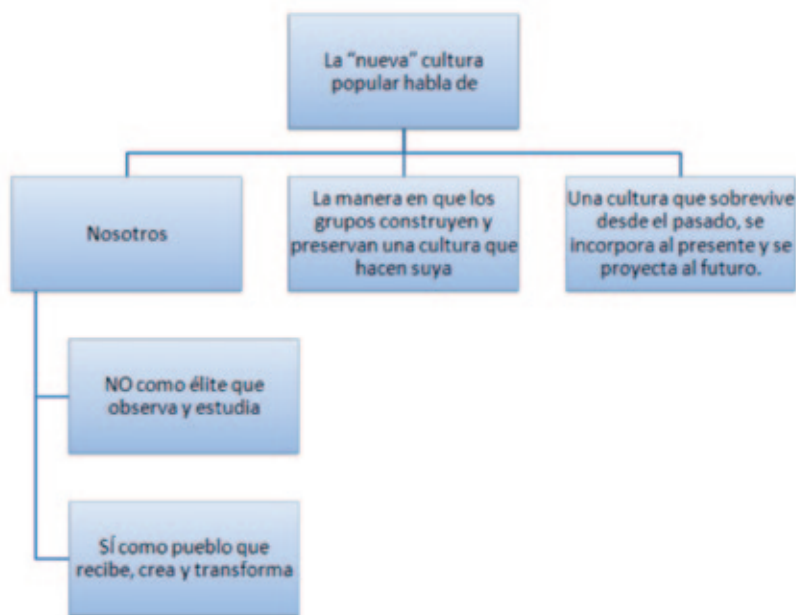
Básicamente, estos estudios⁵ entienden el folclore como el estudio de las formas de vida del pasado, situadas en el recuerdo de la gente y transmitidas a lo largo de la historia y la expresión de lo antiguo, rural y oral, que sobrevive al tiempo y nos llega del pasado.

Esta forma de ver la cultura es difícil de llevar al aula, porque plantea el objeto de trabajo como algo fuera del ahora y del aquí, algo muerto, idealizado en la mente del adulto pero lejano a la del niño o adolescente.

Por eso es fundamental recordar el trabajo de las nuevas investigaciones, que entienden el folclore como una forma de comunicación que utilizamos para resolver determinadas situaciones.

Este nuevo enfoque es fundamental para el trabajo en el aula: nos aleja de lo muerto y focaliza la atención en un ahora, en una comunidad concreta y en unas manifestaciones actuales. Siguiendo a Díaz⁶, esta nueva manera de entender la cultura popular y el folclore significa:

Cuadro 1



⁵ Información resumida de los estudios de C. ORIOL I CARAZO, *Introducció a la etnopoètica. Teoria i formes del folklore en la cultura catalana*. Valls, Cossèntania Edicions, 2002, p. 17; L. DÍAZ G. VIANA, «Sobre el folklore en la actualidad y la pluralidad en la lectura», en *Ocnos 1* (2005), pp. 35-42.

⁶ L. DÍAZ G. VIANA, *Los guardianes de la tradición. Ensayos sobre la «invención» de la cultura popular*. Oiartzun, Sendoa Editorial, 1999; ID., a. c.

Desde este punto de vista, cuando hablamos de cultura popular también nos referimos a las leyendas urbanas que, con forma de relato, explican los peligros que nos acechan, que funcionan entre comunidades virtuales, rumores que cohesionan una comunidad, que actúan como muestra de resistencia a la cultura oficial, etc.

Folcloristas como Díaz Viana y Pujol⁷ hablan del folclore como de una forma de expresión de las tensiones profundas, como una válvula de escape que ayuda a librarnos de estas tensiones, porque las conjuramos en el terreno de lo poético.

Resumiendo, la respuesta a la primera cuestión, contar historias en el aula para recuperar la cultura popular, la entendemos desde este nuevo marco conceptual: una cultura oral como parte de una cultura viva, activa y en movimiento, que genera relatos que interesan a nuestros alumnos.

b) Contar historias para aprender a narrar oralmente

El segundo aspecto que planteábamos era contar historias en el aula para aprender la narración oral. Pero, ¿qué significa aprender la narración oral? Algo más que la mera memorización de historias, que también es importante; significa apropiarnos de una serie de estrategias para hacer llegar al público una historia, es decir, adecuar esqueletos narrativos, que forman parte de una tradición determinada, a un nuevo público.

Los elementos que se ponen en marcha cuando un buen narrador cuenta a un público son complejos y tienen que ver con:

Cuadro 2



⁷ *Ibidem*; J. M. PUJOL (coord.), «Benvingut al club de la sida» i altres rumors d'actualitat. Barcelona, Generalidad de Cataluña, 2002.

Poner en funcionamiento todos estos recursos enseña a saber contar historias, por eso es tan importante trabajarlos en el aula: perder el miedo a hablar en público, ganarse la atención del otro, seducirlo con nuestras estrategias... Todo un mundo de técnicas que ayudaran a conseguir esas habilidades que todo alumno necesita para ser feliz.

Enfocar el trabajo desde este punto de vista significa trabajar las estrategias discursivas que utilizan los contadores de cuentos para fascinarnos con sus historias. Como docentes, ayudaremos a nuestros alumnos a mejorar⁸:

- Los elementos no verbales que ayudan tanto a comunicar, si los empleamos bien, como entorpecen la comunicación, cuando no sabemos qué hacer. Por ejemplo, el movimiento del cuerpo, la postura que adoptamos o la organización del espacio social.
- Los elementos paraverbales que se sitúan en la frontera del gesto y de la palabra. Son elementos vocales que enriquecen el relato o que incluso adquieren significados como las aspiraciones, las risas, los eructos, los lloros o los bostezos, que rellenan de significados una secuencia y despiertan emociones en el oyente.
- Los silencios, que son pausas con diferentes significados, muestran la importancia que tiene administrarlos correctamente cuando contamos una historia.
- Las variedades sociales o geográficas lingüísticas que podemos utilizar para diferenciar al narrador de los personajes: ¿por qué hacerles hablar a todos igual?
- La entonación que puede informarnos de un tipo de modalidad oracional, marca el foco temático de un enunciado o construye un ritmo que les ayudará a memorizar una frase o una cancioncilla esencial en la narración.
- El léxico que usamos, que es diferente del relato escrito: aquí tendrá una densidad léxica baja y una redundancia alta para que el oyente nos siga. Es decir, los alumnos usarán repeticiones, paráfrasis, palabras comodines, dísticos, etc.
- Los elementos discursivos que ponemos en marcha y que diferencian el buen narrador del que necesita practicar más. Nos referimos a las pautas rítmicas que creamos con el uso de las repeticiones, los enunciados cortos que, a diferencia del escrito, acumulan elementos y no los subordinan, al uso de marcos de referencia que son comunes con el público y que les ayuda a identificarse con el relato, etc.

Si nos planteamos la narración oral desde este punto de vista, podemos trabajarla para aprender los recursos para saber hacer llegar una historia a un público, pero también, para saber hablar en público o para saber leer en voz alta.

⁸ G. LLUCH, *Cómo seleccionar libros para niños y jóvenes. Los comités de valoración en las bibliotecas escolares y públicas*. Gijón, Trea, 2010, pp. 85-90 (edición en Fundalectura, 2009).

c) Contar historias para leer discursos escritos y audiovisuales

El largo recorrido caminado por unas pocas narraciones orales las han acabado transformando en mitos de nuestro tiempo⁹.

Cuadro 3



Cuando un relato oral pasa a ser escrito, se produce un proceso creativo y destructivo a la vez. Las historias que formaban parte de la oralidad y de una cultura reducida, o próxima, entran a formar parte de una cultura que se desarrolla paralelamente con algunos puntos de contacto. Pero, a pesar de estos contactos, son dos formas narrativas de entender el universo, que existían en el mismo tiempo pero en espacios diferenciados, tal vez observándose, espiándose.

Las diferentes historias narradas se contaban a públicos diversos, pero, cuando se ofrecen al público letrado, los autores deciden que muchas de estas narraciones no pueden pasar a un libro. Y en este caso, escritura y filtro ideológico funcionan como sinónimos.

Las razones de los escritores, aunque pueden ser diferentes, coinciden con los valores: el sexo, el protagonismo de las mujeres, el poder absoluto del rey y el sometimiento del pueblo, etc. Un ejemplo característico son las adaptaciones de *Las mil y una noches*:

«Ahora la gente no quiere cuentos de hadas como antes estaban escritos. Eran demasiado toscos. Al final, recordarán la historia de la forma que nosotros la filmamos». Walt Disney (Grant 1987: 138).

⁹ La información de este apartado es una adaptación resumida de G. LLUCH, *Inventión de una tradición literaria. De la narrativa oral a la literatura para niños*. Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2006, cap. 1.5.

Las polémicas más encendidas en el entorno de *Las mil y una noches* las ha provocado el contenido erótico de algunas historias. Estas polémicas se han agudizado a lo largo de nuestro siglo y la existencia y la proliferación de ediciones censuradas de la obra ha sido fruto de la opinión que hace falta expurgar los pasajes más escabrosos¹⁰.

Un caso excepcional es la obra de Giambattista Basile¹¹ *Cunto de li cunti* o *Pentamerone*, que, según las palabras de Croce, es «el más antiguo, el más rico y el más artístico de todos los libros de fábulas populares». Publicado el 1634, fue un libro para «hombres y para hombres literatos y expertos», está formado por cincuenta historias contadas por las mejores contadoras de historias:

Zeza la patoja, Cecca la chueca, Meneca la papuda, Tolla la nariguda, Popa la gibosa, Antonella la cachazuda, Ciulla la jetona, Paola la bizca, Ciommetella la tiñosa y Iacova la perdularia.

Aparecen los cuentos más conocidos, como el de *La cenicienta* o el de *La bella durmiente*, pero también aquellos en los que las mujeres son más inteligentes que los hombres como:

Había una vez un rey de Castillo Cerrado que tenía un hijo tan duro de mollera, que no había modo de conseguir que retuviese el abecé [...]. En esa misma época vivía una hija de la baronesa Cenza que, por su mucho saber [...], se ganó el nombre de Sapia.

Princesas y príncipes que burlan a los padres para poder

sin que sospechase la madre, que era una mujer terrible, gozar juntos, el príncipe le entregó un polvillo e hizo el túnel de cristal [...]. Una vez que acordaron esto, no hubo noche en que el príncipe no hiciese el toma y daca.

O princesas solteras que tienen hijos y los padres declaran:

Ya estáis al tanto de que a la luna de mi honor le han salido cuernos; ya sabéis que mi hija me ha provisto de tinta para escribir crónicas, o mejor dicho cornadas, de mis vergüenzas; ya sabéis que para cargarme la frente se ha hecho cargar la panza.

Aunque el hecho de ser menos conocidas demuestra que sólo es una excepción.

Además de este filtro ideológico, cuando se inicia y consolida en el siglo XIX la escritura de las narraciones orales en Europa, se escoge una de las versiones, que será la que se popularice posteriormente. Es importante reflexionar sobre este tema porque, si Walt Disney formalizó una sola versión de los cuentos de hadas más populares, anteriormente lo hicieron Perrault y los Grimm, quienes con su versión de la historia borrarán todas las anteriores.

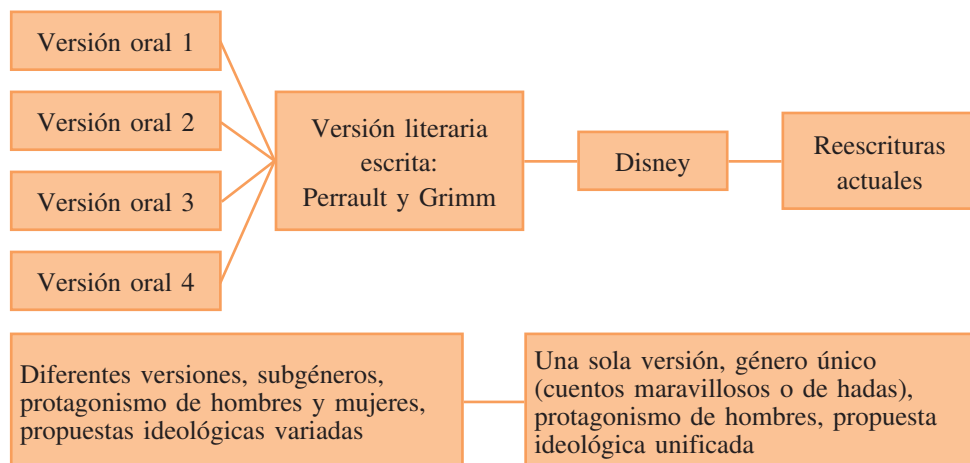
Pensemos en *La bella durmiente* y sus múltiples versiones orales, que incluso dejan durmiendo al príncipe y es la princesa la que actúa, o en la escrita por Basile, con la princesa violada por el príncipe. Estas múltiples versiones se redujeron a la

¹⁰ D. CINTA / M. CASTELLS, Nota preliminar a *Les mil i una nits*. Barcelona, Proa, 1995, p. XVIII.

¹¹ G. BASILE, *El cuento de los cuentos I y II*. Madrid, Siruela, 1994. Introducción de Benedetto Croce; prólogo, traducción y notas de Cesar Palma; epílogo de Italo Calvino.

de los Grimm, la más conocida, la que formaliza sus elementos, hasta que Disney propone la suya.

Cuadro 4



Ya sabemos que estos escritores no dirigieron sus versiones escritas para los niños. Zipes¹² recuerda que Perrault nunca intentó que su libro fuera leído por niños, estaba más interesado en demostrar que el folclore francés podía ser adaptado a los gustos de la alta cultura francesa y usado como un nuevo género artístico para el proceso civilizador francés. Pero el paso del tiempo lo ha transformado prácticamente en su único destinatario. De hecho, de todos los relatos orales, el cuento maravilloso ha sido el género omnipresente en la literatura para niños, porque

de todos los relatos folclóricos, el cuento es un relato ficticio que permite la identificación (y en algunos casos la contraposición) de los miembros del auditorio con el protagonista y está destinado a reconciliar al niño y al adolescente con el mundo que les rodea, con los enigmas existenciales y los inconvenientes pasajeros de su estado de inmadurez¹³.

Pero atención, no estamos hablando de todos los cuentos maravillosos ni de todas las versiones de estos. Si hiciéramos un repaso de los títulos que se han publicado en colecciones de literatura para niños, veríamos cómo muchas veces aparecen los más conocidos: *Caperucita roja*, *La cenicienta*, *La bella durmiente*, *Los tres cerditos*, etc. Son los que siempre nos han acompañado, los que conforman nuestro universo familiar, de forma que la gran variedad genérica de narraciones orales se redujo cuando pasan al escrito y todavía se redujo más en el paso a la literatura para niños, de manera que en la actualidad reproducimos aquellas que son más

¹² J. ZIPES, *Fairy Tales as Myth. Myth as Fairy Tale*. Kentucky, The University Press of Kentucky, 1994, p. 17.

¹³ J. M. PUJOL, «Sobre els límits del folklore narratiu», en *Estudis baleàrics (IEB)* 52 (junio/septiembre 1995), p. 71. Barcelona, Universitat de Barcelona, pp. 77-106.

conocidas y más familiares, y hemos cerrado la amplia muestra de cuentos populares a unas pocas narraciones, que casi se han transformado en mitos. Es fácil concluir con una evidencia: la narrativa de tradición oral que ha pasado a la literatura para niños, presenta una reducción –o un empobrecimiento– de géneros, de temáticas y de versiones.

En este proceso de empobrecimiento ha jugado un papel fundamental Walt Disney. A menudo, la escuela lo ignoraba, pero es necesario dedicar un espacio a educar la mirada del niño o del adolescente que se enfrenta a los relatos audiovisuales. Sin olvidar que muchas de las reescrituras actuales renuncian a la tradición oral propia y literaria, y apuestan por mantenerse fieles a sus adaptaciones.

Recordemos que en una buena parte de sus películas utiliza argumentos que provienen de Perrault y Grimm, porque ya son conocidos y llegan más fácilmente a la familia, ya que conectan con los padres y con unos mundos vividos, reconocidos y seguros. Son relatos que crean universos de ficción con héroes y heroínas interesantes, agresores clásicos, unos argumentos sentimentales y universales.

Por ejemplo, Disney elige *Blancanieves y los siete enanitos* porque encontró héroes y heroínas, una mala persona de proporciones clásicas, unos enanos simpáticos y un argumento que podía tocar el corazón humano en cualquier sitio del mundo, aunque tenga que cambiar el final¹⁴.

Muchos docentes han ignorado el poder de Disney mientras los niños lo aceptaban y acabó configurando el imaginario colectivo. ¿Pasará ahora lo mismo con los mundos narrativos que transitan los niños y adolescentes? ¿Continuaremos ignorando sus consumos? El trabajo que proponemos en este apartado quiere paliar estas lagunas del pasado.

d) Y para saber más

- CAMARENA, JULIO, «Sobre el folklore en la actualidad y la pluralidad en la lectura», en *Ocnos* (1 noviembre 2005), pp. 35-42.
- LLUCH, GEMMA, *Invención de una tradición literaria. De la narrativa oral a la literatura para niños*. Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2006.
- ORIOL I CARAZO, CARMEN, *Introducció a l'etnopoètica. Teoria i formes del folklore en la cultura catalana*. Valls, Cossetània Edicions, 2002.

«El folklore actual lo hacen y difunden principalmente niños y adolescentes en un territorio que no es geográfico y mediante una oralidad empapada de nueva tecnología». (DÍAZ, 2008: 36).

¹⁴ B. THOMAS, *Walt Disney. An American Original*. Nueva York, Hyperion, 1994, p. 130.

2. De la leyenda urbana a la histórica. La vigencia de un género

a) Por qué y cómo trabajar la leyenda urbana

El currículo prescribe la lectura comentada de relatos breves incluyendo mitos y leyendas de diferentes culturas, reconociendo los elementos del relato literario y su funcionalidad. Una forma de trabajar las leyendas, entendiendo el género como un relato unido a las vivencias de la comunidad que lo acoge, lo crea o lo transmite, es «sintiendo» la función que tiene en la actualidad para comprender la que tuvo en el pasado.

Entender por qué son creadas, por qué se extienden tan rápidamente, por qué son temas recurrentes que motivan capítulos de series de televisión o películas, o por qué forman parte de la conversación es entender la función que la cultura popular ha tenido a lo largo de la historia. Y lo podemos hacer desde un tipo de relato que engancha y gusta a los jóvenes, es más, forma parte de su cultura.

La leyenda como relato

En Lluch definíamos la leyenda, a partir de los trabajos de Oriol, Pujol y Díaz¹⁵, como un relato que:

- Sitúa los hechos en un mundo real y se refieren a un lugar determinado.
- Cuenta hechos que «parecen ser» ciertos, porque, a diferencia de los cuentos de hadas, tienen apariencia de realidad, al partir de hechos que parecen históricos y se crea una ilusión de realidad.
- Narra hechos extraordinarios, que se insertan en el sistema de creencias de la comunidad donde se explica.
- Se crea desde una base real, que refleja las características sociales, culturales, geográficas, religiosas, etc., del entorno inmediato en el que se explican.
- Los protagonistas son individuos que actúan como si fueran actores históricos y con frecuencia con una cualidad heroica.
- Tiene la función de dar pautas de conducta a las personas de una determinada comunidad, porque expresa el temor ante lo desconocido.
- Presenta habitualmente al ser humano como perdedor.

Dejamos fuera el tema que pueden tratar, porque podemos encontrar un mismo tema que circula como leyenda o como cuento maravilloso, de forma oral o escrita, y en verso o en prosa.

Tradicionalmente, se diferencia entre la *leyenda del pasado*, que explica la existencia de seres relacionados como las creencias y da lecciones siguiendo un sistema de

¹⁵ G. LLUCH, *Cómo seleccionar libros para niños y jóvenes*, o. c., p. 89; C. ORIOL I CARAZO, o. c.; J. M. PUJOL, (coord.), «Benvingut...», o. c.; L. DÍAZ G. VIANA, *Leyendas populares de España. Históricas, maravillosas y contemporáneas. De los antiguos mitos a los rumores por Internet*. Madrid, La esfera de los libros, 2008.

valores y de creencias preindustriales, y la *leyenda etiológica*, que explica el origen de un elemento del mundo.

Las características del género provocan que sea uno de los relatos populares más ligado a la realidad, justamente porque su función es interpretar el mundo; en consecuencia, es uno de los géneros de la tradición oral que más se ha transformado hasta llegar a la actualidad.

La leyenda urbana

La leyenda urbana usa la tecnología para difundirse y crearse, porque, como afirma Díaz¹⁶, muchas veces es la propia globalización el principal objeto de parodia y de reflexión. Los informantes de la leyenda urbana son gente joven, ilustrada y urbana, que utiliza este relato para dar forma a sus angustias y tensiones. Recordemos cómo los temas más habituales tienen que ver con los miedos provocados por el secuestro de niños y jóvenes para la extracción de órganos, las criaturas que nacen de la manipulación genética o del medio ambiente, el sida, lo que acontece en las salidas nocturnas, etc.

El relato es como un puzle, que se crea a través de las piezas de una conversación (presencial o virtual), durante la cual se narra un hecho que parece real y al que se le quiere dar verosimilitud con el uso de fuentes reales a través de expresiones como: «¿Sabes lo que le ha pasado a un amigo?» (o al hijo de un amigo, a un amigo de un amigo...).

La leyenda urbana une oralidad y escritura, porque habitualmente transitan por Internet y son recogidas en libro para leerlas, contarlas, entenderlas, etc.

Los estudios de Pujol¹⁷ y de Díaz¹⁸ aproximan la leyenda urbana a otra manifestación fundamental de la comunicación folklórica: el rumor. Para Pujol, son las dos formas que más se han transformado con la revolución industrial, ambas se construyen en la conversación: el folklore narrativo es una literatura coloquial.

Cuando hablamos de la leyenda urbana, nos referimos a relatos que tienen que ver con una amiga de una amiga, cuya hija ha acabado en el mercado de esclavas; el vecino o la conocida que, después de ligar, se encuentran con un mensaje en el espejo que les dan la bienvenida al club del sida o despiertan con un cicatriz, porque les han extirpado un órgano, como el pulmón o el riñón, sin su consentimiento. Otros se sitúan después de un viaje a un lugar exótico, cuando a la amiga del médico de tu vecino le aparece un bulto en un lugar del cuerpo que crece y crece, y al final aparecen arañas o cualquier bicho similar. O las pastillas para adelgazar que alguien dejó olvidadas encima de la mesa y, cuando volvió a casa días después, encontró unos bichos que son los que salen en el estómago y se comen lo que sobra. O el refresco de cola en el que dejó una cuchara y al cabo de unos días el compuesto químico lo

¹⁶ L. DÍAZ G. VIANA, *Leyendas populares...*, o. c., p. 35.

¹⁷ J. M. PUJOL, «*Benvingut...*», o. c., pp. 11-60.

¹⁸ L. DÍAZ G. VIANA, *Leyendas populares...*, o. c., pp. 26-27.

deshizo. O la falta de gatos cerca de los restaurantes chinos, o la muerte que hace autostop en una curva peligrosa... Con pequeñas variaciones son relatos que se repiten y se repiten, que funcionan como tema de relatos orales, audiovisuales o virtuales...

A continuación, desarrollamos una propuesta que ayude a reflexionar a los estudiantes sobre la razón por la que un relato popular es creado por una comunidad y por la que se extiende rápidamente, si encaja en sus necesidades. Aprovecharemos un relato que ellos «usan», para dirigirles la mirada al pasado y hablar sobre la función que la cultura popular ha tenido a lo largo de la historia.

b) La propuesta de trabajo en el aula

Los objetivos que proponemos trabajar, relacionados con el currículo, son los siguientes:

- Relatar en voz alta para un grupo con la finalidad de entretener.
- Comparar y contrastar temas y elementos de la historia, formas de inicio, desarrollo cronológico y desenlaces.
- Leer, comentar y recitar leyendas de diferentes culturas, reconociendo los elementos del relato literario y su funcionalidad.
- Desarrollar la autonomía lectora y el aprecio por la literatura como fuente de placer y de conocimiento del mundo.
- Valorar las fuentes de documentación virtual y tradicional
- Practicar las formas de citar los documentos que usamos.

Las acciones que proponemos son:

- Recogida de leyendas urbanas entre los compañeros, en Internet, etc.
- Comparación de los elementos comunes a las leyendas con estructuras similares.
- Preparación de la presentación oral en grupo de las leyendas similares.
- Lectura en voz alta o presentación oral al grupo, previa preparación.
- Evaluación de los recursos utilizados para una buena comunicación oral.
- Reflexión en grupo sobre la función de las leyendas urbanas.

En un momento del proceso, el profesor puede hacer una explicación sobre la función de la tradición oral en la historia de la humanidad a partir del material descrito en los apartados anteriores. Y las actividades concretas son las siguientes.

Actividad 1

Trabajo individual o por grupos dirigido por el profesor.

- a. Recoger leyendas urbanas desde diferentes fuentes de documentación: oral; a través de lo que cuentan los amigos; audiovisual a través de películas, series de televisión, documentales; escritas, a través de cuentos o novelas, noticias de prensa, etc.
- b. Contar al grupo de dónde las han recogido, es decir, qué fuentes de comunicación han accedido para recogerlas.

c. En un documento conjunto (un *googledocs*, una *wiki*, un cuaderno, un mural de clase, la libreta...) anotamos las fuentes a las que han acudido para conseguirlas.

- La actividad ayudará a mejorar:
- La valoración de las fuentes de documentación.
- La citación de las fuentes para utilizarlas en un ámbito académico.

Actividad 2

Trabajo por grupos dirigido por el profesor.

- a. Puesta en común de las leyendas que han recogido: no se trata de contarlas sino solo de presentarlas. El patrón de presentación que usarán es:

Wiki: «Un *wiki* o una *wiki* es un sitio web cuyas páginas pueden ser editadas por múltiples voluntarios a través del navegador web. Los usuarios pueden crear, modificar o borrar un mismo texto que comparten». *Wikipedia. Enciclopedia Libre* [<http://es.wikipedia.org/wiki/Wiki>]
GoogleDocs: «Procesamiento de textos *online* gratuito en *Google Docs*. Crea documentos, compártelos en la Web y accede a ellos desde cualquier equipo o teléfono inteligente. Gracias a su conocido diseño de escritorio, los usuarios pueden modificar documentos conjuntamente con mucha facilidad». [<http://www.google.com/google-d-s/intl/es/documents/>]

Cuadro 5

El profesor pregunta...	El estudiante puede decir...	El profesor recomienda:
¿Dónde has conocido la leyenda?	Me la contó un amigo, la he leído en un libro o revista, la he visto en una película o una serie, la conozco por un foro de Internet, a través del correo electrónico, por <i>Tuenti</i>	Recuerda que tienes que presentar la información de manera concisa, citando exactamente las fuentes, es decir, el lugar, el documento o la persona desde la que la conoces. Si ya la sabías, trata de recordar cómo lo supiste...
¿Dónde ocurre y a quién?	En una calle desierta, una discoteca, etc. Le ocurre al amigo de un amigo, etc.	Describe exactamente el lugar dónde ocurre y el tipo de persona a la que le ocurre. Si conoces los nombres, mejor.

- b. Una vez presentadas, ya detectan las leyendas que pueden ser similares y forman un grupo las personas que piensan que las suyas tienen puntos en común:
- se cuentan las leyendas para comprobar los puntos similares,
 - preparan un borrador que servirá de ayuda para la exposición oral,
 - el borrador reúne los puntos en común de las leyendas recogidas y al final se describen las diferencias entre ellas. Por ejemplo:

La historia comienza en [lugar donde tienen lugar los hechos].

Allí se encuentran [personas a las que les ocurre].

Entonces, [conflicto].

Al final, [resolución del conflicto]

De esta misma leyenda tenemos algunas variaciones. Por ejemplo, la leyenda que conoce [nombre del estudiante] en vez de [variaciones de la historia].

Actividad 3

Trabajo por grupos dirigido por el profesor y grupo clase.

Cada grupo nombra una persona que, con la ayuda del borrador, cuenta la leyenda y sus variaciones al resto de la clase.

La actividad ayudará a mejorar:

- La expresión oral.
- Los usos de recursos estilísticos para mantener la atención del público.

Actividad 4

Grupo clase dirigido por el profesor.

Es el momento de las conclusiones y de cerrar la actividad, el profesor puede ayudarles a construir una reflexión final que tiene que ver, entre otras cuestiones, con:

- a. La cultura popular enraizada con las necesidades de una comunidad: ¿por qué les gusta?, ¿qué encuentran de interesante en estos relatos?, ¿por qué funcionan en todo el mundo?, ¿por qué Internet es un buen medio para difundirlas?
- b. Otra cuestión importante que puede tratarse, tiene que ver con las diferencias entre la cultura popular, que nace de la oralidad, y la cultura canónica. O entre el relato popular y el canónico¹⁹, por eso proponemos acabar la actividad con la siguiente reflexión en grupo:
- c. Diferenciar el concepto de originalidad en la cultura oral y popular²⁰, para las que ser original no significa inventar historias nuevas, sino adaptar un esquema memorizado previamente a un público nuevo. Por lo tanto, no se trata de introducir elementos nuevos, sino de adaptar eficazmente los materiales tradicionales a cada nueva situación o público único e individual. El texto no está fijo, los relatos populares, orales o no, quedan abiertos a las transformaciones verbales, que diferencian las versiones de cada cuento, y a las transformaciones del argumento, que permiten variantes de un mismo cuento en función de las circunstancias históricas y sociales de cada comunidad, o de las circunstancias personales del narrador. De ahí que la mayoría de relatos que leen o miran sean tan similares. Ahí radica la mayor diferencia entre un relato popular y uno canónico o la diferencia entre la paraliteratura y la literatura. Las conclusiones a las que lleguen pueden colgarse en la *wiki* o la plataforma elegida para compartirla con otros.
- d. Otra propuesta de trabajo podemos hacerla a partir de las dedicatorias que escriben en las carpetas y libretas. Para orientarla podemos utilizar el trabajo de Díaz Viana²¹, que analiza y recopila algunas de estas dedicatorias, como «Amor idiota, yo por ti y tú por otra».

¹⁹ Obviamente, no podemos hablar de diferencias radicales, ya que una cultura y otra han estado y están en continua relación, pero es importante en estos niveles que establezcan diferencias (no necesariamente valorativas) entre los dos tipos de expresiones artísticas que dan lugar a literaturas diferentes y a lecturas diferenciadas.

²⁰ LLUCH, G., *Cómo seleccionar libros...*, o. c., p. 90.

²¹ L. DÍAZ G. VIANA, *Leyendas populares...*, o. c., p. 120.

c) *Y para saber más*

- DÍAZ G. VIANA, LUIS, *Leyendas populares de España. Históricas, maravillosas y contemporáneas. De los antiguos mitos a los rumores por Internet*. Madrid, Esfera de los Libros, 2008.
- ORTÍ, ANTONIO / SAMPERE, JOSEP, *Leyendas urbanas en España*. Barcelona, Martínez Roca, 2000.
- PEDROSA, JOSÉ MANUEL, *La autoestopista fantasma y otras leyendas urbanas españolas*. Madrid, Páginas de Espuma, 2004.
- PUJOL, JOSEP MARIA (COORD.), «*Benvingut al club de la sida*» i altres rumors d'actualitat. Barcelona, Generalitat de Catalunya, 2002.

3. De *La cenicienta* a las princesas del *Hola*. La vigencia de un mito

En este capítulo proponemos trabajar los conceptos que hemos desarrollado en el apartado 1.c., que ligan con los contenidos que se proponen para el trabajo del relato en cada uno de los cursos de Secundaria.

a) *Por qué y cómo trabajar los cambios en el cuento de hadas*

La lectura del apartado 1.c nos puede convencer de la importancia de trabajar este tipo de contenidos. Si nos angustia la necesidad de dar cuenta del currículo, no podemos olvidar que las formas de abordarlo son diversas y una puede ser la que proponemos aquí.

El trabajo con el relato corto en el currículo

Por ejemplo, la actividad que proponemos cumple perfectamente los contenidos que se proponen para el trabajo del relato en cada uno de los cursos de Secundaria (cf. Introducción) y que, adaptados a los relatos sobre la cenicienta, son:

- Lectura comentada en voz alta de relatos breves: las diferentes versiones de *La cenicienta* para reconocer los elementos del relato literario y su funcionalidad.
- Comparación y contraste de los elementos de la historia (sobre todo el papel de la protagonista y del príncipe), formas de inicio, desarrollo cronológico, desenlace de las diferentes versiones de *La cenicienta*.
- Observación de los cambios de la narrativa desde la tradición oral a la narración literaria y audiovisual moderna en prosa y del héroe al personaje de novela a través de las diferentes versiones de *La cenicienta*.

*El relato corto de La cenicienta*²²

En el primer capítulo hemos hablado de las características del relato oral. Tal vez, una de sus peculiaridades que más llaman la atención es analizar cómo algunas

²² Este apartado es un resumen de G. LLUCH, *Análisis de las narrativas infantiles y juveniles*. Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha, 2003, cap. 5.

experiencias que han sido vividas por individuos diferentes en pueblos alejados geográficamente, han dado lugar a versiones o variantes de un mismo relato oral a lo largo de la historia. Es decir, hemos visto cómo a lo largo de la historia un mismo esqueleto narrativo crea en cada pueblo y en cada momento histórico una manera de vestirlo, adaptándose a sus costumbres ancestrales, reflejando el carácter o las raíces de un pueblo, transformándose con el tiempo, pero siempre cubriendo un mismo esqueleto.

Como hemos explicado en 1.c, el texto conservado de un relato oral popular es una *partitura provisional*, que vive un largo proceso de transformación colectiva, de elecciones semánticas y estilísticas, que va de la oralidad a la escritura, que se contamina de diversas tradiciones, que establece intertextualidades y sufre censuras. Una partitura provisional que se transforma en diferentes *performances* ante cada nuevo público, pero también a través de la recepción silenciosa de la lectura y de la utilización didáctica para la educación. A partir de la década de los cincuenta, la factoría Disney transforma la partitura provisional de las diferentes versiones en una única, que el tiempo convierte en «el cuento», el único conocido.

El trabajo que proponemos es analizar comparativamente las diferentes versiones de *La cenicienta* a lo largo del tiempo, centrándonos en los elementos de la historia (sobre todo el papel de la protagonista y del príncipe), las formas de inicio, el desarrollo cronológico y desenlace de las diferentes versiones, para observar qué elementos cambian y qué transformaciones ha sufrido este personaje a lo largo del tiempo.

La historia de *La cenicienta* es un modelo de rondalla maravillosa o cuento de hadas, que se inicia en los principios de los tiempos y llega hasta la actualidad con una difusión universal que se mantiene viva en relatos literarios y audiovisuales actuales, aunque las transformaciones son muchas, sobre todo las relacionadas con el papel social de la mujer. A continuación, ofrecemos al profesor el análisis del relato, para ofrecerle la parte teórica con la que podrá guiar el trabajo que decida realizar con los estudiantes.

- *Las versiones elegidas.* El trabajo lo proponemos en dos etapas: en primer lugar, los relatos europeos y españoles y después, las reescrituras actuales, para comprobar los aspectos que olvidan las versiones más conocidas en la actualidad.

Las que hemos elegido y que el profesor puede cambiar²³, pertenecen por una parte, al autor italiano Basile; al francés Perrault, a los alemanes Grimm, al mallorquín Alcover y al castellano Espinosa; y, por otra, a los norteamericanos Disney y Finn Garner, al inglés Dahl y a las catalanas Company y Capdevila.

²³ G. BASILE, «La gata cenicienta» (1636), en ID., *El cuento de los cuentos*. Madrid, Siruela, 1996; Ch. PERRAULT (1697), «La cenicienta o el zapatito de cristal», en *Cuentos de antaño*. Madrid, Gaviota, 1983; J. GRIMM / W. GRIMM, «La cenicienta» (1812-1857), en *Cuentos*. Madrid, Alianza, 1981; A. ALCOVER, «N'Estel d'Or» (1896), en *Rondalles Mallorquines*. Palma de Mallorca, Moll, 1970; A. ESPINOSA, «La fregonera», en *Cuentos populares de Castilla y León I*. Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1987; R. DAHL, «La cenicienta», en *Cuentos en verso para niños perversos*. Madrid, Altea, 1998; G. FINN, «La cenicienta», en *Cuentos infantiles políticamente correctos*. Barcelona, Circe, 1998; W. DISNEY (1950), *La cenicienta*. Walt Disney Home Video; M. COMPANY, *Las tres mellizas y la cenicienta*. Barcelona, Arín, 1985.

- *El trabajo que proponemos.* La elaboración de un esquema del mito a partir de los motivos y los personajes presentes en cada una de ellas, que se recoge en la columna de la izquierda de los cuadros 6 y 7. Este esquema será el modelo a partir del que compararemos el resto de las versiones y nos permitirá observar los elementos que coinciden o los que difieren en cada versión.

Volvemos a recordar que hablar de narración oral significa referirnos a una cadena de reescrituras constantes, en las que el lector o el público de expectativas variadas, procedente de diferentes épocas históricas y de diversos paisajes culturales provocan los cambios en el texto. No podemos hablar de una versión o de la versión original, porque siempre que una versión es contada o es recogida y transcrita, el narrador o el autor incorpora aspectos de su época, de su ideología o de su geografía. Por tanto, no podemos hablar de «la cenicienta» sino de «la cenicienta de los Grimm» o «la de Perrault».

Como afirma Pisanty²⁴,

el cuento se presta, quizá más que cualquier otro género narrativo, a ser usado. Precisamente porque pertenece a nuestro patrimonio cultural colectivo y porque cada miembro de nuestra cultura mantiene un vínculo duradero, profundo y personal con él, nos sentimos legitimados a adaptarlo a las propias exigencias, a manipularlo y, en último término, incluso a reescribirlo.

Este análisis comparativo permitirá a los estudiantes entender cómo cambia un relato, cómo cada época requiere un modelo narrativo y una manera de formalizar su visión del mundo, a la vez que le ejercita en el análisis de los elementos del relato.

Análisis comparativo de la historia de La cenicienta

Si preguntamos a un amigo que nos recuerde *La cenicienta*, la versión que nos contará es la de Disney, olvidando todos los elementos que la historia de la literatura y de la oralidad ha aportado al mito, incluso si no ha visto el relato, como seguramente les ocurre a nuestros alumnos. Pero quien sí lo vio fueron los padres o los escritores que escribieron las versiones que ellos han leído. De hecho, la lectura atenta de algunas de las versiones anteriores al cine, mostrará estos elementos, que posiblemente nos sorprenderán.

Si construimos la historia de *La cenicienta* como si de un esquema de transformación de la narrativa desde la tradición oral a la narración literaria y audiovisual moderna en prosa, y del héroe al personaje de novela a través de las diferentes versiones de un personaje, la historia sería la siguiente. Se inicia con la presentación de un padre viudo o con la escena de la muerte de la madre (Grimm). En dos casos (Alcover y Basile) el padre está casado ya con una madrastra y la hija la mata para –ahora ya como en el resto de las versiones– sustituirla por la nueva madrastra, acompañada de sus propias hijas. Tanto en Alcover como en Basile, el hecho de que la protagonista mate a la madrastra no influye en el desarrollo posterior de la historia,

²⁴ V. PISANTY, *Cómo se lee un cuento popular*. Barcelona, Paidós, 1955, p. 88.

ya que transcurre como la conocemos²⁵. Las versiones también varían en el número de hermanastras: desde las seis de Basile a la hija única de Moll.

Estos hechos conforman la situación inicial. La inflexión narrativa y con ella el inicio de la acción se da en el momento en que la protagonista es desposeída de su condición social y familiar, breve y magníficamente recogida: «pasó del dormitorio a la cocina y del dosel al fogón», «los primeros días le daban para comer pan con miel; pero pronto, pan con hiel». Este cambio se refleja sobre todo en la ocultación de su identidad con un nombre falso, que coincide en todas: *Cenicienta*, *Culocenzón* o *Puerca cenicienta*.

Esta trasgresión del orden exige una reparación: la narración existe, porque se tiene que restituir el orden inicial. Pero ya no se puede volver al lugar de origen, porque Cenicienta tendrá que salir de casa para resolver el conflicto familiar y solo en el mundo exterior recobrará la plenitud personal que ha perdido en el mundo privado. En este esquema tan familiar en el folklore y tan bien analizado desde Propp, encontrará por el camino a oponentes y ayudantes, y desarrollará sus propias estrategias, hasta conseguir la restauración y la mejora del orden familiar perdido. La mejora, el premio final, lo consigue en el ámbito público a través del poder y representación social que gana con la boda real. Las estrategias que se ponen en juego son diferentes: desde los valores morales que caracterizan a la protagonista (es dócil, trabajadora, modesta, generosa), hasta las estrategias más activas (el misterio que la rodea, su desaparición del baile o la repetición por tres veces de la secuencia). Todas ellas crean un clímax narrativo y acrecientan el interés de los lectores, estimulan el deseo del rey/príncipe pero también la envidia femenina.

Es necesario detenerse en la retirada del baile, porque para el imaginario colectivo la cenicienta tiene la obligación de retirarse a las 12:00, pero, paradójicamente, solo en la versión de Perrault el hada obliga a la protagonista a retirarse a una hora determinada. En el resto de versiones es ella quien elige cuándo retirarse; en definitiva, en todas menos en una versión Cenicienta tiene el poder de tomar la iniciativa: «cuando anocheció, la joven quiso irse», dice Grimm. Pero la versión que recogen las escrituras actuales es la de Perrault (o la de Disney, basada a su vez en Perrault) y es esta la que ha quedado en el imaginario.

El baile es la secuencia principal y contiene diferentes elementos que merecen ser comentados. En todas las versiones se repite tres veces (es curioso que en Perrault ocurra dos veces, pero para el lector funciona como tres, porque una de las hermanas narra lo que aconteció). Mientras dura, Cenicienta se quita la máscara y la belleza física, que se ocultaba por el disfraz del hollín y los andrajos, se manifiesta. Su belleza natural se resalta con vestidos hermosos, que obtiene a partir de diferentes objetos mágicos: el líquido de las dos botellas en Alcover, la rama de almendro en Grimm o los dátiles de Basile, que provienen de la tumba de su madre. Y aquí aparece una nueva diferencia importante: solo en Perrault hay un hada o un ayudante mágico, en

²⁵ En el Cuadro recapitulativo 6 se pueden consultar las versiones comentadas.

el resto es la madre a través de objetos mágicos como árboles, ramas o pajarillos la que le ayuda.

Otro elemento importante es el zapato, que se convierte en motivo narrativo de primer orden. Por una parte, permite la identificación de la protagonista, ya que el cambio de apariencia física, el retorno a los andrajos, a la máscara habitual, impide su reconocimiento. Por otra, sirve de conexión entre los dos mundos posibles representados, el maravilloso y el cotidiano, y constituye la huella que el primero de estos mundos ha dejado en el segundo, como prueba de la existencia de un nivel diferente de realidad y como vía de recuperación de la protagonista para este mundo.

Presentamos en el Cuadro 6 este análisis comparativo. En la columna de la izquierda aparece el esquema del mito a partir de los motivos y de los personajes de las versiones analizadas; en las que aparecen a su derecha, se comenta cada una de las versiones. Hemos señalado con el signo + el elemento que aparece y con el signo – el ausente y las notas al pie del esquema recogen diferentes fragmentos de los relatos que ilustran las diferencias y similitudes.

Cuadro 6

ELEMENTOS DEL RELATO	BASILE (1636)	PERRAULT (1697)	GRIMM (1812-57)	ALCOVER (1875)	ESPINOSA (1987)
El lector conoce ya el cuento	—	—	—	—	—
<i>La protagonista:</i> Aparición de la madre	—	—	+ ¹	+	—
Descripción de la protagonista	—	+ ²	+ ³	+ ⁴	+ ⁵
Descripción del padre	príncipe	gentilhombre	hombre rico	—	—
La protagonista mata a la primera madrastra	+	—	—	+	—
<i>Boda del padre:</i> Descripción madrastra	+ (maestra)	+ ⁶	—	+ (maestra)	—
Hermanastras	6	2	2	1	no se dice
Descripción de hermanastras	—	+ ⁷	+ ⁸	+ ⁹	—
Cambio de posición de protagonista	+ ¹⁰	+ ¹¹	+ ¹²	+ ¹³	+ ¹⁴
Cambio nombre del protagonista	Gata Cenicienta	Culocenízón / Cenicienta	Cenicienta	—	Puerca Cenicienta
<i>Viaje del padre:</i> El padre inicia un viaje	+	—	+	Ellas se desplazan al río	—
La protagonista y las hermanastras le piden regalos	+ ¹⁵	—	+ ¹⁶	Una viejecita da tres talismanes y una estrella de oro; a la hermanastra, una cola de asno ¹⁷ .	—

Los bailes: El rey organiza una fiesta	—	+	+	+	Va sola a la iglesia.
La protagonista pide ir	—	— ¹⁸	+	—	Decide ir sin pedir permiso
La madrastra le pone unas pruebas	—	—	+ ¹⁹	—	—
Recibe ayuda mágica	Árbol del dátil	Madrina-hada ²⁰	Avellano ²¹	Talismanes	Árbol de la madre
Descripción del vestido	—	+ ²²	+ ²³	+ ²⁴	+ ²⁵
El príncipe se enamora	+	+	+	+	+
Sentimiento de las hermanastras	Envidia	—	admiración	—	—
Reacción hacia las hermanastras	—	+ ²⁶	—	—	—
A las 12 de la noche se va	—	+	— ²⁷	—	—
La siguen	el criado	—	el príncipe	+	el príncipe
Repetición del baile	3 fiestas	3 bailes	3 bailes	3 bailes	3 veces
Pierde el zapato	+ ²⁸	+	+ ²⁹	+	+
El zapato es de cristal	—	+	— ³⁰	—	—
Búsqueda de la protagonista: Se hace un bando	+	+	—	+	Va a su casa
Las hermanastras se lo prueban	—	+	+	+	+
Se cortan una parte del pie	—	—	+	La cambian por la hermanastra	+
Se descubre el engaño	—	—	Las palomas del árbol avisan ³¹	El perro avisa ³²	El arbolito avisa ³³
Se lo prueba la protagonista	+	+	+	—	+
Reacción de la madrastra y de las hermanastras	+	+ ³⁴	+ ³⁵	—	—
La boda Se celebra la boda	+	+	+	+	+
Las hermanastras son castigadas	—	— ³⁶	+ ³⁷	—	—
Moraleja destacada	+ ³⁸	+ ³⁹	—	—	—

1. El cuento se inicia con la madre moribunda: «Niña querida, sigue siendo buena y piadosa, que así Dios Nuestro Señor no te abandonará, y yo velaré por ti desde el cielo y estaré siempre a tu lado».

2. «joven, pero de una dulzura y bondad sin igual».

3. «era siempre buena y piadosa».

4. «pobila, garrida ferm».

5. «era muy guapa la andada».

6. «mal carácter».

7. «aún más odiosas» que la madre.
8. «hermosas y blancas de rostro pero negras y horribles de corazón».
9. «grosera, vaga y fea».
10. «Zezolla, mucho al principio, y después nada, pasó, del dormitorio a la cocina y del dosel al fogón, de los fulgores de seda y oro a los harapos, de los cetros a los espetones».
11. «le encargó de las tareas más viles de la casa».
12. «le quitaron sus lindos vestidos, le hicieron vestir una raída bata gris y calzar zuecos».
13. «los primeros días le daban para comer pan con miel; pero pronto, pan con hiel».
14. «la tenían siempre como una fregona, sin salir de casa para nada, llena de suciedad, que ni se podía limpiar ni vestir, porque no la dejaban».
15. Pide un regalo de las hadas, que se transforma en un árbol. Las hermanastras piden vestidos y joyas.
16. Cenicienta le pide la primera rama que toque su sombrero; las hermanastras, vestidos y joyas. La rama la planta en la tumba de su madre y crece un avellano, que le ayuda.
17. Una avellana, una almendra y una nuez.
18. No pide ir al baile pero «les aconsejó lo mejor que pudo y hasta se ofreció a peinarlas».
19. Dos veces debe recoger y limpiar lentejas del hollín, los pájaros la ayudan, pero, aunque supera las pruebas, no la dejan ir.
20. El hada le ayuda y convierte la calabaza en una carroza, seis ratones en seis caballos, una rata en un cochero, seis lagartos en seis lacayos.
21. Dice al avellano: «Muévete y sacúdete, arbolillo, echa oro y plata en mi delantalillo».
22. El primero, «de paño de oro y plata, recamado de piedras preciosas y un par de zapatitos de cristal» y el segundo no lo describe.
23. El primero, «un vestido en oro y plata»; el segundo y el tercero «todavía más soberbio».
24. Los tres vestidos son de seda el primero «amarillo, con los peces del mar pintados», el segundo «verde con todos los animales de la tierra y los pájaros del aire pintados» y el tercero «azul y con todas las estrellas del cielo pintadas».
25. «oro y plata y de mucho encaje».
26. «tuvo con ellas todas las amabilidades».
27. «Cuando anocheció, la joven quiso irse».
28. «un chapín, la cosita más deliciosa jamás vista».
29. No lo pierde, el príncipe hace untar la escalera con pez y el zapato queda pegado.
30. La zapatilla «era diminuta, graciosa y toda de oro».
31. Cuando el príncipe pasa con las hermanastras debajo del avellano, los pájaros cantan: «Vuelve a mirar, vuelve a mirar: la zapatilla está sangrando, la zapatilla le va apretando, la novia de verdad está aún en el hogar».

- ³². «¡Estrellita de oro está en la amasadera! ¡Y Cola de asno en la silla!».
- ³³. «Detente, príncipe amante, no sigas más adelante, que el zapato que esa tiene para su pie no conviene».
- ³⁴. «Se arrojaron a sus pies para pedirle perdón».
- ³⁵. «La madrastra y las hermanastras se sobresaltaron y empalidecieron de rabia».
- ³⁶. Las perdona «de todo corazón» y las casa con dos señores de la corte.
- ³⁷. Las palomas les sacan los ojos «y de este modo, como castigo por su maldad y falsedad, quedaron ciegas para el resto de sus vidas».
- ³⁸. «más puede la hermosura / que billetes y escrituras».
- ³⁹. «Moraleja. Es para las mujeres la belleza un tesoro sin par, que jamás se cansa uno de admirar; mas la gracia, bondad y gentileza eso no tiene precio y su valía es mayor todavía. Es esto lo que cuenta, y que dio su Madrina a Cenicienta, que fue instruida y guiada en todo caso tan bien y con tal tiento, que hizo de ella una Reina [así de paso se va moralizando en todo el cuento]. Hermosas, este don vale más que el estar muy bien peinadas; para rendir por fin un corazón, gentileza, bondad y gracia son los verdaderos dones de las hadas; sin ellos, de este modo, nada se puede, mas con ellos todo».

La influencia de Disney

Walt Disney estrena en 1950 la versión cinematográfica de la historia. Al inicio del film se abre un libro que muestra en la primera página el título y el autor del relato: «*La cenicienta*, de Charles Perrault». Es decir, la versión exenta de los elementos crueles y la única que establece la retirada obligatoria del baile a las 12:00 de la noche, el hada madrina y el zapato de cristal. Pero un análisis detallado detecta algunos elementos de la versión de los hermanos Grimm, como el carácter de la protagonista que pide ir al baile, las pruebas que debe superar si quiere asistir, la ayuda de los animales o el intento de las hermanastras de engañar al emisario real en la prueba del zapato, aunque en este caso no se cortan el pie sino que solo lo esconden.

La elección de *La cenicienta* estaba clara para Disney: como él mismo dijo²⁶, se trata de un cuento de buenos y malos, y los buenos ganan el placer de la audiencia. John Hench²⁷, que trabajó en la elaboración de la película, la define como un argumento bíblico cuya protagonista, de clase alta, ha sido reducida a la cocina y expulsada del paraíso, pero llega una compensación, un príncipe, un truco o un talismán, el zapato de cristal.

Como el lector puede comprobar en el cuadro recapitulativo 7, los motivos escogidos en esta versión son los que han perdurado en el imaginario universal, de manera que hemos acabado asociando el nombre de la Cenicienta con la vuelta a casa a las 12:00 (y los aspectos que lleva asociados, como la reducción de la libertad

²⁶ A. BRYMAN, *Disney and his world*. Nueva York, Routledge, 1995.

²⁷ B. THOMAS, *o. c.*

de la mujer), el zapato de cristal y el hada buena, a pesar de ser motivos de una sola versión. Pero las elecciones (la manipulación) de Disney van más allá, porque, como indica Naomi Wood²⁸, organiza el conflicto alrededor de la rivalidad de la madrastra y la protagonista, haciendo a aquella más malévola y a sus hijas más ineptas que en el resto de las versiones (podemos recordar la escena anterior a la ida al baile le pegan y le destrozan el vestido, o la escena en la que le rompen el zapato de cristal, ambas de una violencia extrema, al gusto de Disney). Además introduce dos nuevos subargumentos: el enfrentamiento entre mascotas, el ratón de la Cenicienta y el gato de la madrastra, y el sueño del rey en la celebración del baile y la boda del príncipe. Los animales representan metafóricamente el enfrentamiento entre las mujeres, mientras que el sueño del rey complementa el de la Cenicienta.

En definitiva, a pesar de las múltiples variaciones que el mito ha presentado a lo largo de la historia, lo que nos ha llegado es la versión de un norteamericano conservador, a través de la cual él propone un mundo posible regido por un orden patriarcal, en el que la mujer debe volver a casa cuando se le indica, y solo a través de la sumisión y la obediencia podrá ser gratificada.

Leer una historia que forma parte de la tradición también es conocer cómo los pueblos han intentado explicar su mundo.

Como afirma Zipes²⁹, sería una gran exageración creer que el conjuro de Disney desnuda totalmente los cuentos de hadas clásicos de su significado y los viste únicamente con el suyo, pero no sería una exageración asegurar que Disney fue un director radical, que cambió nuestra forma de ver los cuentos de hadas, y que su técnica revolucionaria capitalizó la inocencia y la utopía americana para reforzar el *status quo* y político.

Las reescrituras actuales

Las adaptaciones actuales siguen todas ellas un procedimiento parcialmente parecido, ya que presuponen que el lector conoce parte del argumento y propician la parodia y el juego de inversión de los valores ideológicos. Nos limitaremos a analizar tres versiones recientes: la de Dahl, la de Finn Garner y la de Company y Capdevila, que presuponen un lector familiarizado con la versión de Perrault o de Disney, porque es la historia que utilizan como modelo de reescritura, ignorando el resto de versiones.

Como vemos en el cuadro 7, las tres centran el relato a partir de la secuencia del baile y prescinden de los motivos iniciales, incluso del conflicto familiar de la heroína, ya que se consideran aspectos conocidos previamente. Por otra parte, estos cuentos focalizan principalmente el comportamiento femenino y la relación mujer-hombre desde un punto de vista lúdico y progresista.

²⁸ N. WOOD, «Domesticating Dreams in Walt Disney's Cindarella», en *The Lion and the Unicorn* 20 (1996), p. 46.

²⁹ J. ZIPES, *o. c.*, p. 74.

Cuadro 7

ELEMENTOS DEL RELATO	DISNEY 1950	DAHL (1982)	GARNER (1995)
El lector conoce ya el cuento	—	+ ¹	+
La protagonista: Aparición de la madre	—	—	+ ²
Descripción de protagonista	Ilustración	Ilustración	—
Descripción del padre	—	—	—
Secuencia de la muerte de la madrstra por protagonista	—	—	—
Boda del padre: Descripción madrastra	Ilustración	Ilustración	Ilustración
Hermanastras	2	2	2
Descripción hermanastras	Ilustración	Ilustración	Ilustración
Cambio de posición de protagonista	—	—	+ ³
Cambio de nombre de protagonista	—	—	—
Viaje del padre: El padre inicia un viaje	—	—	—
Le piden regalos	—	—	—
Los bailes: El rey organiza una fiesta	+	+	+
Protagonista pide ir	+	—	—
La madrastra le pone pruebas	+	—	—
Recibe ayuda mágica	Hada madrına	Hada	Representante sobrenatural privado
Descripción del vestido	Ilustración	Ilustración	Ilustración ⁵
El príncipe se enamora	+	+	La desea
Sentimiento de las hermanastras	+	—	+ ⁶
Reacción hacia las hermanastras	—	—	—
A las 12:00 de la noche se va	+	+	+ ⁷
La siguen	+ ⁸	+ ⁹	+ ¹⁰
Repetición del baile	+	—	—
Pierde el zapato	+	+	—
Descripción del zapato	Ilustración	+	+ ¹¹
Búsqueda de protagonista: Se hace un bando	+	+	—
Las hermanastras se lo prueban	+	+	—
Se cortan una parte del pie	Lo esconden	Cambian el zapato	—

Se descubre el engaño	+	El príncipe les corta el cuello	—
Se lo prueba la protagonista	+	—	—
Reacción de la madrastra y de las hermanastras	—	Protagonista pide ayuda al hada	—
La boda Se celebra la boda	+	Se casa con un pastelero.	Los hombres mueren luchando entre sí.
Las hermanastras son castigadas	—	—	—
Moraleja destacada	—	+ ¹²	+ ¹³

¹. «¡Si ya nos la sabemos de memoria!»», diréis. Y sin embargo, de esta historia tenéis una versión falsificada, rosada, tonta, cursi, azucarada, que alguien con la mollera un poco rancia consideró mejor para la infancia...».

². «Su madre natural había muerto siendo ella muy niña».

³. «la madre política de Cenicienta la trataba con notable crueldad, y sus hermanas políticas le hacían la vida sumamente dura, como si en ella tuvieran a una empleada del hogar sin derecho a salario».

⁴. «un montón de electrodomésticos para hacer la faena de la casa, y también una Vespa con sidecar».

⁵. «la joven iba vestida con una ajustada túnica fabricada con seda arrebatada a inocentes gusanos, y llevaba los cabellos adornados con perlas producto del saqueo de laboriosas ostras indefensas».

⁶. «Los hombres admiraron y codiciaron a aquella mujer que tan perfectamente había sabido satisfacer la estética de muñeca *Barbie*, que unos y otros aplicaban a su concepto de atractivo femenino. Las mujeres [...] contemplaron a Cenicienta con envidia y rencor».

⁷. A las 12:00 desaparecen los vestidos.

⁸. Las tres mellizas rompen el reloj para que no suene a las 12:00.

⁹. «El príncipe dice: “¡No me abandones!”», mientras se le agarraba a los riñones, y ella tirando y él hecho un pelmazo, hasta que el traje se hizo mil pedazos».

¹⁰. El príncipe quiere poseerla, los demás hombres también

¹¹. «Y en los pies, por arriesgado que ello pueda parecer, llevaba unos zapatos labrados en fino cristal».

¹². «¡no quiero ya ni príncipes ni nada que pueda parecerseles! Ya he sido Princesa por un día. Ahora te pido quizá algo más difícil e infrecuente: un compañero honrado y buena gente».

¹³. «gracias a su actitud emprendedora y a sus hábiles sistemas de comercialización, todas –incluidas la madre y hermanas políticas de Cenicienta– vivieron felices para siempre».

Como se ve, la protagonista de Dahl se convierte en un contramodelo de Cenicienta, es más activa, rechaza al príncipe a causa de su comportamiento violento hacia las hermanastras y se casa con un pastelero. En el caso de Finn Garner, el

autor propone la solidaridad femenina frente al machismo y la sexualidad agresiva de los hombres. La versión de Company/Capdevila también propone la liberación de la protagonista cuando esta pide al hada electrodomésticos o una motocicleta, en vez de un vestido. Una motocicleta que en la versión escrita conduce ella misma, mientras el príncipe viaja de paquete (aunque en la versión en vídeo se ha retornado a los papeles clásicos y es el príncipe quien conduce). Al final, la protagonista de Company/Capdevila renuncia a casarse y emprende un viaje con el príncipe para conocer mundo.

En conjunto, estas adaptaciones actuales de la narrativa infantil proponen una finalidad educativa evidente, invirtiendo los valores conformistas de la tradición que tienen que ver sobre todo con la condición femenina, aunque no pueden renunciar a la versión de Disney, que ya ha condicionado el imaginario infantil y, por lo tanto, el proceso de recepción del cuento. En la mayoría de los casos, las nuevas escrituras simplifican el argumento y parodian los antiguos valores, mientras pierden parte de la riqueza mítica de las formas tradiciones del relato.

La introducción del mito en el imaginario colectivo de hoy está generalizada y ha resultado sumamente productiva, generando historias tanto literarias como mediáticas: *La condesa descalza*, *Pretty Woman*, *Por siempre jamás* o la mitología particular de Lady Dy o de la princesa Catalina. Todas ellas seleccionan algunos de los hechos de la figura y los proyectan creando una mitología popular cercana, pero se paga un peaje, porque el lector de las revistas o de la pantalla recibe solo una historia banal, que ha perdido la riqueza simbólica extraordinaria de las versiones tradicionales.

Si las historias ayudan a los niños a dar sentido al mundo, si contribuyen a su sentido de la identidad, si enriquecen su imaginario, lo inician en el placer de la narración literaria y modelan un mundo complejo que el niño, en su proceso de socialización, tiene que procurar comprender y saber habitar; entonces, debemos preguntarnos qué ocurre cuando estas historias acaban siendo creadas por una sola mano que anula tradiciones, diversidades y riquezas culturales en aras del consumo.

Tal vez mostrar y ayudar a entender cómo una narración cambia con el paso del tiempo, cómo cada momento histórico introduce su manera de ver el mundo o cómo a veces las nuevas tecnologías son controladas por unos pocos, manipulando nuestro imaginario, puede ayudar a los niños y a los adolescentes a comprender que la literatura (no solo la tradicional) es un ser vivo que se transforma, y que leer una historia es conocer cómo los pueblos han intentado explicar su mundo.

b) La propuesta de trabajo en el aula

Los objetivos que proponemos trabajar, relacionados con el currículo, son los siguientes:

- Practicar la lectura en voz alta comentada de relatos breves a través de las versiones de *La cenicienta*, para reconocer los elementos del relato literario y su funcionalidad.

- Comparar y contrastar los diferentes elementos de la historia: el papel de la protagonista y del príncipe, las formas de inicio y final o el desarrollo cronológico de las diferentes versiones de *La cenicienta*.
- Observar la transformación de la narrativa desde la tradición oral a la narración literaria y audiovisual moderna en prosa y del héroe al personaje de novela a través de las diferentes versiones de *La cenicienta*.
- Valorar las fuentes de documentación virtual y tradicional
- Practicar las formas de citar los documentos que usamos.

Las acciones que proponemos son:

- Construcción de la versión de *La cenicienta* que el grupo recuerda.
- Lectura, por grupos, en voz alta de las versiones de *La cenicienta*.
- Análisis comparativo de los elementos comunes y divergentes.
- Presentación oral en grupo de los resultados del análisis.
- Evaluación de los resultados y reflexión en grupo sobre las transformaciones que han sufrido las narraciones orales a lo largo del tiempo y de los elementos externos que más han influido.

En cualquier momento del proceso, el profesor puede hacer una explicación sobre los aspectos tratados ayudándose del material de los puntos anteriores. Y las actividades concretas son:

Actividad 1

Trabajo por grupos dirigido por el profesor.

Dedicar 10 minutos a recordar en el grupo la versión de *La cenicienta* que recuerdan, tomarán unos breves apuntes que guardamos para el final de la actividad.

Actividad 2

Trabajo por grupos dirigido por el profesor.

- a. Repartir a cada grupo una versión de *La cenicienta* para leerla conjuntamente. Las versiones que damos a leer pueden ser³⁰:

³⁰ Las versiones clásicas podemos encontrarlas en internet (por ejemplo en el portal Cervantes Virtual) o utilizar cualquiera de las versiones que son editadas. Es conveniente trabajar también con alguna versión nacional (en el cuadro proponemos la de Aurelio Espinosa, la de Alcover). Sobre las versiones actuales, hemos propuesto las más conocidas, pero el profesor elegirá aquellas que considere más adecuadas.

J. GRIMM / W. GRIMM, *La Cenicienta*. Alicante, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2005 (traducción de José S. Viedma): <http://bib.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?portal=0&Ref=13891> [edición digital a partir de la traducción editada en Madrid, Gaspar, [18--?], pp. 91-99.]

CH. PERRAULT, *La Cenicienta o la chñela de cristal*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2006 (traducción de Teodoro Baró): <http://bib.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=15006&portal=0> [edición digital a partir de la de C. PERRAULT, *Cuentos de Hadas*, ilustrados con 25 grabados por Vicente Urrabieta y Julián Bastinos. Barcelona, Librería de Juan y Antonio Bastinos, 1883, pp. 85-91.]



- b. Mientras una persona del grupo la lee en voz alta, el resto sigue la lectura atentamente, mientras rellena el cuadro siguiente (el profesor lo tiene ya completo en 3.1 con los comentarios).

Cuadro 8

Elementos del relato	VERSIÓN DE: _____ AÑO DE PUBLICACIÓN: _____ EDITADA POR _____
El lector conoce ya el cuento	
La protagonista: Aparición de la madre	
Descripción de la protagonista	
Descripción del padre	
La protagonista mata a la primera madrastra	
Boda del padre: Descripción madrastra	
Hermanastras	
Descripción de hermanastras	
Cambio de posición de protagonista	
Cambio nombre protagonista	
Viaje del padre: El padre inicia un viaje	

La protagonista y las hermanastras le piden regalos	
Los bailes: El rey organiza una fiesta	
La protagonista pide ir	
La madrastra le pone unas pruebas	
Recibe ayuda mágica	
Descripción del vestido	
El príncipe se enamora	
Sentimiento de las hermanastras	
Reacción hacia las hermanastras	
A las 12 de la noche se va	
La siguen	
Repetición del baile	
Pierde el zapato	
El zapato es de cristal	
Búsqueda de la protagonista: Se hace un bando	
Las hermanastras se lo prueban	
Se cortan una parte del pie	
Se descubre el engaño	
Se lo prueba la protagonista	
Reacción de la madrastra y de las hermanastras	
La boda Se celebra la boda	
Las hermanastras son castigadas	
Moraleja destacada	

Actividad 3

Trabajo por grupos dirigido por el profesor.

- Con el cuadro como guía, una de las personas del grupo que tiene la versión más antigua, relata brevemente a los demás la historia que cuenta su versión.
- Dejamos unos minutos para que el resto compruebe los puntos de contacto y las divergencias de su versión con la que han escuchado con la ayuda del cuadro.
- El resto de los grupos, siguiendo el orden cronológico de las versiones, en vez de volver a contar la historia simplemente señalan al resto de la clase los puntos en contacto y los que cambian. El profesor, antes o después de las in-

- tervenciones, puede aportar información del autor o de la época, que ayudará a entender el porqué de los cambios.
- d. Una vez que acabamos la ronda, el profesor como guía de la práctica, hace observar la transformación del relato desde la tradición oral a la narración literaria y audiovisual moderna. Y las tablas confeccionadas por todos serán de mucha ayuda para ver los datos. Incluso podemos colgarla en un mural o escanearlas y subirlas a un lugar en internet común al grupo, para que puedan consultarlas. Es importante que trabajen las formas de citar los documentos que usan y citen adecuadamente cada uno de los cuentos que han leído.
 - e. En casa y de manera individual les pedimos que vean *La cenicienta* de Walt Disney (una forma sencilla de acceder a las principales escenas es a través de *You Tube*).
 - f. Si queremos ampliar el trabajo, les podemos pedir que rellenen la tabla de la actividad anterior, para que analicen los puntos de contacto y de divergencia. Podemos hacerles notar los aspectos ideológicos, la pérdida de la riqueza expresiva, el papel de la mujer justamente más liberal en las versiones más antiguas, etc.

Actividad 4

Grupo clase dirigido por el profesor.

Es el momento de las conclusiones y de cerrar la actividad, el profesor puede ayudarles a construir una reflexión final que tiene que ver, entre otras cuestiones, con:

- a. ¿Cuál es la versión que más influencia ha tenido en las escrituras actuales? ¿Quién construye nuestra manera de mirar el mundo? A partir de la lectura de las versiones actuales como, por ejemplo, Finn Garner, Dahl pueden notar cómo parten de la propuesta de Disney y no de las versiones tradicionales o nacionales.
- b. Un debate guiado a partir de las conclusiones del trabajo puede centrarse en las diferencias entre las versiones, los cambios referentes a la ideología o a la violencia, y la influencia de las nuevas adaptaciones cinematográficas. La reflexión es importante para explicitar el tipo de ideología que transmite o la gran influencia que la televisión tiene en su imaginario, y que ha provocado que hayan olvidado las versiones propias o más importantes en otros tiempos y que han sido el origen de la que recuerdan.

3

PROPUESTAS DESDE EL RELATO AUDIOVISUAL

Contenidos

- El relato audiovisual: elementos de la historia, formas de inicio, desarrollo cronológico, estructura y valores.
- El relato escrito y el audiovisual: relaciones y sometimientos.

Objetivos

- Aprender a “mirar críticamente” los medios.
- Aprovechar las competencias narrativas que generan los relatos audiovisuales.
- Analizar relatos audiovisuales y sacar conclusiones sobre los consumos.

Actividades

- Análisis de las series audiovisuales que ven.
- Análisis de las estructuras y de los personajes.
- Reflexión sobre las razones por las que les gustan unas u otras, sobre las predicciones que realizan, etc.
- Aprender a utilizar los conocimientos de los relatos de pantalla en el aula.

Textos

- Relatos audiovisuales comerciales.
- Adaptaciones cinematográficas de relatos literarios.

1. Argumentando: por qué aprovechar el relato audiovisual... Mejorar la competencia narrativa

Antes de adentrarse en este apartado le proponemos contestar esta encuesta:

1. Escriba el título de las tres series audiovisuales (de televisión) que ha visto esta semana.
2. ¿En qué tipo de pantalla las ha visto? Si no ha sido en la televisión, ¿qué otro formato ha utilizado?, ¿cómo lo ha conseguido?
3. Escriba el título de las tres películas que ha visto esta semana. Si no ha sido en el cine, ¿qué otro formato ha utilizado?, ¿cómo lo ha conseguido?
4. Escriba el título de tres capítulos de series de televisión que ha visto esta semana.

Si la ha contestado, la puede pasar mañana a sus alumnos, comparar los resultados y ver qué ocurre.

Con esta misma actividad acostumbro a iniciar los cursos que imparto para docentes de secundaria y no importa si la sesión tiene lugar en Irún, Bilbao, Inca, Valencia, Madrid, Alcalá de Henares, Santander, Santiago de Compostela o Buenos Aires, México, Bogotá, Santiago de Chile o Lima. No importa el lugar porque el resultado es similar: nuestros consumos no son los mismos que los de nuestros alumnos. Y es normal, porque nuestros intereses no son los suyos.

a) Conocer el audiovisual, para conocer el mundo del adolescente

Obviamente, la distancia natural que hay entre lo que miran o consumen un adolescente y un adulto es asumible. El problema es cuando nuestros estudiantes tienen unos consumos culturales que desconocemos. Pero, ¿cuál es la solución?, ¿se trata de transformarse en un adolescente y consumir como ellos?, ¿de dedicar horas y horas a estar delante de una pantalla? Se trata básicamente de estar informados, de conocer lo que consumen, cómo lo consumen y dónde lo hacen.

Hay muchas formas de conocer cuál es la serie de éxito, qué programa de *realities* les gusta y por qué. Y para hacerlo, hay muchas formas que no solo informan, sino que además ayudan a tener una mirada crítica, a crear una opinión más allá del consumo solitario, a compartir en clase el análisis que podemos hacer de estos relatos. Algunos de los medios que nos pueden ayudar son:

¿Cómo encontramos la información?

La forma más rápida es escribir un cualquier buscador (www.google.com, etc.) el nombre de la serie y revisar los resultados. Luego, dejarnos guiar por nuestra percepción para elegir el enlace que más nos guste. Es importante guardar el enlace para poder consultarlo en cualquier momento.

Las formas de guardar los enlaces son diferentes: podemos utilizar un servicio de marcadores sociales o guardarlo en favoritos de la página *web*, poniéndole el nombre de la serie para buscarlo fácilmente o simplemente copiar el enlace en los apuntes que tomamos para la preparación de la clase.

Conocemos a nuestros alumnos como estudiantes.
¿Los conocemos como ciudadanos?
¿Los conocemos como consumidores culturales?

- Los *blogs* de las personas especialistas en el tema, que habitualmente comentan los estrenos, los valoran y los siguen.
- Las páginas de las diferentes cadenas televisivas, que ofrecen muchos de los capítulos ya emitidos a la carta, que informan de los estrenos y cuelgan los resúmenes de los próximos estrenos. Es interesante el apartado que dedican al público (foros, comentarios, etc.), donde podemos dejar buenos textos argumentativos a favor y en contra del producto televisivo.
- Las enciclopedias *online* como, por ejemplo, *Wikipedia*, que están al día de las diferentes series.
- Los foros de los seguidores de las series, que comentan sus gustos, las novedades y nos mantienen informados de cualquier incidencia.
- Los *twitters* de adolescentes consumidores de relatos audiovisuales, que informan de lo que les gusta, lo que no, por qué, etc.

Entre estas opciones hay buenos ejemplos de análisis y argumentación sobre los relatos audiovisuales que los adolescentes consumen, y que no solo nos informan sino que nos permiten tener una cierta opinión sobre estos consumos.

Este conocimiento nos ayuda también a entender cómo estos consumos influyen en nuestros alumnos. Por los estudios que reseñamos en la bibliografía, sabemos que las pantallas son las principales administradoras de relatos de los niños y adolescentes y, obviamente, podemos deducir que la percepción que ellos tienen del verbo «narrar», plantea algunas diferencias notables con la que tienen los padres o el profesor de lengua y literatura.

b) Conocer el audiovisual para saber lo que cambia

Hay una reflexión que se mantiene muy presente, la que realizaban los profesores Jesús Martín-Barbero y Germán Rey hablando sobre la televisión³¹. Afirman que, desde el punto de vista de algunos adultos, la televisión provoca un «desorden cultural», es decir, una crisis de los mapas ideológicos, a la vez que erosiona los cognitivos. Este desorden se provoca, por una parte, desmitificando las tradiciones y las costumbres desde las cuales la escuela elaboraba sus «contextos de confianza» y, por otra, desdibujando el hábitat cultural, de manera que reformula el sistema de valores, de normas éticas y cívicas.

Obviamente, las consecuencias son numerosas. Por ejemplo, Martín-Barbero y Rey³² defienden que la televisión desordena la cultura en tres coordenadas esenciales:

La presencia del audiovisual en el centro escolar significa reflexionar, por ejemplo, sobre cómo la fiesta de disfraces de *Halloween* ha sustituido a la fiesta de Todos los Santos, que celebra la memoria familiar y la muerte como un paso de la vida.

³¹ J. MARTÍN-BARBERO / G. REY, G., *Los ejercicios del ver. Hegemonía audiovisual y ficción televisiva*. Barcelona, Gedisa, 1999, p. 22.

³² *Ibid.*, p. 27.

1. El espacio. La televisión provoca un desarraigo del lugar concreto, una desterritorialización de la forma de percibir lo próximo y lo lejano. Incluso, hace más próximo aquello vivido en distancia.
2. La nación. Es un conector con la globalidad, de manera que la cultura pierde la ligadura orgánica con el territorio y la lengua, que eran las bases del tejido propio y reestructura la anterior concepción de nación.
3. El tiempo. La percepción del tiempo en el cual se inserta la televisión está marcada por las experiencias de simultaneidad, de lo instantáneo y del flujo. La televisión confunde los tiempos, porque fabrica un presente a la vez que descontextualiza el pasado (lo deshistoriariza) y lo reduce a una pura cita.

Pongamos un ejemplo actual: ¿cómo celebrábamos la festividad de todos los santos hace solo unos años? Más allá de los rituales que diferenciaban unos días de otros, como la visita al cementerio para adecentar las lápidas de nuestros muertos o la comida de dulces típicos de esta festividad, los rituales eran el camino para ponernos en contacto con nuestros antepasados fallecidos y con la muerte, entendida como recuerdo y construcción de la memoria familiar. En la visita al cementerio, hablábamos con familiares o amigos que hacía tiempo que no veíamos, presentábamos a los pequeños con un «él era muy amigo de tu abuelo», mientras el presentado nos decía: «¡Cómo te parece a él...!» o «Tu abuelo era un genio en el barrio...». El paseo por el cementerio se plagaba de anécdotas de las personas que ya no estaban, era una forma de recordar a los ausentes y de honrarlos. También, de presentar la muerte como una parte de la vida.

¿Y ahora? Las películas de terror han sustituido la celebración de la memoria familiar y de la muerte como un paso que sustituye la vida por la memoria familiar por una mera fiesta de disfraces de *Halloween*.

Si la influencia llega de esta manera a la vida cotidiana, el lector fácilmente puede entender de qué manera afectan estas características, por ejemplo, a la enseñanza de la literatura, una materia caracterizada por el arraigo a un territorio, que percibe la realidad a partir del yo del escritor, insertado e influido por una época determinada y cuyo estilo es una consecuencia de los usos con anterioridad y que conformará los usos del futuro.

c) Conocer el audiovisual para compararlo con los relatos comerciales

Cuando se enfoca el tema de las relaciones que mantiene la televisión o el cine con la literatura, se mezclan aspectos diferentes. Algunos comentan la presencia de la literatura infantil y juvenil en la televisión; otros, las adaptaciones que el cine ha hecho de algunos clásicos de la literatura; y finalmente se refieren también a la influencia de unas narraciones en otras.

Pero el tema es mucho más amplio y va más allá de la simple relación de adaptación o traducción de un medio (el escrito) al otro (el audiovisual). Pensemos en éxitos pasados como *Shakespeare in love* (Madden 1998), que no adapta una obra pero sí recrea la vida de un conocido autor teatral, presentándolo como un personaje

literario en una ambientación histórica. La película *Pretty Woman* (Marshall 1990), que reescribe la historia de *La cenicienta* trasportándola a Los Ángeles. O éxitos como *Matrix* (Wachowski 1998, 2002, 2003), *Desafío total* (Verhoeven 1990) o *Dentro del laberinto* (Henson 1986), que muestran características del barroco literario, propias del postmodernismo, y beben de un tópico de la literatura como es la percepción de la realidad, recreado en obras como *La vida es sueño* (Lluch 2001) o la serie *El barco* (Antena 3, 2011-), que actualiza el viaje de Ulises.

Y, al revés, el audiovisual ha cambiado la manera de escribir, sobre todo de la literatura dirigida a adolescentes. Por ejemplo, la desaparición de la situación inicial o su desplazamiento a los paratextos: la tradicional situación inicial de las narraciones orales o de las novelas del siglo XIX, que servían para fijar el marco de la narración (presentar los personajes, el escenario y tiempo del relato), desaparece porque a menudo ya es conocido por el lector y se inicia con el conflicto en la primera página o en la portada posterior, para enganchar inmediatamente al lector. Las relaciones intertextuales mayoritariamente se realizan con la cultura mediática, la creada en la pantalla del cine, la televisión, el ordenador o la «tableta», de manera que es habitual la presencia de iconos mediáticos en portadas e ilustraciones. Y otra influencia importante tiene que ver con las opciones estilísticas escogidas por el autor: un lenguaje similar al utilizado en los textos audiovisuales.

Conocer el relato audiovisual

Ahora bien, ¿qué tipo de audiovisual influye?, ¿cuáles son las características discursivas de estas narraciones?

Desde un punto de vista discursivo, los relatos televisivos forman lo que denominamos «seriales», entendidas como la repetición en las narraciones mediáticas.

Las series de más éxito programadas tanto en los canales generalistas como en los temáticos (AXN, Cosmopolitan, Calle 13, Fox, etc.), utilizan un patrón narratológico caracterizado por la repetición de la estructura narrativa: una situación y un número de personajes principales fijos, que mueven otros secundarios que cambian, para dar la impresión de que la historia siguiente es diferente de la anterior. La repetición del relato audiovisual, como la de todos los relatos populares, responde a la necesidad de volver a escuchar, ver o leer constantemente la misma historia, de encontrar consuelo en el regreso a lo idéntico, enmascarado superficialmente, para no decepcionar las expectativas del lector. Por eso, en toda serie (sea audiovisual o paraliteraria) el primer capítulo nace con la vocación de ser sometido a una relación de imitación con el resto de la serie.

El tipo más habitual es el que la historia se prolonga sin hacer avanzar el tiempo y sin que los personajes se alteren. Todo continúa como siempre. En cada nuevo capítulo la historia vuelve a empezar y el devenir histórico de los personajes se para en un instante que se alarga hasta el infinito, produciendo hechos diferentes que no enriquecen la vida del personaje. Pero el espectador puede volver a ver la historia que ya conoce y que ha visto tantas veces.

Es el esquema habitual de los dibujos animados (dejando fuera el *manga* japonés por sus características concretas) y de seriales con protagonista humano caracterizado por la repetición: mantienen una estructura lineal simple, que distribuye los hechos en tres escenas nucleares, que corresponden a las tres proposiciones prototípicas de una secuencia narrativa: planteamiento, nudo y desenlace. El relato se desarrolla fiel al tiempo cronológico, de manera que los hechos siguen un desarrollo progresivo lineal sin anacronias y la narración puede cerrarse con una coda moral, como representamos en la cuadro 1.

Cuadro 1

Secuencia	Acciones
Planeamiento	Se plantea un problema próximo al mundo preadolescente
Nudo	El conflicto afecta a los demás personajes que participan de él
Desenlace	Se resuelve con la ayuda de los otros personajes y se incluye un coda final en forma de explicación de uno de los personajes

En las series para adolescentes y público familiar (*Embrujadas, CSI, OC* o las más antiguas como *Beverly Hills 90210*) el primer capítulo funciona como la situación inicial de una estructura narrativa que presenta los personajes principales y sus circunstancias, que son el origen de las diferentes acciones provocadas en los diferentes capítulos pero también las características discursivas de la serie, que se mantendrán fielmente a lo largo de la serie.

Cada capítulo presenta una breve historia, distribuida en tres secuencias: la primera aparece antes de los créditos y unida temporalmente al programa anterior, de manera que abre unas expectativas para mantener la fidelidad al canal o a la serie pero al mismo tiempo, arrastra una o diferentes historias estructuralmente más complejas (o simplemente más desarrolladas) que son compartidas por otros capítulos (cuadro 2).

Cuadro 2

HISTORIA CONTENIDA EN UN CAPITULO				
Conflicto		Acción	Resolución	
Personajes del capítulo				
Personajes de la serie				
Situación inicial	Conflicto	Acción	Resolución	Situación final
HISTORIA COMPARTIDA POR DIFERENTES CAPÍTULOS				

El protagonismo recae en grupos de personajes, como una familia con miembros de edades diferentes (*Médico de familia, Padre de familia, etc.*), grupos de familias (*Modern Family, Mujeres desesperadas, etc.*), grupo profesional médico (*Hospital Central, House, etc.*), policiaco (*Mentes Criminales, CSI, etc.*), grupo de amigos (*Gossip Girl, Sexo en NY, La Banda del patio, OC, etc.*). Este protagonismo coral permite que los problemas planteados puedan afectar a cada uno de sus miembros y se diversifiquen los conflictos, creando tramas diferentes.

La acción es fundamental y se centra en los personajes: cada uno representa un arquetipo con el que resulta fácil identificarse, son transparentes, es decir, son lo que parecen y parecen lo que son; planos, no evolucionan ni en cada capítulo ni a lo largo de la serie, se elaboran a partir de pocos ítems, que representan estereotipos sociales. Las marcas que los describen son recurrentes y estables, y a través de los diálogos informan sobre lo que harán, sienten o las relaciones que mantienen entre ellos. La repetición lleva incluso a que no solo sean reconocibles, sino que a menudo también puedan ser intercambiables con los de otras series.

La ideología se explicita claramente en muchas series tanto en el discurso de los personajes como en la inclusión de la coda final. Un discurso moralizador, que intenta influir, internamente, en el comportamiento de los personajes y, externamente, en el de los telespectadores. Se presenta sobre todo la llamada ideología políticamente correcta, con la inclusión en las pandillas protagonistas de personajes que representan todo tipo de humanos: de estatura, volumen o razas diferentes y el discurso de cada personaje. Se utilizan técnicas de identificación como la utilización de espacios, personajes, punto de vista o una cosmovisión muy próxima al espectador.

Lo que cambió Lost

En el 2004 se estrena la serie *Perdidos* (ABC 2004-2010) y más tarde *Héroes* (NBC 2006-2010), dos series que han afectado notablemente la narración de las nuevas temporadas de las otras. Resumiendo brevemente, las nuevas características que aportan son:

- *Estructura compleja*, que a menudo se desarrolla a través de todos los capítulos de una temporada e inicia otras estructuras, que continúan en la nueva temporada.
- *Tramas cruzadas*, en las que destaca la trama principal, que sigue la estructura del viaje iniciático descrito por Vogler³³ adaptando el modelo de Propp³⁴, y tramas secundarias que siguen la estructura quinaria.
- *Cambios temporales*, que ofrecen información del pasado al que se hace referencia. Si, en otras series, el diálogo entre los personajes ofrece datos al espectador sobre los hechos del pasado, ahora se utilizan anacronias que resumen de manera magistral los hechos del pasado que importan en el presente. De esta manera, la acción es más importante, porque los diálogos ya no se usan para contar qué pasó, sino que se recurre directamente a mostrar los hechos. El rompimiento temporal es tal, que se desplaza al pasado y al futuro, mezclando temporalidades e incluso episodios.
- *Protagonismo compartido*, que aumenta en las series actuales, puesto que anteriormente uno o dos personajes funcionaban como guías y ahora se reparten este papel a lo largo de los capítulos. Cada capítulo focaliza la atención en los diferentes protagonistas, según la trama que se cuente.

³³ CH. VOGLER, *El viaje del escritor. Las estructuras míticas para escritores, guionistas, dramaturgos y novelistas*. Barcelona, Ediciones Robinbooks, 2002.

³⁴ V. J. PROPP, *Morfología del cuento*. Madrid, Fundamentos, 1972.

- *Manejo de arquetipos* que provienen de la cultura audiovisual. Por ejemplo, en *Héroes*, la animadora virgen, el despistado que viaja en el tiempo, el artista atormentado, la *stripper* enfadada e inteligente, etc.
- *Personajes ambiguos* que plantean dificultades al espectador, si se desea situarlos en las clásicas esferas del bien y el mal. Buenos ejemplos de ello son *House*, *Shark* y, sobre todo, *Dexter*.
- *Enigmas* que afectan las tramas principales y secundarias, y a los diferentes personajes. Por ejemplo, en *Perdidos* cada personaje arrastra secretos y la isla es el principal enigma.
- *Función metalingüística* de los diálogos, que permiten tratar temáticas que requieren conocimientos muy especializados, como el área de la policía científica o médicos que realizan diagnósticos. A través de los diálogos se transmite información al espectador, mientras que la apariencia de profesionalidad y alto nivel intelectual parece mantenerse. Los recursos son diferentes: las reuniones de intercambio de información sirven para explicar términos y procedimientos; la soberbia de House, examinando siempre a sus colaboradores es una buena treta conversacional para facilitar la información que el espectador necesita para seguir la trama del capítulo...

Una de las principales conclusiones que sacamos es que en ocasiones algunos de los relatos audiovisuales tienen una complejidad discursiva mayor que algunas de las lecturas recomendadas habitualmente en los centros escolares (curiosamente, la misma complejidad que encontramos sobre todo en las dos últimas entregas de la saga *Harry Potter*, como a continuación analizamos).

El cine para adolescentes

En el caso del cine que pueden consumir a través de la «tableta», el ordenador o la televisión, es habitual encontrar relatos que narran aventuras de iniciación y que acostumbran a plantear esquemas más complejos, similares a la estructura que Propp planteaba para los relatos maravillosos.

Vogle³⁵ propone una adaptación de este esquema, que siguen novelas como *Harry Potter* (Rowling 1999), películas como *E.T. el extraterrestre* (Spielberg 1982), *El Rey Leon* (Allers y Minkoff 1994) o *Titanic* (Cameron 1997), y que podemos resumir en los siguientes pasos:

1. *Un mundo ordinario*. La mayoría de las historias sacan al héroe de su mundo ordinario, para situarlo en uno nuevo.
2. *La llamada de la aventura*. Se enfrenta a un problema, un desafío o aventura, que debe superar.
3. *El rechazo de la llamada*. Con frecuencia el héroe tiene miedo o se muestra remiso a cruzar el umbral de la aventura y rechaza la llamada.

³⁵ CH. VOGLER, *o. c.*

4. *El mentor* (el anciano o anciana sabios). La relación entre el héroe y el mentor es uno de los temas más comunes. Equivale al lazo que se forja entre padre e hijo, maestro y pupilo, doctor y paciente, dios y hombre. Puede adoptar la forma de un mago anciano y sabio, un duro sargento instructor o un antiguo entrenador de boxeo. Lo prepara para que se enfrente a lo desconocido. Puede darle consejos, servirle de guía o proporcionarle pócimas mágicas.
5. *La travesía del primer umbral*. Accede a la aventura enfrentándose al primer reto.
6. *Las pruebas, los aliados y los enemigos*. Una vez traspasado el primer umbral, el héroe encuentra nuevos retos y pruebas, hallando en su camino aliados y enemigos, y poco a poco asimila las normas que rigen ese mundo especial.
7. *La aproximación a la caverna más profunda*. El héroe se aproxima al lugar que encierra el máximo peligro.
8. *La odisea (el calvario)*. La fortuna del héroe toca fondo y es hora de que se enfrente directamente con quien más teme. Se enfrenta a una muerte posible y da inicio la batalla con la fuerza hostil. Es un momento negro para la audiencia, que es mantenida en tensión, porque no sabe si el protagonista fenecerá o sobrevivirá. Alta tensión psicológica.
9. *La recompensa*. El héroe sobrevive y obtiene la primera recompensa: un arma, un símbolo, un elixir o un conocimiento o experiencia.
10. *El camino de regreso*. Vive las consecuencias de su enfrentamiento con las fuerzas del mal. Esta etapa realza la firme decisión de regresar al mundo ordinario.
11. *La resurrección*. El héroe tiene que renacer y purificarse por medio de un último calvario de muerte y resurrección, antes de iniciar su retorno al mundo ordinario de los vivos.
12. *El retorno con el elixir*. El héroe regresa al mundo ordinario, pero su viaje carecerá de sentido a menos que vuelva a casa con algún elixir, tesoro o enseñanza.

d) De la originalidad a las técnicas de identificación

Con Lluch³⁶, al analizar las lecturas de más éxito entre adolescentes, hablábamos de los conceptos que configuran la literatura canónica, como el de originalidad, y cómo se reformulan en las literaturas populares. Porque un comportamiento narrativo común a todos los relatos populares desde la narrativa oral ha sido la utilización de unos mismos parámetros narrativos, que se van adaptando a las diferentes audiencias, reciclando elementos de cada época y de cada grupo de consumidores.

³⁶ G. LLUCH, *Cómo seleccionar libros para niños y jóvenes. Los comités de valoración en las bibliotecas escolares y públicas*. Gijón, TREA, 2010 (edición en Fundalectura 2009).

Como hemos visto en la primera parte de este libro, la narrativa de tradición oral³⁷ no introduce elementos nuevos, sino que adapta eficazmente los materiales tradicionales a cada nueva situación o público. Tras cada realización, el texto no queda fijado, sino que queda abierto a transformaciones tanto verbales (que diferencian una misma versión) como de argumento (que permiten variantes de un mismo cuento en función de las circunstancias histórico-sociales de cada comunidad o personales del narrador).

Un comportamiento discursivo similar lo encontramos en el siglo XIX con algunas de las novelas de aventuras, como las de Salgari, y en la actualidad con los llamados *spin-off*. Ballo³⁸ en su estudio *Yo ya he estado aquí* dice:

La atracción por la serialidad es una de las expresiones más genuinas de la narrativa contemporánea. En la era de su reproductibilidad técnica, la ficción no aspira únicamente a la constitución de objetos únicos, sino a una proliferación de relatos que operan en un universo de sedimentos, en un territorio experimental donde se prueban, y a menudo se legitiman, todas las estrategias de la repetición.

Esta fascinación por la repetición lleva incluso a un funcionamiento autónomo de los relatos, sean paraliterarios o audiovisuales, de manera que se olvida quién generó a quién. Aquí y ahora, lo importante no es reconocer y valorar el «original», sino encontrar (en la diferencia que da la similitud) la propuesta narrativa que satisfaga a cada lector o espectador. Por lo tanto, a diferencia de la literatura canónica, en los relatos populares no es importante saber si *Harry Potter* es posterior a las *Crónicas de Narnia*; el primero será más importante, porque es el más conocido y por tanto más valorado.

La sensación del «yo ya he estado ahí» se logra también a través de las múltiples referencias o de las relaciones intertextuales que los relatos cinematográficos convocan. Un buen ejemplo, que estrena Disney y se mantiene en los relatos audiovisuales para los más pequeños, es el diálogo que se propone al adulto, como una especie de guiño o juego, donde se le pide participación para reconocer los géneros, personajes o escenas que se incluyen. Un buen ejemplo lo encontramos en *Toy Story* en el que Duran³⁹ destaca las situaciones explícitas a films de ciencia-ficción, bélico, de terror, *western* o *buddy movie*, o las alusiones a *En busca del arca perdida*, *Parque Jurásico*, *La guerra de las Galaxias*, *Alien*, *Psicosis*, *El resplandor*, *La parada de los monstruos*, etc.

Además de la repetición, una de las claves del éxito de estos relatos es el uso de técnicas que tienen la finalidad de provocar la identificación del público con lo

³⁷ A. RODRÍGUEZ ALMODÓVAR, *Los cuentos populares o la tentativa de un texto infinito*. Murcia, Universidad de Murcia, 1989; C. ORIOL I CARAZO, o. c.; A. MORENO VERDULLA, *Las estructuras del cuento folclórico: Nueva morfología*. Cádiz, Universidad de Cádiz., 2003; G. LLUCH, *Invencción de una tradición literaria*, o. c.

³⁸ J. BALLÓ / X. PÉREZ, *Yo ya he estado aquí. Ficciones de la repetición*. Barcelona, Anagrama, 2005.

³⁹ J. DURAN, *Toy Story*. Valencia, La Nau Llibres, 2008, pp. 81-82.

narrado. Es la respuesta a comentarios como por ejemplo: «Es igual que yo», «Es cómo si me pasara a mí», etc. A menudo, las similitudes se establecen, no tanto con su vida, sino con la vida virtual que les devuelve la televisión o una parte de la literatura juvenil. Para poder ser conscientes de estos mecanismos, hace falta mostrarlos; por lo tanto, hace falta preguntarse qué es igual. Las similitudes van más allá del tipo de personajes o espacios empleados y la identificación también se crea a partir de los denominados lugares comunes o *topoi*, es decir, los valores o jerarquías comúnmente aceptados.

e) *Y para saber más*

- AMBRÓS, A. / BREU, R., *10 ideas clave. Educar en medios de comunicación. La educación mediática*. Barcelona, Graó, 2011.
- GARCÍA JIMÉNEZ, J., *Narrativa audiovisual*. Madrid, Cátedra, 1996.
- SÁNCHEZ NAVARRO, J. *Narrativa audiovisual*. Barcelona, Editorial UOC, 2006.
- VOGLER, Christophe, *El viaje del escritor. Las estructuras míticas para escritores, guionistas, dramaturgos y novelistas*. Barcelona, Ediciones Robinbooks, 2002.

2. Del relato audiovisual a las competencias narrativas

Cuando la escuela ha hablado del trabajo con el audiovisual, habitualmente ha centrado su discurso en aspectos que reclaman un tipo de cine alejado del consumo adolescente, el que denominaríamos un cine de calidad, del que hablaremos en el capítulo 3.3. En este apartado queremos referirnos al relato audiovisual de consumo, el que utiliza un lenguaje más próximo al alumnado y que genera unos conocimientos que pueden ser aprovechados en el aula. Para hacerlo, adaptaremos la antigua propuesta de Bertochi⁴⁰, que describe los objetivos afectivos, cognitivos, lingüísticos y metalingüísticos que es importante conseguir en la enseñanza obligatoria de la literatura. La autora propone un marco, que tomaremos como punto de partida para organizar los objetivos que pueden reforzarse con las competencias que los adolescentes han construido a menudo de manera inconsciente a partir del consumo de relatos audiovisuales.

a) *La competencia audiovisual*

No es fácil saber qué competencias en comunicación audiovisual deberíamos trabajar en la educación secundaria. Joan Ferrés⁴¹ en el documento *Competencias en*

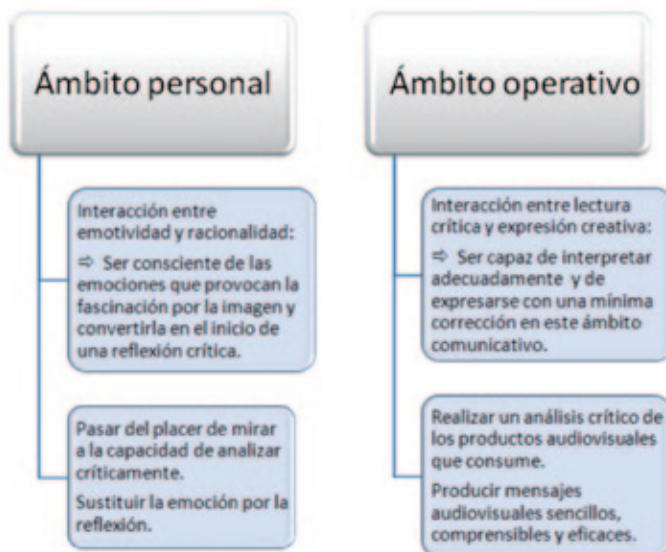
⁴⁰ D. BERTOCHI, «La aproximación al texto literario en la enseñanza obligatoria», en *Textos de Didáctica de la Lengua y Literatura* 4, (abril 1995), pp.31-35.

⁴¹ J. FERRÉS, «La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores», en *Comunicar* 29, v. XV (2007), pp. 100-107 <http://www.revistacomunicar.com/> Aunque el documento hace referencia a la competencia audiovisual de relatos audiovisuales, informativos, concursos, publicidad, magazines, *realitys shows*, *talkshows* o debates, aquí solo haremos referencia a los primeros, que son el objeto de este libro.

comunicación audiovisual define las dimensiones que debería atender una educación en comunicación audiovisual y señala los indicadores mediante los que se deberían valorar los resultados de esta educación. El documento es el resultado de las aportaciones de unos cincuenta expertos de entre los más reconocidos del ámbito iberoamericano y ha sido consensuado por catorce reconocidos expertos del Estado español.

Si nos centramos en el relato audiovisual, un estudiante de la educación secundaria debería adquirir las siguientes competencias, que inciden en el ámbito personal y en el operativo⁴²: en lo personal, el estudiante si adquiere estas competencias será capaz de transformar su mirada emotiva por una mirada crítica; en lo operativo o técnico, adquirirá la capacidad de transformar la lectura crítica en una producción creativa.

Cuadro 3



Estas capacidades se pueden conseguir en el aula, si tenemos presente en el trabajo diario una serie de conocimientos⁴³:

⁴² *Ibid.*, p. 102.

⁴³ Adaptación de J. FERRÉS, a. c.

Cuadro 4

Dimensión	Conocimiento de	Capacidad para
Lenguaje	<p>Códigos que hacen posible el lenguaje audiovisual:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Los recursos formales vinculados a la imagen desde el punto de vista expresivo y estético. – El <i>casting</i> (presencia física e interpretación de actores y presentadores), el escenario, maquillaje y vestuario. – La iluminación y el sonido y sus funciones expresivas y estéticas. – La edición como recurso para conferir sentido, ritmo y significado a las imágenes y sonidos. – La evolución histórica del lenguaje audiovisual y cambios e innovaciones de los medios. 	<ul style="list-style-type: none"> – Analizar los mensajes audiovisuales desde la perspectiva del sentido y significación, de las estructuras narrativas y de las categorías y géneros. – Utilizarlos para comunicarse sencilla pero efectivamente.
Relato	<ul style="list-style-type: none"> – La estructura narrativa de un relato audiovisual y de los mecanismos de la narración. – Los personajes y roles narrativos que asumen. – El público objetivo al que se dirige. 	<ul style="list-style-type: none"> – Analizar y valorar la estructura narrativa, los mecanismos de la narración, los personajes y sus roles. – Analizar y valorar un relato en función del público objetivo al que se dirige. – Identificar y valorar qué aporta la interactividad al relato.
Tecnología	<ul style="list-style-type: none"> – El funcionamiento de las herramientas que hacen posible la comunicación audiovisual. – La elaboración de los mensajes. 	<ul style="list-style-type: none"> – Utilizar las herramientas más sencillas para comunicarse de manera eficaz en el ámbito de lo audiovisual.
Producción y programación	<ul style="list-style-type: none"> – Las funciones y tareas asignadas a los principales agentes de producción. – Las fases de los procesos de producción y programación de los distintos tipos de productos audiovisuales. 	<ul style="list-style-type: none"> – Elaborar mensajes audiovisuales. – Conocer su trascendencia e implicaciones en los nuevos entornos de comunicación.
Ideología y valores	<ul style="list-style-type: none"> – Los efectos cognitivos de las emociones: ideas y valores que se relacionan con personajes, acciones y situaciones que suscitan emociones positivas o negativas. – La importancia del contexto personal y social en la recepción y valoración de las imágenes. 	<ul style="list-style-type: none"> – Leer comprensiva y críticamente relatos audiovisuales como representaciones de la realidad y como portadores de ideología y de valores. – Detectar los estereotipos más generalizados (género, etnicidad, minorías sociales o sexuales, discapacidades, etc.) y analizar sus causas y consecuencias. – Distinguir entre la realidad y la representación que los relatos ofrecen de ella. – Analizar críticamente los efectos de homogeneización cultural que ejercen a veces los relatos audiovisuales.

Recepción y audiencia	<ul style="list-style-type: none"> – Las disociaciones que se producen en el espectador entre emotividad y racionalidad: el interés primario que generan las imágenes y las valoraciones racionales que se hacen de ellas. – Los mecanismos de identificación que se activan ante los personajes, las acciones y las situaciones. – Los criterios conscientes y razonables de selección de los consumos audiovisuales y la búsqueda de información sobre los productos disponibles en los medios. 	<ul style="list-style-type: none"> – Reconocerse como audiencia activa, especialmente con las tecnologías que permiten la participación y la interactividad. – Reflexionar sobre los propios hábitos de consumo mediático. – Dilucidar por qué gustan unas imágenes o por qué tienen éxito: qué necesidades y deseos (cognitivos, estéticos, emotivos, sensoriales...) satisfacen.
Dimensión estética	<ul style="list-style-type: none"> – La innovación formal y temática de los relatos audiovisuales. – Las relaciones intertextuales que establece con otras manifestaciones culturales. 	<ul style="list-style-type: none"> – Analizarlos y valorarlos desde el punto de vista de la innovación formal y temática y la educación del sentido estético. – Relacionar los relatos audiovisuales con otras formas de manifestación mediática y artística.

b) Los objetivos afectivos, cognitivos y discursivos

Trabajar los objetivos afectivos significa trabajar la adquisición de una actitud positiva hacia al texto literario, la elaboración de un gusto autónomo por la lectura, la posibilidad de estar abierto a nuevas lecturas significativas desde la experiencia de lecturas anteriores o la evaluación de las propias reacciones ante la lectura.

En muchos casos es difícil crear un gusto o inducir a lecturas significativas o tomar conciencia de lo que significa la experiencia de asistir a una narración de acontecimientos con estudiantes que difícilmente se han acercado a un libro de forma voluntaria o que no han entendido la aventura que se narra más allá de descifrar letras. Y puede ser necesario un trabajo previo de reflexión sobre lo que significa el esfuerzo, la repetición de un hábito como aprendizaje de competencias, el goce de un relato a partir del conocimiento previo, etc.

Es curioso cómo estos objetivos los consiguen de una manera «cotidiana» mientras meriendan en casa. Por eso, podemos investigar sobre las razones que les hacen disfrutar de un relato audiovisual, concienciarlos del valor que la repetición o el hábito tiene en la acumulación de saberes, conocer la razón por la cual un serial les gusta, descubrir de una manera consciente por qué son capaces de adivinar el contenido de otros capítulos de la serie, etc. En definitiva, explicitar las diferentes competencias que tienen, aunque no sea o no lo hagan con los textos habituales del aula.

La adquisición de objetivos cognitivos tiene que ver con la adquisición de capacidades de previsión, de formulación de inferencias, de comparación, de estructuración espacio y tiempo, de generalización y de valoración. Y de nuevo observamos que las capacidades que queremos conseguir con estos objetivos, las tienen adquiridas con los

relatos audiovisuales. Por ejemplo, a partir de los conocimientos que tienen, podrían inferir sin problemas la continuación de una determinada serie o de un capítulo.

Finalmente, los objetivos discursivos tienen que ver con la adquisición de objetivos lingüísticos y metalingüísticos como:

- Identificar y valorar la caracterización de los personajes: distinguir entre la descripción del personaje y su desarrollo, reconocer los recursos del autor para construirlo, desarrollar criterios para valorar la caracterización, comparar y valorar los métodos de desarrollo en relatos diferentes.
- Identificar y valorar la estructura de la trama: reconocer la estructura de la trama, trazar el desarrollo, reconocer las diferentes maneras de llegar al desenlace (suspense, sorpresa, etc.), reconocer y valorar la eficacia de técnicas específicas para desarrollar la trama (anticipación, recuerdo).
- Identificar y valorar la ambientación: reconocer los elementos de la ambientación (tiempo y lugar), captar la relación entre la ambientación, la acción y la evolución de los personajes.
- Identificar y valorar el tema: distinguir entre trama y tema en una historia, identificar el tema en un relato y compararlo con otros.
- Reconocer y valorar las elecciones de los elementos de un relato como el tipo de narrador, el punto de vista, la presentación de los personajes, etc.

La propuesta que hacemos, quiere desarrollar estos objetivos, es decir, pretende ayudar a conseguir una de las destrezas más difíciles y a la vez más necesaria para el trabajo intelectual: el paso del plan concreto del texto al abstracto, que origina un modelo. Más que una propuesta concreta, se trata de una reflexión para el docente que también se ve obligado a la adquisición de unos conocimientos extras sobre unos textos que han estado poco presentes en el aula.

c) La propuesta de trabajo en el aula

Los objetivos que proponemos trabajar quieren hacer explícitas las respuesta a preguntas como ¿por qué una determinada serie te engancha?, ¿qué tiene que te obliga a sentarte en el sofá cada día a la misma hora? La respuesta habrá que buscarla en los contenidos trabajados en la clase de lengua y de literatura. Por ejemplo, a partir de las respuestas a preguntas como: ¿cómo se crea la intriga?, ¿qué tipo de estructura tiene el serial?, ¿qué tipo de sentimientos mueve, son universales, los hemos visto previamente en la literatura? Así, en este apartado los objetivos que proponemos son los siguientes:

- Analizar los relatos audiovisuales para crear un puente entre los relatos audiovisuales que consumen y los que analizan en clase: la idea no es condenar o desprestigiar, sino descubrir capacidades ignoradas que nos ayuden a crear un puente; por ejemplo, el tiempo y el esfuerzo que dedican a los relatos audiovisuales, los años que llevan en su adiestramiento tan distante del que han dedicado a la literatura.

- Pasar del plano concreto de un capítulo al abstracto que origina un modelo seriado: si todo serial televisivo responde a un modelo estructural, la competencia acumulada puede utilizarse para practicar el análisis de estructuras, es decir: el paso del plan concreto de cada película o serie al abstracto que origina el modelo de una determinada manera de hacer cine o de construir un serial.
- Concienciarlos de las capacidades que adquieren en sus consumos audiovisuales para traspasarlas a otros tipos de narraciones con más complejidades.

Las acciones que proponemos tendrán en cuenta los siguientes aspectos:

- La tarea del profesor será la de guía y de ayuda para que puedan inferir las respuestas. Es importante la metodología que hagamos servir porque las respuestas las tienen que dar ellos.
- El trabajo no se hará exclusivamente en la clase de lengua. La propuesta es entender que el trabajo de lengua y de literatura va más allá del horario asignado al centro. La reflexión se tiene que realizar en cualquier momento: en casa mientras ven la tele, en el patio mientras hablan entre ellos, etc.
- El trabajo se realiza con relatos audiovisuales que sean conocidos mayoritariamente, que les interese y que no necesiten ocupar más tiempo en el aula.

Pero las actividades no servirán de nada, si el estudiante interpreta que las analizamos desde el desprecio hacia un producto menor enfrentado a la literatura. Desde la perspectiva del estudiante, la literatura puede parecer algo difícil de entender, alejado de su entorno y para lo que no han sido elegidos, mientras que el relato audiovisual cumple justo las características contrarias. Por eso, estas actividades tienen el objetivo de romper esta dinámica de pensamiento, que no dejan de ser prejuicios que dificultan el trabajo de clase.

Actividad 1

Trabajo en grupo dirigido por el profesor.

- a. El profesor pregunta sobre una serie vista por todos y pregunta: ¿Es buena la serie o no, por qué? ¿Te gusta o no, por qué? Como la respuesta puede no ser la misma, la elaboración de una lista servirá para confrontar las preferencias.
- b. El docente guiará las respuestas siempre desde los contenidos trabajados en clase: tipo de personajes, trama, ambientación... Es importante la utilización de una terminología, aunque sea muy básica, porque les ayudará a formalizar la opinión.
- c. En ambos casos hay que argumentar las opiniones dadas y la discusión puede alargarse si hablamos de otras series parecidas, comparándolas y valorando las similitudes y las diferencias. Así, podrán hacer análisis significativos a partir de experiencias anteriores y examinar las reacciones propias y la de los compañeros para entender los diferentes gustos.

Actividad 2

Trabajo en grupo dirigido por el profesor.

- a. Visionamos el principio de un capítulo de una serie que conocen, finalizamos el fragmento en un momento importante y les proponemos que hagan predicciones sobre lo que ocurrirá posteriormente y las anotamos.
- b. Comparamos las predicciones hechas entre todos y mostramos el resto del capítulo.
- c. La actividad servirá para reflexionar conjuntamente sobre los aspectos siguientes: ¿a partir de qué elementos has hecho las predicciones: has partido de la experiencia, es decir, de lo que sabes de la serie o has partido de la lógica?
- d. Pero la lógica no aparece porque sí, sino que la construimos desde unos conocimientos previos como televidentes. Por lo tanto, aquí radica el valor del aprendizaje sea el que sea: si estamos acostumbrados a ver muchas series hemos adquirido un aprendizaje con respecto a la estructura, al tipo de intriga o al tipo de final, que nos permite comparar desde una generalización que hacemos, para posteriormente formular inferencias.

Actividad 3

Trabajo en grupo dirigido por el profesor.

- a. Partiendo de una de las series más vistas por todos los alumnos, reproducir la estructura abstracta repetida en todos los capítulos de una serie.
- b. Comparar la estructura resultante con la de otras series de características parecidas. Comparar las similitudes y las diferencias. Podemos pedir a la mitad de la clase que haga una serie y la otra mitad otra y compararlas.
- c. Hacerles observar como las diferencias son de superficie porque responden a determinados patrones (cf. capítulo 4).
- d. Llevar la observación a los personajes:
 - enumerar las características generales compartidas por los personajes concretos de algunas series,
 - analizar los arquetipos que interpreta cada personaje y las características dramáticas y psicológicas que desarrolla en la acción.
- e. Descubrir y analizar los mecanismos utilizados para provocar la identificación del público.

Actividad 4

Trabajo en grupo dirigido por el profesor.

El objetivo es trabajar los sentimientos que provoca la experiencia de mirar un relato audiovisual⁴⁴.

- a. En primer lugar, detectaremos las reacciones que provoca un determinado relato en cada uno de los estudiantes, para ello:

⁴⁴ Adaptación de J. FERRÉS, a. c., pp. 33-34.

- b. Empezamos con una pequeña prospección sobre el relato audiovisual que más les engancha en este momento. Deben elegir solo uno y centrarse en él.
- c. Organizamos a los alumnos que les gusta un mismo relato en grupos de 4 para que trabajen conjuntamente.
- d. Pedimos que trabajen sobre la ficha “Por qué me engancha el relato”. Antes de empezar a contestarla es conveniente que hablen sobre ella y uno de ellos irá tomando notas, después pueden empezar a rellenarla anotando las respuestas comunes y también las individuales que consideren de interés.

Cuadro 5

¿Por qué me engancha el relato?			
		Me gusta...	Porque...
El personaje	Me gusta mucho un personaje	su físico, su pelo, cómo habla, cómo se mueve...	Es original Me interesa Es lo que deseo para mi Otros
		lo que tiene: su coche, su habitación, su tarjeta de crédito, su guardarropa...	
El punto de vista	Me gusta el punto de vista de un personaje	su manera de entender la vida, de enfocar un problema, de mirar a los demás...	Es original Me interesa Es lo que me gustaría hacer a mi Otros
Los escenarios	Me gustan con los escenarios donde pasa la acción	vivir en esas casas, ir a esos institutos, comprar en esas tiendas...	Son originales Me producen curiosidad Es lo que deseo para mi Otros
La acción	Me engancha lo que ocurre	lo que hacen los personajes	Es lo que espero que pase y no me defrauda Me producen curiosidad Es lo que me gustaría que me pasara Otros
		la música que acompaña las acciones me emociona	
		la luz y los colores que la acompañan me gusta	
Otros			

- e. Una vez comentada la ficha, llega el momento de las conclusiones el grupo:
 - Una vez analizada, ¿qué opino del relato?, ¿qué hay en el relato de mis deseos, emociones o anhelos?
 - Después del análisis realizado: ¿ha cambiado mi manera de mirar la serie?, ¿puedo entender mejor por qué la serie me gusta?
- f. Puesta en común de las valoraciones recogidas en las fichas:
 - ¿Qué hemos descubierto con este ejercicio o qué sabíamos ya? ¿Qué hemos aprendido?
 - Entre todos, redactar un texto que recoja las conclusiones de todos el grupo, el texto es para ser leído en voz alta por la persona que elegimos.

- Si queremos compartir con otros grupos del centro el texto puede ser grabado en *YouTube*, *Vimeo* o plataformas similares y compartir el enlace con las personas que queremos.
- El enlace puede ser comentado en la reunión con los padres de los alumnos para que aprendan cómo son los consumos audiovisuales de sus hijos y por qué les gustan determinados relatos.

3. El cine y la literatura

¿Tiene sentido acercarse a la literatura del pasado desde nuestra experiencia del cine? Peña-Ardit⁴⁵ plantea esta pregunta cuando analiza las relaciones entre la literatura y el cine como un tema de reflexión que debe estar presente en la educación secundaria. Pero cuando se plantea, el objetivo no será *legitimar* el cine mediante su comparación con otras artes ni tampoco *justificar* la literatura frente a las «amenazas audiovisuales». La presencia del cine en la clase de literatura tiene otro objetivo: profundizar en las interacciones de dos lenguajes complementarios.

a) *El trabajo del cine en el aula*

Cuando hablamos del trabajo del cine en el aula, no nos referimos a ir al cine como grupo o a llevar el televisor al aula para trocear los noventa minutos de una película entre las diferentes sesiones de la clase en la que queremos trabajarlo. Si se plantea la presencia del relato cinematográfico en la clase de lengua y literatura, podemos dibujar las principales líneas de trabajo a partir de las relaciones que hay entre la comunicación literaria y la audiovisual⁴⁶:

- Descripción y análisis de los rasgos, las categorías estéticas y los principios estructurales que comparten el texto fílmico y el literario, más allá de las diferencias que entrañan sus materias de expresión y sus modalidades comunicativas.
- Desarrollo de una narratología comparada, que permita cotejar las tres modalidades discursivas del género narrativo: la novelesca, la escénica y la fílmica.
- Herencia que el cine recibió de la tradición teatral y literaria en los temas, las técnicas, las estructuras, los géneros y las transformaciones que surgen de su combinación y reestructuración en el nuevo arte; por ejemplo, el mestizaje entre cine y teatro en Bergman, Orson Welles, Mankiewicz, Fassbinder, Kenneth Branagh.
- Estudio del guión cinematográfico (modelos, estructuras, rasgos estilísticos) como posible pieza de literatura y la interacción entre texto fílmico y texto escrito que reclaman algunos guiones publicados.
- Práctica de las adaptaciones de obras literarias a la pantalla: mecanismos que llevan a la producción de un *texto nuevo* a partir de otro preexistente.

⁴⁵ M. C. PEÑA ARDID, *Literatura y cine*. Madrid, Cátedra, 1999; ID., «El cine en la enseñanza de la literatura», en *Aspectos didácticos de la lengua y literatura* 19 (1998).

⁴⁶ Adaptación de M. C. PEÑA-ARDIT, «El cine en la enseñanza de la literatura», a. c.

- Relaciones concretas que han mantenido los escritores con el cine, sus actividades en el medio cinematográfico y la situación especial de todos aquellos escritores-cineastas como Edgar Neville, Jean Cocteau, Jesús Fernández Santos, Marguerite Duras, Pier Paolo Pasolini, Samuel Beckett, Peter Handke, Fernando Fernán Gómez, Gonzalo Suárez...
- Huella que el cine ha dejado en la práctica literaria contemporánea, concretada también en una serie de temas, procedimientos discursivos, referencias intertextuales, empleo de metáforas fílmicas..., que entrañan una reflexión, a veces profunda, sobre los cambios perceptivos y cognitivos aportados por las nuevas imágenes.
- Existencia de movimientos literarios y cinematográficos guiados por unos principios estéticos comunes, por una determinada concepción de la realidad y de las posibilidades de ser aprehendida/construida por el arte.

El análisis del discurso cinematográfico

Pero, obviamente, antes de poder dar paso a este tipo de actividades, el profesor debe contar con una serie de herramientas que le faciliten el análisis del relato audiovisual y así poder plantear actividades que ayuden al estudiante a educar esa mirada crítica que le permitirá ser competente en este ámbito.

La ficha que presentamos a continuación es una propuesta para guiar el trabajo del cine en el aula⁴⁷

Cuadro 6

Puntos de análisis	Aspectos del trabajo
1. Buscar información para presentar la película	<ul style="list-style-type: none"> – Contextualizar los aspectos importantes de la película: <ul style="list-style-type: none"> • Externos: director, guionista, actores, año de estreno... • Internos: época, temática, valores, técnicas audiovisuales... – Buscar información sobre la película en lugares de confianza – Preparar un guión para presentar oralmente la película al resto de la clase: es importante citar las fuentes de la información que hemos conseguido
2. Ficha técnica y artística	<ul style="list-style-type: none"> – Sintetizar los principales elementos técnicos y artísticos de la película
3. Sinopsis	<ul style="list-style-type: none"> – Relato breve que resuma la trama y subtramas de la película
4. Historia y discurso	<ul style="list-style-type: none"> – Qué se cuenta, en qué orden cronológico y cómo se cuenta – Cómo se organizan los bloques narrativos <ul style="list-style-type: none"> • Clásica: inicio acción – acción – desenlace • Rupturista: bloques narrativos con <i>flashbacks</i>, <i>flashforwards</i>...
5. Personajes	<ul style="list-style-type: none"> – Diferenciar entre los personajes principales y los secundarios – Describir las características y las acciones que realizan los personajes

⁴⁷ Adaptada de A. AMBRÒS / R. BREU, *El cine en el aula de primaria y secundaria*. Barcelona, Graó, 2007, pp. 92-97 (ver en catalán: *El cinema a l'aula de primària i secundària*); y de J. FERRÉS, a. c.

6. Escenarios	<ul style="list-style-type: none"> – Describir los escenarios en los que transcurren las acciones
7. Sintaxis audiovisual	<ul style="list-style-type: none"> – Plano: unidad mínima del discurso fílmico producido por una selección de espacio y de tiempo <ul style="list-style-type: none"> • Para describir: plano general • Para narrar: plano tres cuartos, medio • Para expresar detalles y afectividad: primer plano • Para reforzar la atención y la acción: plano de detalle – Angulación: la diferencia entre el nivel de la toma de vista y del objeto captado por la cámara puede ser normal, picado y contrapicado – Composición: la distribución de los elementos que forman parte del campus visual de acuerdo con una determinada intención semántica o estética. Puede ser composición simétrica o asimétrica, horizontal, vertical, circular, inclinada... <ul style="list-style-type: none"> • Para describir objetivamente: encuadramiento con planos largos • Para narrar: encuadres funcionales • Para introducir al espectador en la película dando expresividad: encuadres subjetivos • Para crear un simbolismo: encuadre de objetos
8. Lenguaje audiovisuales	<ul style="list-style-type: none"> – Profundidad de campo: el espacio longitudinal que permanece nítido en la imagen que permite relacionar elementos distantes, destacarlos, difuminarlos... – Movimiento de la cámara: <ul style="list-style-type: none"> • Para intensificar el valor expresivo, descriptivo o dramático: panorámico • Para mostrar la función narrativa e invitando al espectador a participar más e introducirse en el personaje: travelling o desplazamiento físico de la cámara • Para aumentar la expresividad de las imágenes: grúa o desplazamiento de la cámara en tres dimensiones • Para provocar un realismo subjetivo: <i>steadicam</i> o cámara sujeta en la espalda que filma situaciones difíciles – Iluminación: puede crear atmósferas, transformar una realidad, crear una nueva... – Color: puede tener fines expresivos... – Recursos sonoros: palabra, música, efectos sonoros – Componentes de la edición o del montaje: interacción entre las imágenes, los elementos sonoros y los sonidos
9. Relaciones intertextuales	<ul style="list-style-type: none"> – Relacionar aspectos de la película con textos literarios o épocas literarias que tengan interés para la clase de lengua y de literatura

Buscar información sobre la película

Los canales tradicionales de información en el mundo escolar no siempre son los adecuados para conseguir información sobre las películas que queremos trabajar o tener presentes en el aula. También es posible que no queramos trabajar aspectos de la ficha anterior, aunque es necesario que tengan la información. Por lo tanto, es importante saber dónde hay información sobre la película de la que vamos a hablar. Estos datos pueden ser consultados por los alumnos y exponerlos oralmente

ante el resto del grupo. Así, la presentación de la película se transforma en una actividad oral de clase.

Para obtener la información, las acciones que los alumnos llevan a cabo son:

- Buscar información en páginas oficiales o que ofrezcan garantía.
- Organizar la información que queremos comunicar al grupo en forma de guión de apoyo para una exposición oral.
- Exponer oralmente a la clase la información obtenida, citando las fuentes donde hemos obtenido los datos.

Debemos recordar que tan importante como preparar un buen guión para exponer oralmente los conocimientos, es saber buscar las fuentes adecuadas y citarlas adecuadamente.

La página del Ministerio de Cultura dedicada al cine y al audiovisual ofrece información actualizada sobre los estrenos en España: noticias de actualidad, informes sobre los temas de interés datos sobre controversias que aparecen en la prensa y que nos pueden ayudar a llevar las discusiones al aula, pero con argumentos que las transformen en objeto de análisis, etc.

Cuadro 7



En la misma página y a través de las pestañas de la izquierda podemos entrar en la base de datos de las películas calificadas. Se trata de una base de datos con información de las películas estrenadas en España. Cada ficha incluye entre otros,

los datos del director, la calificación de edad, la nacionalidad, el género, la fecha de estreno, los premios que ha recibido, un sinopsis del argumento, el nombre de los intérpretes, una ficha técnica y la página *web* de la película.

Cuadro 8



Por otra parte, *blogs*, foros, páginas de las productoras, etc., que se renuevan constantemente, ofrecen información que pueden ser de interés. Aunque la inmediatez de estos espacios nos obligará a estar al día de aquellos que mejor funcionan y más información dan.

b) Las adaptaciones cinematográficas de textos literarios

Es importante recordar que cualquier adaptación cinematográfica de un texto literario solo es una de las posibles lecturas del texto, una manera de leerlo y de llevarlo a la pantalla, pero la mirada podría haber sido otra. Esta idea debería estar presente en el aula, para que el estudiante tenga en la mente otras formas de mirar el texto literario que podrían haber llegado a la pantalla y vea en la adaptación cinematográfica un texto posible y no *el* texto.

También es importante recordar que toda adaptación, por muy fiel que sea al texto literario, siempre acaba creando un texto nuevo y diferente con un sentido modificado: es la mirada de alguien sobre un texto literario, transformándolo en imágenes. Se crea un texto nuevo, aunque sea basado en el anterior, en el que podemos observar equivalencias en el título, en el argumento o los personajes. Pero estas equivalencias se dan entre textos diferentes.

Los tipos de adaptaciones

No todas las adaptaciones son iguales ni todas mantienen la misma relación con obra literaria que adapta o con la que se relaciona. Las relaciones son similares a las que se dan en las adaptaciones literarias⁴⁸. En el caso de las películas hechas a partir de un texto literario, diferenciamos las siguientes formas de adaptación:

Cuadro 9

Formas de adaptación	Contenidos	Consecuencias
Adaptación	<ul style="list-style-type: none">– Difusión de los contenidos– Fidelidad a los personajes, contexto, punto de vista, tono, valores, etc.	<ul style="list-style-type: none">– Reproducción de lo esencial del texto original– Registro del texto sin intromisiones
Préstamo	<ul style="list-style-type: none">– Apropiación de la idea, del material narrativo y de la forma– Dependencia de la trama, las sensaciones y los personajes	<ul style="list-style-type: none">– Simplificación temática, reducción del diálogo, de los conflictos y los personajes– Ganancia de la audiencia por el prestigio del texto literario
Autonomía	<ul style="list-style-type: none">– Alejamiento del original– Diálogo entre lo original y lo nuevo	<ul style="list-style-type: none">– Imposición de un texto nuevo

Los tópicos recurrentes

Los valores vigentes en una determinada sociedad o época aparecen en la literatura y en el cine a través de lo que denominamos «tópicos recurrentes literarios». El objetivo es enfrentar al alumno con textos o fragmentos literarios y piezas de los *media*, que responden a un mismo tópico pero que plantean diferentes puntos de vista, dependiendo del medio, la época o la cultura. Los datos obtenidos les permitirán comparar, valorar y criticar lo que leen o miran. El contacto con la literatura y el cine les ayudará a razonar, a pensar por sí mismos, a formar y mantener opiniones propias y a rebatir las de los otros, si no le interesan. A través de un tópico plasmado en un relato de épocas y tradiciones diferentes podrán no solo analizarlos, sino también contrastar la visión sobre el tema o construir textos para expresar la visión. Este tipo de trabajo permite:

- Superar los límites de una literatura concreta: insertar la literatura propia en la universal y en los medios de comunicación de masas.
- Trabajar textos de la literatura de otros periodos históricos y relacionarlos con relatos audiovisuales de su mundo.
- Acceder al conocimiento del mundo que ellos tienen a la vez que los motiva porque la literatura no es vista como algo ajeno.

Una guía para trabajar el cine desde la emoción y el placer hacia el análisis y la reflexión, con ejemplos concretos del cine (*Nueve Reinas, El hijo de la novia, Kamchatka, Valentín, Luna de Avellaneda, Hermanas*, etc. y de las posibles maneras de estudiarlo. En *Escuela y medios* (2007).

⁴⁸ Cf. G. LLUCH, *Como seleccionar...*, o. c., pp. 90-92.

Una de las partes esenciales de la propuesta es la buena selección de los textos que se vayan a trabajar. Para ello podemos utilizar criterios como:

- Adecuados a la edad y el nivel del alumnado. En este sentido, si se utilizan adaptaciones, es conveniente que tenga al lado el texto «real», para que en su lectura sea consciente que se trata de una adaptación y pueda ver o leer las diferencias que hay en el texto original.
- Presencia de la tradición grecolatina y referencias de los textos fundacionales de nuestra cultura como los textos bíblicos.
- Utilización de las obras ejemplares de cada cultura: la mira a la literatura universal y a la cultura popular debería tomar como eje los textos de la literatura canónica propia.

Muchos son los tópicos recurrentes, por ejemplo, el mito artúrico que tantas adaptaciones ha merecido⁴⁹, los conflictos en el mundo, la fascinación por el cuerpo de la persona amada entre otros⁵⁰, etc.

Los tópicos presentes en la historia de la literatura no son desconocidos por nuestros estudiantes, porque, aunque los formatos, las formas de elaboración y la complejidad no son las mismas, sí que están presentes en los relatos que consumen. Por lo tanto, puede ser una ayuda para introducirlos, para establecer puentes entre el mundo desconocido que plantea la literatura y el mundo próximo que crea el relato audiovisual a través de las diferentes pantallas.

Las relaciones intertextuales

De manera similar ocurre con las relaciones intertextuales que los textos audiovisuales proponen y cuyos conocimientos podrían ser utilizados en clase. Por ejemplo, una de las trilogías de culto y de éxito entre adolescentes, que representó el paso de un siglo al otro, fue *Matrix* (Wachowski 1998, 2002, 2003). En Lluch⁵¹ y Palao⁵² se analizan las múltiples referencias literarias que aparecen en las tres películas como al conejo blanco de *Alicia en el país de las maravillas*, a Doroty la protagonista del *Mago de Oz* o las múltiples referencias a la *Biblia*. Además, en la trilogía de los hermanos Wachowski la influencia del sueño que aleja a los personajes de sus responsabilidades y del mundo real, es similar a uno de los temas recurrentes del barroco. Por ejemplo, uno de los protagonistas se llama Morfeo, *Matrix* no es más que un programa que provoca un sueño continuo en la humanidad, una realidad virtual de la cual hace falta despertar, porque no es más que una prisión diseñada

⁴⁹ G. PUJALS / C. ROMEA, *Cine y literatura. Relación y posibilidades didácticas*. Barcelona, Horsori, 2001.

⁵⁰ G. BORDONS / A. DÍAZ-PLAJA, (coords.), *Enseñar literatura en secundaria. La formación de lectores críticos, motivados y cultos*. Barcelona, Graó, 2006.

⁵¹ G., LLUCH, *Análisis de las narrativas...*, o. c.

⁵² J. A. PALAO / R. CRESPO, *Guía para analizar Matrix*. Valencia-Barcelona, La Nau Llibres y Octaedro, 2005.

por las máquinas.

Resumiendo a Palao⁵³, *Matrix* no es un engendro espectacular; es una metáfora sobre las claves esenciales de nuestra época, que se construye desde referencias en ocasiones muy eruditas. Los referentes cinematográficos se inician con los identificadores genéricos al *thriller*, el cine de acción, el de ciencia ficción, el *cyberpunk* y el *kung fu*, tiene una influencia directa del cómic de los años 30 a 50, como *Batman* o *Dick Tracy*, o más actual, como el *anime* o el *manga* con títulos como *Akira*, *Ghost in the shell*, films como *La ciudad de los niños perdidos* y *Dark City*. Además las referencias literarias son notables: las más obvias ya comentadas de Lewis Carroll, William Blake, la literatura victoriana, la mitología, el budismo, la Biblia y, obviamente, la ciencia ficción de los últimos años con relaciones intertextuales claras a la obra de Philip K. Dick.

Relatos más recientes, como la serie *El barco* (Antena 3 2011-), mantienen claras referencias con la *Odisea* y las exterioriza, dándole al protagonista el nombre de Ulises.

c) *La propuesta de trabajo en el aula*

El trabajo de la literatura a partir de la comparación de textos, corrientes, autores, etc., es una forma de trabajo atractiva. El problema que encontramos viene dado por los escasos conocimientos históricos que tienen, lo que dificultará enormemente la contextualización. Ahora bien, no hace falta renunciar a un tipo de trabajo que les ayuda a pensar sobre los cambios que momentos históricos o determinados valores culturales impregnan los textos literarios.

Antes de pasar a describir las actividades que proponemos, quisiéramos reproducir las palabras de Peña-Ardid⁵⁴:

No hay duda de que el estudio de las adaptaciones puede resultar apasionante, pero, en contra de lo que se piensa, plantea problemas muy especializados, que difícilmente podrían abordarse en los cursos de iniciación a la literatura (y más aún si se desconocen los principios de la re-presentación cinematográfica). Claro que se puede caer en la trivialización o incluso en el peligro –bastante indeseable, porque constituye un doble fraude– de convertir un hipotético «comparatismo» en la sustitución de la lectura y comentario de libros por la visión de películas, cuyo empleo se justifique porque son adaptaciones de textos literarios, que o bien excusan la lectura, o bien se prestan a cotejos argumentales en los que ni se hable realmente de cine ni de literatura.

En este apartado proponemos una actividad global, que puede ser adaptada en diferentes momentos del trabajo en el aula.

- El objetivo de esta actividad es observar críticamente los tópicos recurrentes en la literatura y el cine.
- Y las acciones que proponemos son:

⁵³ *Ibid.*, p. 133

⁵⁴ M. C. PEÑA-ARDID, «El cine en la enseñanza de la literatura», a. c.

- Construcción de una mirada crítica sobre las creaciones cinematográficas.
- Trabajo transversal en la clase de literatura para mantener abiertos los espacios entre las creaciones literarias y las cinematográficas.
- Observación de las relaciones que se establecen entre la literatura y el cine y viceversa.

Actividad 1

La finalidad de la práctica es la observación crítica de los tópicos recurrentes en la literatura y el cine.

El profesor comparte con los estudiantes la idea de que el discurso literario forma parte del conjunto de discursos artísticos que los ciudadanos gozamos, interpretamos y, en ocasiones, nos gustaría crear. Un ejemplo concreto está en los tópicos o temas literarios que son comunes a las películas. Como muestra, proponemos el tópico de los mundos que se muestran en las obras y que, a veces, pueden transformarse en utopías y/o mundos imaginados.

- a. Diferenciamos entre mundo posible, utopía y mundo imaginado y, en grupo, recogemos los conocimientos que tienen sobre el tópico. La siguiente ficha puede ayudarles a diferenciar uno de otro y a iniciar la recogida de datos:

Cuadro 10

Tópico	Característica	Finalidad
Mundo posible	La sociedad, los espacios, las relaciones en las que se mueven los personajes y acontecen los hechos	Literaria y cinematográfica
Utopía	Propuesta de modelo de sociedad ideal	Filosófica
Mundo imaginado	Mundo extraño, exótico, lejano	Literaria y cinematográfica

- b. A continuación, buscamos datos en las obras literarias, filosóficas y cinematográficas que conocen y les pedimos que los describan:

Cuadro 11

¿Qué características compartidas podemos buscar?	
El espacio	¿Cómo es? ¿Qué y cómo son sus habitantes? ¿Qué hacen los personajes en cada espacio? ¿Cuáles son los atractivos del lugar? ¿Cuáles son los defectos y los inconvenientes?
La vida	¿Cómo nace, crecen, se enamoran, forman una familia, mueren? ¿Cómo se emparejan? ¿Cómo se alimentan? ¿Cómo es la educación?

La organización	¿Cómo se organiza la vida cotidiana? ¿Quién gobierna? ¿Qué leyes tienen? ¿Cómo se relacionan los individuos?
El individuo	¿Cómo se educan a los jóvenes? ¿Qué aprenden? ¿Qué sueñan?

c. Buscamos los puntos en común y las diferencias.

Este tipo de actividad puede ampliarse con otros tópicos referidos, por ejemplo, al héroe, a la representación de la amada, etc.

d) Y para saber más

- AMBRÓS, A. / BREU, R., *El cine en el aula de primaria y secundaria*. Barcelona, Graó, 2007 (ver en catalán *El cinema a l'aula de primària i secundària*).
- BIBLIOTECA CERVANTES VIRTUAL (2011): *Adaptaciones de la Literatura española en el cine español. Referencias y bibliografía. Base de datos* <http://bib.cervantes-virtual.com/portal/alece/>
- *Guía para ver y analizar*. Valencia-Barcelona, Nau Llibres y Octaedro.
- PUJALS, G. /ROMEA, C., *Cine y literatura. Relación y posibilidades didácticas*. Barcelona, Horsori, 2001.

4

PROPUESTAS DESDE LA LECTURA Y LA ESCRITURA VIRTUAL

Contenidos

- Las competencias lingüísticas y literarias del adolescente como consumidor cultural.
- Los consumos culturales que construyen sus marcos de confianza.
- Los medios que le ayudan a guardar su privacidad en las redes sociales.
- Las herramientas y plataformas que permiten la recomendación de lecturas entre iguales.

Objetivos

- Conocer las competencias del estudiante como consumidor cultural.
- Compartir su contexto cultural y sus marcos de confianza para potenciar la lectura y la escritura.
- Proteger la privacidad en las redes sociales.
- Utilizar las herramientas y las plataformas que permiten la recomendación de lecturas entre iguales.

Actividades

- Lectura, comprensión y manejo de los instrumentos para gestionar adecuadamente la privacidad en la red.
- Uso de las herramientas virtuales para el fomento de la lectura.

Textos

- Textos escritos, orales y audiovisuales que se comparten a través de las diferentes plataformas.

1. Argumentando: por qué usar lo virtual...

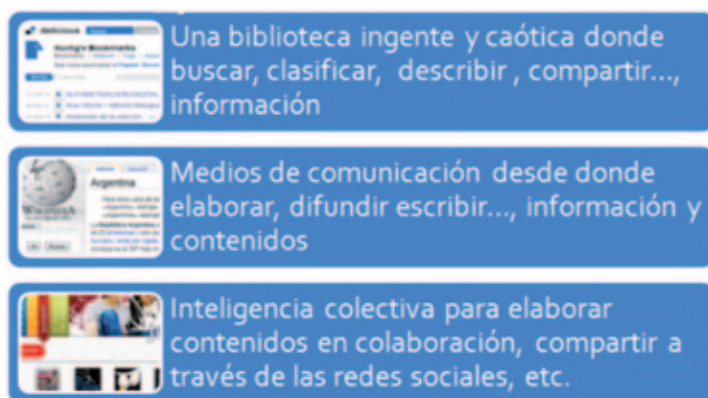
Leer (y escribir) en la pantalla

El mundo virtual ha permitido dar la palabra a las propias historias de los escolares, a las expresiones culturales de los adolescentes con los tiempos que ellos gestionan, de la forma que ellos escogen y en los lugares que ellos valoran. Son ya tres buenas razones para que el mundo virtual esté presente en el escolar.

Pero también es imprescindible conocer al estudiante como consumidor cultural para compartir el contexto cultural del estudiante y sus marcos de confianza y, partiendo de ellas, potenciar la lectura y la escritura.

- a. *La escuela 2.0*. La escuela como un entorno 2.0 significa no solo introducir la pizarra virtual, el ordenador o el cañón e internet; la escuela 2.0 es un cambio de paradigma ,que nos obliga a cambiar las herramientas, las actitudes, las relaciones y los métodos, para transformarla y entenderla como⁵⁵:

Cuadro 1



La llamada *web 2.0* ha transformado una página *web* de internet en un espacio de comunicación, donde es posible la participación, el intercambio, la lectura y la escritura. Y no solo de textos escritos sino también de fotografías, audiovisuales, fotografías, etc. Es decir, son los mismos usuarios los que crean, organizan y publican la información, la comentan, la valoran y la comparten, estableciendo un espacio de comunicación horizontal y participativo.

De manera resumida, la *web* social sigue los siguientes principios⁵⁶:

1. La cooperación como método. Se trabaja a través de las relaciones directas, que permiten la construcción conjunta de contenidos en línea o en la posibilidad de

⁵⁵ <http://www.slideshare.net/felipezayas/qu-es-la-escuela-2-0-3286665>

⁵⁶ Adaptado de J. A. MERLO VEGA, «Las diez claves de la web social», 2008, <http://herramientas2-0.pbworks.com/w/page/17943785/Claves-de-la-web-social>

publicar comentarios en páginas ajenas, es decir, los contenidos de la *web* son consecuencia de la inteligencia colectiva de los usuarios.

2. La sencillez como pauta. Las herramientas se simplifican, de manera que permiten crear, publicar y compartir contenidos, aunque se tengan unos conocimientos técnicos escasos.
3. El etiquetado como sistema. La información digital permite incluir datos sobre sí misma, emplear descripciones realizadas por los usuarios, intercambiarlos de forma automática y, en definitiva, compartir recursos digitales.
4. La participación como principio. En la *web* social la información se comparte, los datos personales son difundidos en redes sociales. El *software* social posibilita que se valoren recursos, sean etiquetados en función de la opinión de quienes los emplean, permite que los contenidos considerados interesantes destaquen o que los favoritos se compartan.
5. La variedad como realización. La *web* social no admite límites, ya que existe una gran diversidad de manifestaciones: compra de productos, servicios en los que se puede etiquetar la información, servidores de almacenamiento de archivos, etc. Es un servicio de referencia basado en las respuestas de los usuarios en la *web* social.
6. La personalización como posibilidad. El usuario decide cómo emplear las tecnologías de la participación, qué servicios le son útiles, bajo qué forma y condiciones los va a utilizar y cómo puede adaptarlos e individualizarlos a sus intereses.
7. La experimentación como norma. Nada es eterno en la *web* social, porque la renovación de los resultados es constante; las actualizaciones, permanentes; las novedades, cotidianas.

«Los usuarios que emplean la *web* social, son conscientes de la constante renovación de los recursos y las consiguientes posibilidades de mejora que suponen, así que esperan y asumen los permanentes cambios». Merlo Vega (2008).

Y en un *post* muchas veces consultado, Tíscar Lara⁵⁷ describe las características de la *web* 2.0 contraponiéndolas con las tecnológicas, lo que resumimos y adaptamos en el cuadro siguiente:

⁵⁷ <http://tiscar.com/2008/10/30/nativos-digitales-competentes-digitales/>

Cuadro 2

ENFOQUE TECNOLÓGICO De los años 90 a 2003: <i>web 1.0</i>	ENFOQUE COMUNICATIVO Y PARTICIPATIVO Desde 2003: <i>web 2.0</i>
Leer la Red Enseñar	Leer y escribir (en) la Red Aprender
En el enfoque defensivo y determinista: – Nos preguntábamos: ¿qué hace la tecnología con nosotros? – Usábamos las tecnologías	Con el enfoque participativo: – Nos preguntamos: ¿qué podemos hacer con la tecnología, qué tecnologías queremos, para qué las queremos, cómo las diseñamos? – Usamos , pensamos y construimos las tecnologías desde las prácticas sociales, negociadas y consensuadas
Formar en tecnología digital : – tecnología como «manual de instrucciones» – formar consumidores de tecnología – énfasis en el con qué	Educar sobre, con, para la cultura digital: – tecnología como instrumento de transformación social – formar ciudadanos, críticos y responsables, con criterio propio – énfasis en el para qué
Omnipresencia de la tecnología: – dominio del <i>software</i> propietario – tecnología como fin en sí misma	Invisibilidad de la tecnología: – planteamientos de <i>software</i> libre y <i>software</i> en red – tecnología como medio para comunicar, crear, expresar
La alfabetización digital era competencia tecnológica: – uso de programas de <i>software</i> – se valora ser competente tecnológico – se valora al que más tecnología sabe y controla	La alfabetización digital es competencia comunicativa: – prácticas comunicativas, medios y lenguajes – se valora ser competente tecnosocial, – se valora al que más comparte, al que más canaliza
Fascinación por las dicotomías y los contrastes: – apocalípticos-integrados – nativos-digitales – <i>online-offline</i>	Reconocimiento de los tonos intermedios y las fronteras: – hibridación, mestizaje, <i>remix</i> – semipúblico, semiprivado, etc.

Como todo, el dominio de la *web 2.0* se consigue con trabajo y tiempo pero sobre todo compartiendo con otros docentes los avances, las dificultades o las dudas y con los estudiantes las nuevas plataformas, sus usos, sus ventajas y sus problemas.

Para estar en este mundo, es necesario adquirir una alfabetización mediática, es decir, tener la

capacidad para acceder, analizar y evaluar el poder de las imágenes, los sonidos y los mensajes a los que nos enfrentamos cada día y que son una parte importante de nuestra cultura contemporánea, así como la capacidad para comunicarnos de

una manera competente a través de los medios disponibles a nuestro alcance. [...] El objetivo de la alfabetización mediática es incrementar la conciencia sobre las diversas formas de los mensajes mediáticos⁵⁸.

b) La importancia del mundo en los adolescentes

En el 2009, la *Morgan Stanley Research Europe* publicó un estudio en el que un adolescente, Matthew Robson, de 15 años y 7 meses hablaba del consumo que hacía de los *media*. Los resultados fueron muy comentados y son representativos del uso que hacen de la radio, la televisión, etc. los adolescentes y de las diferencias que hay con los adultos:

Cuadro 3

¿Cómo ven el mundo digital los quinceañeros?

- **Radio.** No escuchan regularmente la radio y, cuando lo hacen, es para escuchar música. Mayoritariamente la escuchan en emisoras *online*, que emiten música en *streaming*, con acceso libre, porque les permite elegir las canciones que quieren escuchar.
- **Televisión.** Ven la televisión, pero depende de la época del año y del *show*, la serie o la temporada de deportes que siguen. Prefieren los servicios que les permiten ver lo que quieren y cuando quieren.
- **Periódicos.** No leen periódicos, los únicos periódicos que leen son los gratuitos, básicamente por lo que cuestan, porque no quieren pagar por un periódico.
- **Juegos.** Valoran las consolas que les permiten conectarse a Internet y las convierte en centralitas telefónicas, utilizándolas para conferencias, porque el gasto es mínimo.
- **Internet.** Cada adolescente tiene acceso a internet bien en la escuela o en casa. Lo más usado son las redes sociales. También utilizan internet para buscar información y *YouTube* para ver videos.
- **Marketing viral.** A muchos adolescentes les gusta el marketing viral, porque les parece divertido e interesante. La publicidad estática (*pop-ups*, *banners*) les parece molesta y aburrida...
- **Música.** Escuchan mucha música, pero no les gusta pagar por ella.
- **Cine.** Van al cine bastante a menudo, aunque a medida que se acercan a los 15 años, cada vez es menos frecuente, porque los bajan de internet.
- **Móviles.** Prácticamente todos tiene uno.

(Adaptación de Morgan 2009)

En España el estudio coordinado por Xavier Bringué y Charo Sábada⁵⁹ afirma que

para los menores navegar en Internet es una actividad autónoma, con marcado carácter social y escasa mediación adulta, ya sean progenitores o docentes. El 85 % suele navegar solo, situación que aumenta con la edad y que se radicaliza a partir de los 12 años. Al mismo tiempo, Internet supone una experiencia

⁵⁸ *What is media literacy*, European Commission Media http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/studies/index_en.htm. Citado por Tíscar Lara, 2009, *o. c.*, p. 15.

⁵⁹ X. BRINGUE / R. SÁBADA, *Menores y redes sociales*. Madrid, Foro Generaciones Interactivas, 2011. <http://www.generacionesinteractivas.org/?p=2948>

de uso social, compartible con amigos e iguales en el 43 % de los casos; la posibilidad de navegación conjunta con amigos adquiere, por otro lado, cierto rasgo femenino —45 % las chicas versus 41 % los chicos—. Los hermanos tienen un peso significativo como compañeros de navegación en uno de cada cuatro casos y es poco frecuente la navegación conjunta con el padre, la madre o algún profesor.

Ha llegado el momento de compartir la navegación con los adultos e integrarla entre las tareas habituales de clase y con la familia. Porque, mientras ellos participan en esta nueva cultura participativa que propone la red, en la que aprender y enseñar empieza a ser más horizontal, muchos de los padres y profesores todavía se mantienen al margen, preguntándose qué tienen para que les provoquen semejante fascinación.

Justamente, Jenkins⁶⁰ en este documento contesta a las preguntas que nos hacemos: por qué les gustan tanto y por qué triunfan estas herramientas. El investigador norteamericano dice que, si estas herramientas virtuales funcionan, es porque⁶¹:

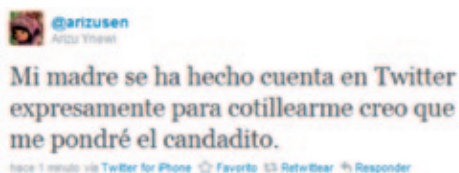
1. Apenas imponen barreras a la expresión artística y al compromiso cívico: les permiten aunar discursos escritos o audiovisuales, mezclar documentos de diferentes usuarios, utilizar cualquier documento que pueda circular por la red...
2. Aportan un fuerte apoyo para crear y compartir las creaciones personales con otros.
3. Ofrecen diferentes tipos de tutoría informal, de manera que lo que es conocido por el más experto, es transferido a los más novatos y, lo más importante, estos papeles se alternan.
4. Los miembros creen en que sus contribuciones son valoradas y de manera sencilla a través de los «me gusta» o del «comparto» reciben el beneplácito de los «amigos».
5. Los miembros sienten algún tipo de conexión social entre ellos y se toma en cuenta lo que otras personas piensan sobre lo que han creado.
6. No todos los miembros deben contribuir, pero al menos todos se sienten libres para contribuir cuando estén preparados y creen que su contribución será valorada apropiadamente.

⁶⁰ H. JENKINS, (coord.), *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. 2006. <http://digitallearning.macfound.org/site/apps/nlnet/content2.aspx?c=enJLKQNI&G&b=2108773&ct=3017973¬oc=1>

⁶¹ Adaptado de TISCAR.COM «Gestión-Conocimiento», en *Wikis para la gestión de conocimiento*, 2010, <http://tiscar.com/wiki/index.php/Gestion-Conocimiento> 2010

c) *Leer sobre derechos y deberes: la privacidad en las redes sociales*

Cuadro 4



Leer no es solo leer literatura, es importante gestionar y trabajar la lectura para aprender y no solo los conocimientos considerados académicos, también aquellos que les ayudan en el día a día, por ejemplo, leer, entender y actuar en consecuencia sobre el uso adecuado de las redes sociales tanto para no hacer daño como para no permitir que nos lo hagan a nosotros.

Tíscar Lara⁶² recuerda cómo numerosos estudios demuestran la facilidad que tienen los adolescentes para manejar tecnologías y dispositivos, pero al mismo tiempo estos mismo estudios muestran cómo también expresan cierta dificultad para gestionar información de diversa naturaleza, así como para tener experiencias más satisfactorias en torno a conceptos como credibilidad, identidad y privacidad. Ahí es donde, de una manera específica y sistemática, la educación formal puede colaborar, introduciendo destrezas de competencia digital que ayuden a los jóvenes a generar sentido del entorno en el que viven.

Un ejemplo del mal uso que realizan en la gestión de la información que dan en redes sociales y que están a disposición de cualquiera en la mayoría de los casos, lo encontramos en los resultados del estudio coordinado por Xavier Bringué y Charo Sábada⁶³, que demuestra la facilidad con la que los adolescentes mencionan su ciudad, suben fotos propias, dan el nombre de su escuela, usan su nombre completo, etc.

¿Cómo funciona una red social? En primer lugar, el adolescente crea un perfil de usuario, donde aparecen los datos que quiere dar a conocer sobre él y que serán conocidos por sus «amigos». Los datos que habitualmente se incorporan son el nombre completo, la edad, los intereses, las actividades, la dirección de correo electrónico, el teléfono, la dirección, etc., aunque solo se pide de manera obligatoria el nombre y el correo electrónico, que no necesariamente tiene que ser el real. Es aconsejable usar un «malnombre», con el que pueden abrir un correo electrónico que solo se usará para la red social.

Luego, se incorpora a los primeros amigos a través de la invitación; cuando aceptan, acceden a toda la información que se ha configurado en la red social. Puede ser que se configure compartir la información solo con los amigos, con los amigos de mis amigos o con todos.

⁶² TÍSCAR.COM, «¿Nativos digitales? = ¿competentes digitales?», 2008, <http://tiscar.com/2008/10/30/nativos-digitales-competentes-digitales/>

⁶³ X. BRINGUÉ / R. SÁBADA, a. c.

A continuación, se comparten datos que pueden ser comentarios, fotos, enlaces, música información sobre el perfil, etc.

Finalmente, se pretende hacer crecer la lista de «amigos», porque una de las obsesiones es conseguir más «amigos» que nadie, lo que hace difícil controlar quién ve realmente los datos que van colgando y compartiendo.

En Morduchowicz⁶⁴ se proponen unas reglas claras, que es importante trabajar tanto desde la escuela como desde la familia para organizar y compartir los datos con los «amigos»:

Cuadro 5

1	Ordenar los contactos en distintos grupos	Separarlos por conocidos, familia, amigos, escuela, etc. Y así, cuando las listas estén armadas, el usuario puede decidir quién puede ver qué cosas.
2	Decidir qué se permite ver	Configurar la lista de manera de determinar quién podrá ver la información que se sube a la red social. Hay datos que solo podrán ver los familiares, otros los amigos y los menos privados, los que no comprometen, los conocidos.
3	Dirección y teléfono	Lo ideal, dicen los especialistas, es no subir a una red social la dirección ni el número de teléfono. Para aquellos que aun así, prefieren hacerlo, lo mejor es que seleccionen cuidadosamente quiénes podrán ver estos datos.
4	No estar siempre disponible	No es necesario –y a veces no es conveniente– estar siempre disponible en una red social. El usuario puede configurar su página para que solo los amigos, o solo los familiares puedan encontrarlo. Y de esta manera evitar a los menos conocidos.

El *post* «Educar a los jóvenes en el uso de las redes sociales» del *blog* de Leer.es⁶⁵ informa sobre algunos estudios que hay en la red y algunas páginas sobre la privacidad en las redes sociales. Como hace el *post*, es importante elegir páginas institucionales, es decir, apoyadas por la administración, por una universidad o una institución de prestigio; también podemos guiarnos por profesionales con una trayectoria seria, para estar seguros que la información que aportan es fiable.

Por ejemplo, la página del Ministerio de Sanidad y Política Social publica una *Guía de adolescentes* sobre los derechos y deberes en la red, que pueden ser muy útiles y que resumimos a continuación:

⁶⁴ R. MORDUCHOWICZ / A. MARCON / V. SYLVESTRE / F. BALLESTRINI, *Los adolescentes y las redes sociales*. Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2010. www.me.gov.ar/escuelaymedios/material/redes.pdf

⁶⁵ <http://blog.leer.es/educar-a-los-jovenes-en-el-uso-de-las-redes-sociales/>

Cuadro 6

PARA UTILIZAR INTERNET DE FORMA SEGURA Y RESPONSABLE

TENGO DERECHO...

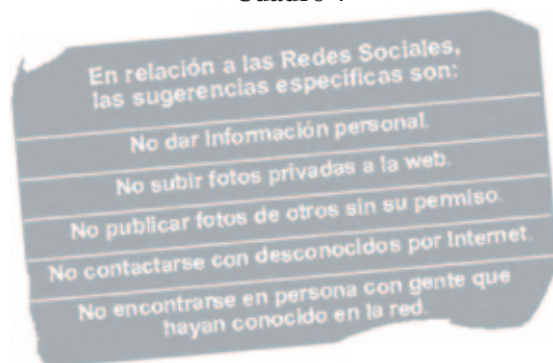
1. A comunicarme. Tengo derecho a utilizar internet como herramienta de comunicación, que sirva para conocer gente y para mejorar las relaciones con amigos y familiares.
2. A aprender. Tengo derecho a utilizar internet, para ampliar mis conocimientos y utilizar todas sus herramientas para aprender.
3. A la privacidad de mi información personal. Tengo derecho a que mi información personal (imágenes, perfiles, datos) no sean difundidos sin mi consentimiento.
4. A recibir formación e información. Tengo derecho a que un adulto (preferiblemente madre, padre o tutor) me informe sobre cómo navegar de forma segura por Internet.
5. A la protección. Tengo derecho a que mis padres velen por mi seguridad, se preocupen por mí, aunque a veces me prohíban acceder a contenidos que consideren que no son aptos para mi edad.
6. A la confianza. Tengo derecho a que mi familia confíe en mí, a que sepan que soy una persona responsable y que conozco los peligros que puedo encontrarme en la red.
7. A recibir ayuda. Tengo derecho a recibir ayuda de las personas en que más confío (amigos, hermanas, padres, educadoras, etc.) y a denunciarlo a las autoridades competentes.

TENGO EL DEBER DE...

1. Ser prudente y no quedar con personas que no conozco y me proponen quedar a solas.
2. Tener respeto con otros usuarios de Internet, evitando las burlas y agresiones.
3. Informarme sobre los términos de privacidad, leer toda la información de las páginas a las que me suscribo.
4. No exponerme en exceso, evitando publicar detalles o imágenes privadas.
5. Mantener la confianza de mis padres demostrándoles que soy responsable en el uso de las tecnologías que están a mi alcance.
6. Enseñar a los adultos acerca de las cosas interesantes que conozco en Internet.
7. Pedir ayuda y acudir a adultos de confianza como padres, madres, hermanos, hermanas, abuelos, abuelas, profesores y profesoras, cuando pienso que hay algo que no comprendo. Tengo el deber de denunciar cualquier situación de peligro para mí y para chicos y chicas de mi edad que encuentre en Internet.

SAVETHECHILDREN, *Guía de adolescentes, De aquí no pasas*.
Ministerio de Sanidad y Política Social, Gobierno de España, 2010.
<http://www.deaquinopasas.org>

Cuadro 7



d) La propuesta de trabajo en el aula

La mayoría de estos documentos que citamos en el apartado e) de este capítulo, *Para saber más*, coinciden en señalar el mal uso que los adolescentes hacen de estas herramientas. Por eso es urgente trabajar la lectura y la comprensión de las cláusulas que hablan de privacidad en las redes sociales que utilizan. Es importante integrar este trabajo en el de la clase, por ejemplo de lengua, a través de las encuestas que pueden realizar por escrito, por internet, de manera anónima, si queremos conocer los datos colectivos, o identificando para conocer los datos individualmente, a través de los relatos de vida donde cuenten cómo usan las redes o cómo las usan los amigos o conocidos.

Actividad 1

Trabajo primero individual, luego se trabajan en grupo los datos y finalmente se exponen a la clase. Todo el trabajo estará dirigido por el profesor.

- a. La primera parte de la actividad será contestar a una encuesta, para conocer cómo protegen sus datos, cuando usan las redes sociales. A continuación, proponemos algunas preguntas y posibles respuestas, que hemos elaborado a partir de Morduchowicz⁶⁶, que pueden servirnos de guía:

Cuadro 8

1. ¿Qué red social utilizas? <i>Tuenti, Facebook, etc.</i>	
2. ¿Cada cuánto usas las redes sociales?	
3. ¿Por qué las usas? Para tener mi sitio personal Porque es como un juego y me divierte. Porque cuento quién soy y, a veces, quién me gustaría ser. Porque subo fotos, videos y música para compartir con otros. Porque dejo comentarios en el sitio de otras personas.	
4. ¿Para qué las usas?	
5. ¿Por qué te gustan? Para reencontrarme con gente que hace mucho tiempo no veo. Para estar al día con mis amigos de la vida real. Para chatear y enviar mails a través de la red. Para estar en grupo y conocer gente nueva. Para enterarme de eventos y novedades. Para agrandar mi grupo de “amigos” con amigos de amigos.	

La encuesta se puede ampliar con documentos que además de facilitarnos los datos que queremos para conocer el uso que hacen de la privacidad favorezcan la competencia oral y escrita como, por ejemplo, los relatos de vida y los grupos de discusión. Tal vez les puede resultar más fácil hablar de otros que de sí mismos, a

⁶⁶ R. MORDUCHOWICZ / A. MARCON / V. SYLVESTRE / F. BALLESTRINI, *o. c.*

continuación proponemos una plantilla a partir de la cual pueden construir la historia de sí mismos o de un amigo, para posteriormente compartirla con el grupo leyéndola en voz alta o usándola como guión de una exposición oral.

Cuadro 9

Mi historia en las redes sociales
Digamos que mi nombre en la red es ...
Las usa desde... y la plataforma que prefiero es...
Lo que más me gusta es...
Tengo... «amigos» – estoy de acuerdo con los que les gusta tener muchos, porque... – no estoy de acuerdo con los que buscan tener muchos, porque...
Los «amigos» que tengo los conozco...
Con ellos comparto...
– No me gusta compartir datos personales porque... – No me importa compartir datos personales porque...
Para mí un dato personal es... y... y... D. BERTOCHI, «La aproximación al texto literario en la enseñanza obligatoria», en <i>Textos de Didáctica de la Lengua y Literatura 4</i> , (abril 1995)

Actividad 2

Trabajo en grupo dirigido por el profesor y puesta en común de los resultados.

Elegir una de las redes sociales que usan habitualmente, para trabajar la privacidad. A continuación, proponemos las siguientes pautas, que pueden ser adaptadas a cada grupo dependiendo de la información que tengan o del trabajo que ya se haya realizado.

- Buscar dónde aparecen los datos sobre la privacidad: ¿cuánto te ha costado encontrarla?, ¿cómo la has encontrado?
- Leer lo que dice sobre privacidad y por grupos marcar las instrucciones siguiendo las marcas siguientes:

Cuadro 10

Valoración de la instrucción	Marca
No entiendo lo que dice la instrucción	A
No entiendo las consecuencias	B
Lo entiendo y estoy de acuerdo, lo haré	C
Lo entiendo y estoy de acuerdo, pero no lo haré	D
Lo entiendo y no estoy de acuerdo, pero lo haré	E
Lo entiendo y no estoy de acuerdo, por lo tanto, no lo haré	F

- c. En grupo compartimos los resultados que servirán de guión para una puesta en común de toda la clase. Una vez finalizado el debate completamos los siguientes Consejos, que cualquier institución pública (cf. 4.e) nos dan para protegernos del daño que nos pueden hacer otros o del que nosotros podemos hacer.

1. No des información personal.
2. No subas fotos privadas.
3. No publiques fotos de otros sin su permiso.
4. No contactes con personas que no conozcas en la vida real.
5. No quedes con personas que hayas conocido en internet.
- 6.

Actividad 3

Leemos los consejos sobre la privacidad en *Tuenti*, que podemos ampliar o ejemplificar. La misma página *web* propone consejos similares para otras redes sociales, que podemos comentar.

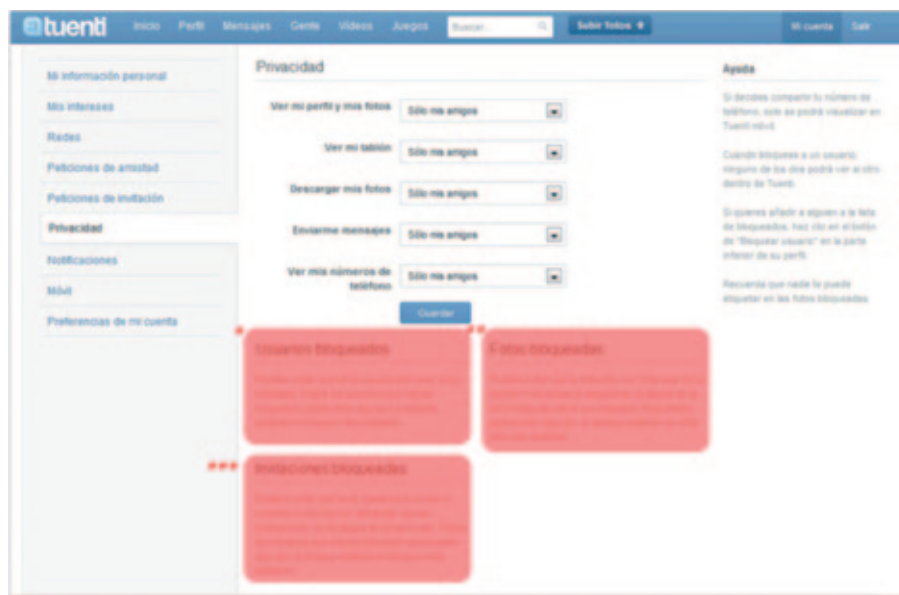
Cuadro 11

La privacidad de *Tuenti* se resume en los siguientes apartados

1. Privacidad. Si los bloqueas, puedes evitar que otros usuarios puedan seguirte la pista en *Tuenti*. El bloqueo puede ser para siempre o solo por un tiempo; si los eliminas hoy, mañana podrás volver a admitirlos. Al bloquear a un usuario, no podrás verte, pero tú tampoco podrás verlo a él.
2. Fotos bloqueadas. Nadie puede etiquetarte en las fotos bloqueadas.
3. Invitaciones bloqueadas. Pinchando en «Bloquear futuras invitaciones», puedes evitar que otros usuarios te inviten a eventos que no te interesan. Todos esos usuarios bloqueados podrán dejar de estarlo cuando a ti te apetezca.

SAVE THE CHILDREN en *Tuenti* (2010)

Cuadro 12



Cuadro 13



e) Para saber más

- CEDEC, Ministerio de Educación, *Guía de redes sociales para familias*, 2001, <http://cedec.ite.educacion.es/>.
- MORDUCHOWICZ, R. / MARCON, A. / SYLVESTRE, V. / BALLESTRINI, F., (2010): *Los adolescentes y las redes sociales*. Ministerio de Educación de la Nación. Argentina, 2010, www.me.gov.ar/escuelaymedios/material/redes.pdf
- Rte.es, *¿Cómo usan los niños las redes sociales?*, 04-09-2010, <http://www.rte.es/mediateca/videos/20100904/como-usan-ninos-redes-sociales/867836.shtml>
- Savethechildren, *De aquí no pasas*. Ministerio de Sanidad y Política Social Gobierno de España, 2010, <http://www.deaquinopasas.org>

2. Compartir lecturas en los espacios virtuales

Muchas de las actividades que hacen en internet, como compartir, leer, redactar, organizar, buscar, valorar, clasificar o utilizar archivos multimedia, podemos utilizarlas para leer y escribir sobre las lecturas, para compartirlo con conocidos o desconocidos, para aprender, para crear una comunidad unida por la lectura. Este apartado propone llevarlos a clase y con ellos aprender conjuntamente: ellos y nosotros.

a) Plataformas

La *wiki*, el compendio de páginas *webs* que pueden ser editadas por un colectivo para compartir todo tipo de documentos; la *wikipedia*, la enciclopedia virtual universal realizada con la colaboración de los internautas y donde encontramos información de casi todo; el *googlemaps*, donde localizamos o marcamos las ciudades que tienen interés para nosotros y podemos divisarlos a vista de pájaro; el *GoogleDocs*, la pizarra virtual colectiva, donde podemos crear un documento conjuntamente; el álbum virtual *Flickr*, donde se publica para el uso común fotografías; el *blog*, la página *web* donde entrada a entrada vamos publicando textos, imágenes, audios o video y enlaces a la manera de un diario personal o profesional; las redes sociales como *Twitter*, *Tuenti* y *Facebook*, donde nos ponemos en contacto con nuestros amigos o seguidores...

son una pequeña representación de las plataformas virtuales que podemos utilizar. En este apartado hablaremos de las siguientes:

Foros

«Foro» en internet es una aplicación *web* que da soporte a discusiones u opiniones en línea, permitiendo abiertamente al usuario poder expresar su idea o comentario respecto al tema tratado (*Wikipedia*).

El foro en educación es un espacio virtual en el que docentes y estudiantes debaten opiniones, intercambian información, piden y reciben ayuda sobre la temática y la finalidad del sitio que comparten, creando una comunidad muy cohesionada por unos intereses compartidos. Las características que destacamos son:

- Disponen de uno o varios moderadores o dinamizadores, que abren temas de debate nuevos, estimulan y guían la participación en los ya existentes y velan por el cumplimiento de las normas establecidas.
- En cada foro se comparte un mismo tema, que los participantes deben seguir.
- Es asincrónico, por lo que tienen tiempo de preparar sus intervenciones.
- Se establecen una serie de normas que tienen que ver con el estilo utilizado, las temáticas permitidas, la relevancia o pertinencia de los comentarios o la forma de dirigirse a los demás.

Zayas⁶⁷ da los siguientes consejos a los estudiantes que quieren escribir en un foro:

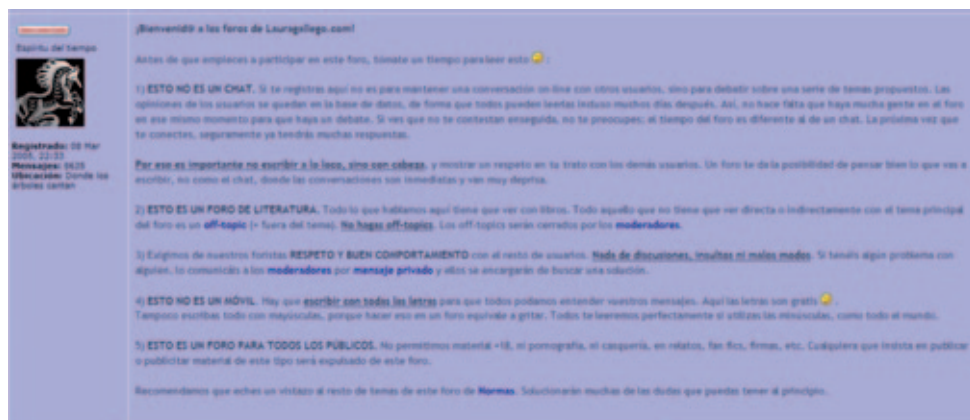
Cuadro 14

1. Lo primero que tienes que tener en cuenta es que un foro no es un *chat*. En el *chat* mantienes conversaciones en línea con otros usuarios: las respuestas son inmediatas; la escritura, espontánea y con una forma de usar la lengua que facilita la comunicación rápida y la expresión de los sentimientos.
2. El debate no se realiza en línea, es decir, las respuestas no son inmediatas, por lo que tienes tiempo para pensar bien lo que vas a decir, para planificar tus textos y redactarlos de forma apropiada (registro) y correcta (normas lingüísticas).
3. En el foro hay que atenerse a la temática general y a los temas abiertos: si hablas de asuntos que se salen del tema del foro, dificultas las conversaciones del grupo.
4. Existen una normas (de respeto para los participantes y de uso eficiente del foro) que tiene como finalidad que los usuarios puedan satisfacer sus objetivos: relevancia de las participaciones en relación con el tema y respeto a los participantes.
5. Usa las formas corteses de mostrar el desacuerdo: la cortesía y el respeto a los que participan en la conversación son más eficaces en los debates que la descalificación y el insulto.
6. Cuando des una opinión, explícala dando las razones que la justifiquen. Porque si no, la conversación es muy poco interesante. La palabra «porque» es muy importante cuando se da la opinión.
7. El foro tiene unos fines que son comunes a todos sus participantes. Por eso no se puede utilizar como plataforma para los propios intereses, como anunciar o poner a la venta objetos o servicios.

⁶⁷ ZAYAS, F., «Escribir y leer en la red: nuevas prácticas discursivas», en LARA, T. / ZAYAS, F. / ALONSO, N. / LAREQUI, E., *La competencia digital en el área de lengua*. Barcelona, Octaedro, 2009, pp. 39-68.

Uno de los primeros foros y de los más activos es el de la escritora Laura Gallego. Las normas que propone a sus usuarios son muy claras, como vemos a continuación:

Cuadro 15



Justamente, el foro de Laura Gallego, como el de otros activos, ilumina a todos esos adolescentes que les gusta leer y compartir sus lecturas. De hecho, los primeros foros que más auge tomaron, servían de comunicación entre los lectores y entre estos y los autores. Ahora, las editoriales también los utilizan como una buena herramienta para hacer llegar el libro al lector con todo tipo de información sobre la novela, y sirve de lugar de intercambio de datos, sensaciones o lecturas.

Los foros de lectores son una herramienta que recomienda libros, descubre autores, hace surgir nuevos estilos, elogia y crítica los libros leídos, en definitiva, funciona como nuevos marcadores de tendencias de lectura. En este sentido, los foros de internet son la mayor aportación de los últimos años en el fomento de la lectura, como creadores de una comunidad de lectores que se sienten parte de una liturgia.

Los adolescentes que participan en estos foros son lectores habituales y la lectura es un hábito que han incorporado a sus vidas. Dedicar tiempo a la búsqueda de los libros y a leerlos, y el foro lo utilizan para hablar de los libros que les gustan y sentir así que forman parte de otra comunidad (la juvenil *lectora*).

Estos foros han sacado al adolescente lector del ostracismo al que una valoración contraria a la cultura le había condenado, y lo han lanzado a la modernidad, mientras transformaban la lectura en una experiencia compartida. A través de esta se han relacionado con otros adolescentes, a los reconocen como iguales y con los que construyen su identidad de lectores, de jóvenes en calidad de lectores. Una identidad colectiva que se celebra en comunicación virtual con «los otros».

#LauraGallego Tenemos que fijarnos más en la juventud que lee y dejar de centrarnos exclusivamente en los que no leen.

RT @GemmaLluch: #LauraGallego Un foro literario crea vínculos afectivos entre los usuarios que comparten el gusto por la lectura.

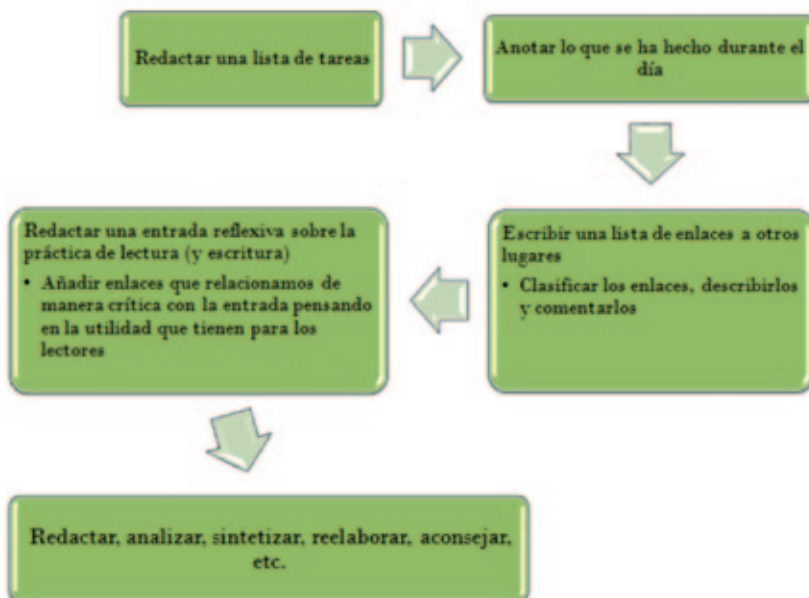
Sería importante ver de qué manera podemos construir espacios similares, en los que una mera herramienta de internet permite construir un intercambio de conversaciones sobre la lectura y el libro.

Blogs

Wikipedia define el *blog* –en español también «bitácora»– como un sitio *web* periódicamente actualizado, que recopila cronológicamente textos o artículos de uno o varios autores, apareciendo primero el más reciente, donde el autor conserva siempre la libertad de dejar publicado lo que crea pertinente. El nombre «bitácora» recuerda los cuadernos de bitácora, cuadernos de viaje que se utilizaban en los barcos para relatar el desarrollo del viaje y que se guardaban en la bitácora, un armario junto a la brújula. Aunque el nombre se ha popularizado en los últimos años a raíz de su utilización en diferentes ámbitos, el cuaderno de trabajo o de bitácora ha sido utilizado desde siempre.

El *blog* ha sido la plataforma digital más popular en la comunicación entre los docentes y es un buen medio para comunicar el trabajo que se realiza en la clase de literatura. Permite graduar la complejidad de las actividades que proponemos a los estudiantes. Como orientación, adaptamos en forma gráfica el tipo de actividades que pueden realizarse en un *blog* según Balagué y Zayas⁶⁸:

Cuadro 16



⁶⁸ F. BALAGUÉ / F. ZAYAS, *Usos educatius dels blogs. Ecursos, orientacions i experiències docents*. Barcelona, UOC, 2007.

En el mundo que nos movemos, el blog está pensado para intercambiar ideas: publicar y comunicar son sus objetivos básicos. En un centro escolar, los blogs de promoción de la lectura que proponemos consultar pueden ser:

- *Blogs* del entorno escolar, como los de clase, de la biblioteca escolar o del club de lectura del centro. *Blogs* de un grupo de alumnos, que se encargan de actualizar las entradas, proponer nuevas lecturas, recomendar autores o temas, mostrar sus escrituras, etc.
- *Blogs* de autores de literatura juvenil, que informan sobre sus nuevas creaciones, las presentaciones de libros, etc.
- *Blogs* de chicos lectores, que reseñan libros, anuncian tendencias, recomiendan relatos, ayudan en la lectura...
- *Blogs* de bibliotecas que promocionan la lectura o de las editoriales que nos ponen al día sobre los personajes de una novela, sobre los autores, etc.

Cuadro 17



En el centro escolar, los *blogs* más habituales son los de aula, que se utilizan para comunicar el trabajo realizado entre estudiantes y profesor. Sus posibilidades son diversas. Zayas los clasifica según el administrador, las funciones y los formatos⁶⁹:

⁶⁹ F. ZAYAS, *Darle a la lengua*, «A vueltas con los *blogs* de aula», 2007, p. 46 <http://darlealalengua.blogspot.com/2006/10/vueltas-con-los-blogs-de-aula.html>

Cuadro 18



Antes de iniciar un *blog*, es importante planificarlo con todas las personas implicadas. Tenemos que tomar decisiones sobre el destinatario, el tema, la forma de escribir, etc. Por ejemplo, un espacio de comunicación virtual reclama trabajar con los estudiantes el tipo de información que van a publicar y dónde vamos a poner la barrera entre los datos que solo pertenecen al ámbito privado, que no publicaremos, y los que forman parte del público.

Otra cuestión tiene que ver con el lenguaje: el *blog* tiene lugar en un ámbito académico, prácticamente el único espacio en el que pueden utilizar y, por lo tanto, practicar un registro estándar, por lo que sería importante no privarles de este derecho y utilizarlo en los *blogs*, aunque con algunas características que lo hagan cercano. Obviamente, no debemos ser demasiado estrictos, para no frenar las ganas de escribir, pero sí hacerles entender que lo que escriben es la imagen que ellos dan de sí mismos. Otra cuestión fundamental es el respeto a las normas gramaticales y el respeto al destinatario y a los compañeros que escriben con nosotros.

A continuación, resumimos algunos consejos que pueden resultar útiles para la escritura de los *post*⁷⁰:

⁷⁰ Adaptación de F. ZAYAS, «Escribir y leer en la red: nuevas prácticas discursivas», a. c., p. 49.

Cuadro 19

Sobre los contenidos		
Diseña las características generales del blog	¿A quién nos dirigimos?	<ul style="list-style-type: none"> – Solo a la clase: <i>blog</i> cerrado, que solo podrá ser consultado por los que tengan permiso – A todo el que quiera leerlo: <i>blog</i> abierto.
	¿Quién es el encargado?	– El profesor, un grupo de alumnos...
	¿Qué temas vamos a tratar?	<ul style="list-style-type: none"> – Solo para la lectura: comentarios sobre libros leídos, autores, enlaces relacionados, noticias... – Para otros aspectos de la clase – Los temas personales quedan prohibidos (ver cap. 8).
Decide la estructura de cada entrada o post	¿Cómo organizamos cada <i>post</i> ?	<ul style="list-style-type: none"> – Estructura en párrafos de no más de 5 líneas que facilite la lectura... – Visualización de los apartados con números, guiones u otras viñetas.
Decide el estilo que utilizaremos	Cómo escribimos	<ul style="list-style-type: none"> – Respeto a las normas ortográficas y gramaticales – Estilo académico con expresiones propias del coloquial, que lo hacen cercano – Presencia directa y explícita del destinatario para implicarlo en el tema que tratamos con preguntas, apelaciones, invitaciones a dejar los comentarios, etc.

Wikis

Wikipedia define una *wiki* (del hawaiano *wiki wiki*, «rápido») como un sitio *web* colaborativo, que puede ser editado por varios usuarios para crear, modificar, borrar el contenido de una página *web*, de forma interactiva, fácil y rápida.

Como puede entender el lector, estas características hacen de la *wiki* una herramienta efectiva para la escritura colaborativa. Básicamente, el tipo de actividades que podemos realizar en una *wiki*, son diversas y pueden ser una plataforma perfecta para la creación de contenidos relacionados con la lectura y con la colaboración de todo el grupo clase.

Además, la *wiki* es un espacio común que puede ser aprovechado también para que el profesor (o los alumnos aventajados) incorporen tutoriales, instrucciones, información o material adicional escrito o audiovisual.

Cuadro 20

Profesor (moderador)	Estudiantes
Ofrece herramientas y tutoriales para utilizarlas Organiza el trabajo Modera las intervenciones Alienta el <i>feedback</i>	Crear contenidos Intercambian y modifican información

Twitter

El *Twitter*⁷¹ es definido por *Wikipedia* como una red social que permite a los usuarios mandar mensajes de un máximo de ciento cuarenta caracteres, llamados *tweets*, que se muestran en la página principal del usuario. Los usuarios pueden suscribirse a los *tweets* de otros usuarios –a esto se le llama «seguir» y a los suscriptores se les llaman «seguidores» o *tweeps*. Por defecto, los mensajes son públicos, pudiendo privatizarlos, para mostrarlos únicamente a sus seguidores. Los usuarios pueden agrupar mensajes sobre un mismo tema mediante el uso de *hashtags* (palabras o frases iniciadas mediante el uso de una #). De forma similar, la @ seguida de un nombre de usuario se usa para mencionar o contestar a otros usuarios. Para volver a *postear* un mensaje de otro usuario, y compartirlo con los propios seguidores, la función de *retweet* se marca con un «RT» en el mensaje.

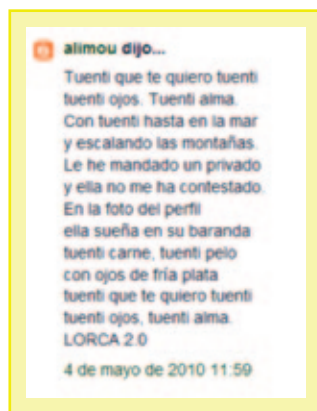
Cuando hablamos de usar el *Twitter* en un espacio escolar y para la promoción de la lectura, nos referimos a crear una comunidad o un espacio de comunicación donde los intercambios *twitteros* tengan que ver solo con los temas que pactamos seguir con los estudiantes: libros, autores, lecturas, etc.

Para no introducir en un espacio público informaciones del espacio privado proponemos dos posibilidades:

- Crear una cuenta específica para «nuestro» *Twitter*, de manera que no tengamos que informar o enterarnos de lo⁷² que hacen a todas horas.
- Crear un *hashtags* común, por ejemplo #IES_Cervantes, que nos permita seguir esta línea de conversación.

Podemos aprovechar las características del *Twitter* para:

- Informar sobre el libro que estamos leyendo: los avances que hacemos, lo que nos gusta, escribir una frase que nos guste....
- Entablar una conversación sobre un libro, una temática, un autor, etc.
- Comentar noticias relacionadas con la lectura o los libros que vamos a leer.
- Compartir enlaces de internet que nos informan sobre



#LauraGallego @leeres
Laura da la voz a sus lectores y propicia los debates largos en los foros. Con *Twitter* da pinceladas de información.

⁷¹ <http://latribudepcpi.blogspot.com/2010/05/somos-poeticos-17-de-mayo-dia-de.html>

⁷² <http://latribudepcpi.blogspot.com/2010/05/somos-poeticos-17-de-mayo-dia-de.html>

Cuadro 21



Para escribir en *Twitter* debemos recordar que solo disponemos de ciento cuarenta caracteres y que los mensajes no aparecen en la secuencia que nosotros escribimos, por lo que redactar un mensaje para *Twitter* tiene una cierta complejidad, que podemos tratar en clase de lengua.

Una buena actividad es analizar modelos, para ver cómo se pueden mejorar o cómo los podemos imitar, si son buenos comunicativamente hablando. Los consejos de *Ezquizepedia* (2009) son muy útiles para escribir en *Twitter*:

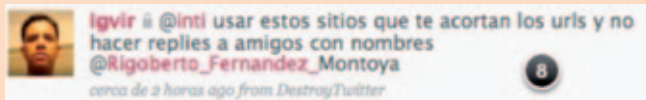
Cuadro 22

- 1. Ir al grano.** Trata de expresar tu idea sin adornos o complementos. Se directo y escribe de forma precisa. Se simple y amigo de las palabras.
- 2. Usa un acortador de URLs cuando quieras compartir un enlace.** Nada ahorra más espacio. Yo uso **Bit.ly**, el que considero mejor de todos.

The image shows a tweet from 'zentraedi @inti' with the text: 'se cual sea la manera de recortar NO USAR lenguaje SMS.' Below the text is a timestamp '9 minutos ago from TwitterBerry' and a retweet count of '3'.

- 3. No uses el blasfemo lenguaje SMS.** Por más tentación que tengas, usa palabras completas. Ten presente esto para las sugerencias que vienen.
- 4. Usa caracteres especiales.** # para número. % para porcentaje. \$ para dolar o dinero. para música o canción. :D para felicidad o risa.
- 5. Usa abreviaturas básicas.** TV por televisión. C.C. por Centro Comercial. Dr. por Doctor. p.ej. por “por ejemplo”. Más <http://bit.ly/3kY9l>

6. **Usa iniciales.** Muchas organizaciones y lugares pueden resumirse con sus iniciales y se sigue entendiendo. ONU, PSUV, OEA, UCLA, SF, LA, NY.
7. **Usa símbolos aritméticos en casos extremos.** - por «menos», + por «más», x por «por», / por «entre», = por «igual». Eso sí, recuerda la sugerencia 3.



8. **No hagas @replies a usuarios con nombres largos.** Si tienes amigos que usan @soy_el_chapulín_colorado_rojorajito deja de seguirlo de una vez.
9. **Limpia los ReTweet que hagas.** Si quieres reenviar algo a *Twitter* que otro escribió, deja solo el nombre de quien originó el RT.
10. **Remueve espacios extras.** Cuando escribes, puedes cometer el error de darle dos veces a la barra de espacio. En *Twitter* cada espacio vale.
11. **Borra todo y vuelve a comenzar.** A muchos escritores les pasa, es más fácil comenzar de nuevo que reescribir algo. Piensa en el consejo 1.
12. **Usa sinónimos.** El español es un idioma increíblemente completo. Hay muchas formas de decir lo mismo y de forma más corta.
13. **Nunca expliques una foto.** Puedes poner un título a una foto que subas a *Twitpic*, pero nunca la expliques.
14. **Amplia tu vocabulario leyendo libros.** Mientras más pobre sea tu uso del vocabulario, más difícil será que te expreses de diferentes maneras.
15. **Si lo que tienes que decir ocupa más 140 caracteres, no lo digas en *Twitter*...**

b) La lectura (y la escritura) en el mundo virtual

Como hemos visto, el mundo virtual ofrece muchas posibilidades para la lectura: es lugar de encuentro, de intercambio, de construcción de conocimiento común, pero también es un espacio de comunicación en el que la lectura genera escritura de los adolescentes en todo tipo de formatos, con derecho también a ser leída. Obviamente, la guía del profesor ayudará a mejorar y dar calidad a estos nuevos textos.

La construcción de la identidad

¿Cómo quiero mostrarme a través de mis escritos? ¿A quién van a ver? ¿A mí mismo, pero cómo soy cuando escribo? ¿Qué ven los demás?

En el *Máster Oficial d'Assessorament Lingüístic i Cultura Literària* (Universidad de Valencia), del que formo parte, trabajamos una actividad de promoción de la lectura a través de entornos virtuales. Neus Sánchez Marí lo investigó en el instituto donde trabajaba con un grupo con dificultades y mayoritariamente castellanohablante, con los que había relegado el trabajo de la ortografía del valenciano buscando actividades más atractivas. La actividad era intentar que leyeran con entusiasmo una novela, utilizando el trabajo que sobre el texto⁷³ había en la red realizado por la propia editorial, la autora y estudiantes de otros centros.

En la página *web* de un centro de secundaria encontraron diferentes entradas de los estudiantes comentando la novela. La sorpresa de los estudiantes de Neus fue que las entradas estaban plagadas de errores ortográficos:

⁷³ G. PASQUAL, *La mosca*. Valencia, Perifèric Edicions, <http://www.periferic.es/>

–Neus, ¿esos no saben escribir?, ¿no son buenos alumnos? Parece que sean burros.

La sorpresa de Neus fue que sus estudiantes no querían dar esa imagen de ellos mismos, querían publicar sus comentarios para todo el mundo y querían que todo el mundo supiera que ellos también eran listos y que eran capaces de escribir correctamente. A partir de ese momento, el trabajo de la ortografía ligado a la escritura de los textos virtuales fue de la mano en la clase de Neus, porque entendieron perfectamente la imagen que das de ti mismo en un escrito correctamente escrito.

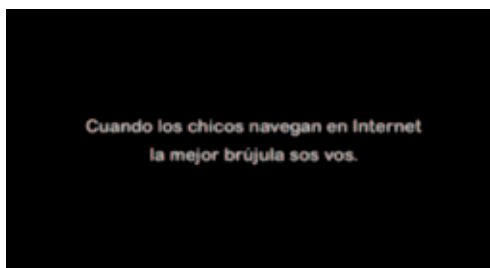
Es importante que los estudiantes sean consciente de la imagen que dan, que sepan que esa imagen quedará «por siempre» en la red y será el primer dato que los demás tendrán de nosotros. Por eso es importante trabajarlo bien entre todos.

El docente como guía para ayudarles a navegar y participar

A menudo leemos sobre los muchos conocimientos que tienen los chicos sobre internet, los juegos audiovisuales, el mundo virtual o las redes sociales. Se repite continuamente cómo han nacido en esta época y hablan de lo fácil que les es introducirse en este mundo. Pero paralelamente también observamos como padres y docentes los usos arriesgados e inocentes que hacen de las redes sociales: cómo cuelgan cualquier fotografía privada o información familiar, sin tener en cuenta el contexto virtual en el que lo alojan, cómo confunden los estilos de escritura privada y pública en cada una de las plataformas, o las dificultades que tienen para buscar datos más allá de los foros o la *Wikipedia*.

En todos estos usos a menudo les falta algo que siempre ha tenido y tiene un mediador, un docente o un padre: sentido común y experiencia. Y justamente ese puede ser nuestro principal papel cuando participamos con ellos en el mundo virtual: nosotros los guiamos para navegar y participar con seguridad, eficacia y privacidad, mientras ellos nos enseñan herramientas y usos que no controlamos o conocemos. Una campaña del Ministerio de Educación de la Nación de Argentina que aconsejaba a los docentes sobre cómo trabajar internet en el aula, acababa con el siguiente consejo:

Cuadro 23



A continuación, reproducimos las claves que Dolors Reig⁷⁴ propone para motivar a cualquiera a participar en las plataformas de internet y que serán ser útiles en el

⁷⁴ D. REIG, «Generación y Generación Y (o generación de la diversidad): 9 claves para motivarles», en *El caparazón*, 13 junio 2010 <http://www.dreig.eu/caparazon/2010/06/13/generacion-y-9-claves-para-motivarles/>

marco docente, si es que hay estudiantes que no quieren participar o si usted no está animado a hacerlo:

Cuadro 24

- 1. Pregúntales en qué son buenos antes de asignarles, de forma aleatoria, tareas:** a diferencia de las generaciones anteriores, pudieron elegir, han tenido la oportunidad de formarse en aquello para lo que se consideran válidos, así que sería desperdiciar su talento hacer lo contrario.
- 2. Explícales claramente lo que necesitas y porqué:** el «porque lo digo yo» no funciona con ellos, que crecieron con explicaciones por parte de padres y tutores de lo que debían o no hacer.
- 3. Haz tratos, no asumas que comparten tus objetivos:** no se mueven, como lo hacíamos sus antecesores, en su mayoría, por lealtad o inercia. Es mejor saber cuáles son sus objetivos antes de asumir que mostrarán fidelidad *per se* a la empresa u organización.
- 4. Proporciónales mentores** que les ayuden a entender la cultura corporativa, la toma de decisiones en el ámbito del *business* y el resto del mundo bizarro que han de habitar.
- 5. Déjales ser a ellos mentores también,** reforzando su autoestima mediante la visibilidad.
- 6. Deja que sean ellos los que fijen, en la media de lo posible, sus propios objetivos**
- 7. Escúchales:** comentaba Castells que es una falacia afirmar que Obama ganó las elecciones gracias a las redes sociales. Fueron los jóvenes (mayoritariamente abstencionistas) los que votaron, porque supo llegar a escucharles (recordemos el carácter interactivo, bidireccional de los *social media*) a su terreno.
- 8. Alaba, detalla lo que hacen bien:** una de las claves de la que llamamos revolución de los RRHH en los 90, importante también en educación: El refuerzo positivo es importante, mucho más efectivo que el castigo.
- 9. Inmediatez de la crítica:** es mejor avisarles en el momento en que hacen algo mal, no esperar días por cuestiones formales.
- 10. No asumas que dominan las tecnologías a priori, añado.** Han crecido rodeados de ellas, pero nadie los ha educado en sus usos. Y en ello notamos el desfase de un sistema educativo que ha dejado a una generación completa sin las competencias que podrían haberlos liberado. Pero eso será tema de otro *posteo*.

c) Algunas actividades virtuales desde la lectura

En este apartado describimos una selección de actividades de promoción de la lectura que profesores de secundaria, lectores, autores o editoriales comparten en internet, para ofrecer diferentes formas de trabajar la lectura desde plataformas virtuales que ya han sido probadas con éxito y en muchos casos evaluadas. Obviamente, la selección no es exhaustiva, es solo una pequeña muestra del buen trabajo que se realiza en la red y de la diversidad de las opciones.

El lector puede ampliar las posibilidades con la lectura de Lara⁷⁵ y sus claves para diseñar actividades, del material que encontrará en el Centro Virtual Leer.es⁷⁶ o en las *wikis*, *blogs*, foros, etc., de profesores que comparten su experiencia con todos.

⁷⁵ T. LARA, «Claves para diseñar actividades CRíticas y CREativas en las aulas», en *Con firma. Docentes. Recursos. Leer.es* Madrid, Ministerio de Educación, 2010. <http://docentes.leer.es/>.

⁷⁶ <http://docentes.leer.es/>

Los objetivos de las actividades que les proponemos pueden resumirse en los siguientes: compartir, leer, redactar, organizar, buscar, valorar, clasificar y utilizar los espacios virtuales para transformarlos en espacios de y sobre la lectura.

Reseñar los libros leídos

Trabajo por grupos dirigido por el profesor.

- a. Desde el *blog*: elegimos a dos o tres estudiantes que se encargan de cada uno de los libros: repartir las reseñas entre los lectores nos ayuda a no repetirlas y podemos pedir a los otros que añadan comentarios donde amplían, matizan, contradicen o añaden información a la reseña escrita.
- b. Desde la *wiki*: construimos una *wiki* para albergar la reseña del libro elegido, que puede ser escrita por un grupo reducido de alumnos. Otras actividades:
 - Ampliar la información añadiendo un enlace a una música que les guste o un *videoclip* que relacionen de alguna manera con el tema o el mundo posible del mundo.
 - Enlazar con imágenes de cuadros o fotografías que tengan relación con los espacios de la novela.
 - Enlazar con noticias de prensa relacionadas con los temas de la lectura, información de los autores, de otras obras, de temáticas similares, etc.

Lectura conjunta del libro

Desde SM, en marzo de 2011 se lanzó la campaña «Reto Delirium» desde *Facebook*, se lanzaba un reto leer en 24 horas un libro y reseñarlo en sus *blogs*. Para poder participar, deben incluir el enlace en sus *blogs* y los más votados participan.

Cuadro 25

RETO DELIRIUM
Un reto - Un libro - 24 horas para leerlo

LES PROPUSIMOS A LOS BLOGS UN RETO: leer Delirium, el último libro de Lauren Oliver (autora de Si no despiertas) en solo 24 horas.
44 blogs de 8 países distintos aceptaron el Reto. Entre todos suman...
11.544 seguidores en sus blogs
8.439 followers en Twitter
9.793 amigos en Facebook
La repercusión en la Red fue impresionante.

Google "reto delirium" Buscar
Aproximadamente 11.000 resultados (0,41 segundos)

Pero: 23 blogs fueron los afortunados que leyeron el libro antes que nadie. Durante la lectura ya hablaban de lo que les parecía la obra en casi 400 tweets con el hashtag #RetoDelirium.

Uno de los objetivos de la campaña de SM era que los lectores quisieran leer la obra y compartir su experiencia. Desde el inicio de la campaña los lectores estaban deseosos de participar:

Cuadro 26

Distopias, distopias...es uno de mis generos favoritos. Y creanme, no es solamente porque esten de modas y hayan un BOM de libros distopicos, si no porque siempre, de algun modo, te abren los ojos a un mundo que en si, ya existe.

Bueno aparte de que Delirium es de genero distopico habria que sumarle el hecho de que esta escrito por Lauren Oliver, quien sin lugar a dudas me enamoro con sus letras desde que lei Before I fall y he estado esperando la oportunidad para leer algo mas de ella, que pese a ser nueva es muy buena.

Y que mas puedo decir? Porque quiero delirium es mis manos? Quiero adentrarme en una nueva historia donde el amor es la parte esencial de la trama pero sin ser romantico sino distopico. Quiero ademas volver a inspirarme con las frases de Lauren, que son hermosisimas. Y quiero enamorarme de otro personaje masculino hermoso como Kent, que en este caso supongo que sera Alex.

Asi que estoy apuntadisima al concurso. La reseña me encanto. Amo cuando ponen frases de la historia sueltas porque te hacen querer leerlo pero yaa.

Les da lo mi correo

Una vez que se votó a los que iban a participar, se facilitó un enlace y un código de entrada, para poder leer en pantalla la obra, y los elegidos empezaron a comentarla por *Twitter*, acompañados por un gran número de seguidores, que les pedían información sobre el estado de la lectura, sus gustos, etc.

Pude seguir como lectora e investigadora la campaña de principio a fin, leyendo el libro en 24 horas y *twitteándolo*, interaccionando con algunos del resto y redactando la reseña. Mi objetivo era ser investigador participante, intentando confundirme con ellos pero sin esconder mi identidad. También, personalmente ha sido emocionante: es como asistir al estreno de las películas seguidas por muchos adictos o ir al concierto de algún grupo seguido por auténticos fans... Una especie de comunión. En este caso puedes expresarlo todo en tiempo real y comunicarlo e interaccionar con «tus iguales».

Cuadro 27

Y antes de comenzar, queremos darle las gracias a la editorial SM por habernos dado la oportunidad de leer el libro online y poder compartir con vosotros nuestra opinión poco antes de su salida a la venta.

<http://arsenicodivagando.blogspot.com/2011/02/resena-delirium-de-lauren-oliver.html>

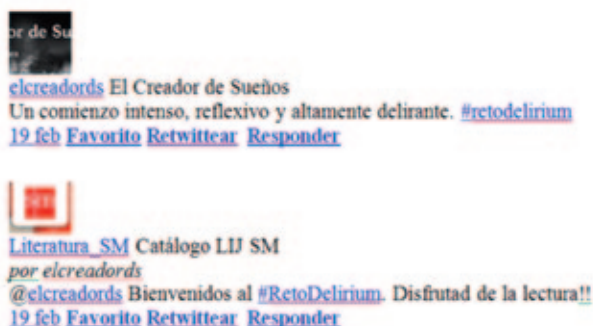
Este tipo de lectura compartida, conjunta y retrasmiteda en tiempo real a través de los *twitters* puede ser fácilmente llevada al contexto escolar con aspectos muy positivos como:

- a. Deslocaliza la lectura del centro educativo y la lleva al mundo virtual.

- b. Da protagonismo a los lectores, que pueden reflejar sus sentimientos antes, durante y después de leer el libro, por lo que es importante que las normas sobre el tipo de comentario que dejen, sean mínimas y siempre consensuadas.
- c. Son los lectores los que producen los contenidos, porque la participación del lector es muchísimo mayor y lo que producen más interesante desde el punto de vista de la lectura.

Si trabajamos con lecturas no canónicas, no es necesario que todo el grupo participe a la vez en la lectura de un solo libro, lo más interesante es que propongan los libros que quieren leer y *twittear*, y que los consensuemos con ellos, de manera que pueden leerse varios a la vez y unos se siguen a los otros. Los *twitters* elogiosos serán los mejores promotores de lectura.

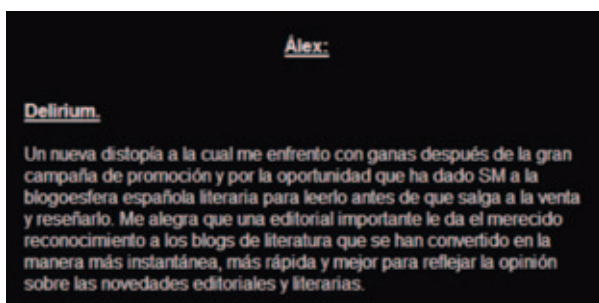
Cuadro 28



Como es posible que los estudiantes usen su nombre de usuarios con otros objetivos que los marcados por la propuesta de lectura, es importante que para la lectura conjunta de un libro en un espacio de tiempo consensuado y compartido los comentarios a través de *Twitter* lleven todos un *hashtag* común, para poder seguir fácilmente la propuesta de lectura.

Una de los detalles que nos llamaron la atención en la lectura conjunta de «Reto Delirium», fue observar cómo eran de conscientes los lectores del poder que tienen y valoraban muy positivamente que la editorial los valorara. Una buena noticia para incluir este tipo de actividad en el trabajo escolar.

Cuadro 29



El comentario de lecturas compartido

A menudo y con demasiada ligereza se habla de que la historia de la literatura no tiene cabida en la educación secundaria, que las obras clásicas son un bocado imposible de tragar o que son obras alejadas de los intereses de los estudiantes. Son afirmaciones fáciles de rebatir, si argumentamos que son objetivos del currículo o que igual de lejanos les pueden parecer los contenidos de química o de matemáticas y nadie se rasga las vestiduras.

En cualquier caso, a continuación, presentamos dos experiencias en las que el profesor actúa como un guía, comentando las obras canónicas *Luces de Bohemia* o *La divina comedia*. Como veremos, los espacios virtuales elegidos por los profesores les permiten situar las obras en su entorno no solo literario sino también artístico, y visualizar las relaciones intertextuales que la obra propone o que el devenir histórico ha ido creando.

*Repaso de Lengua*⁷⁷ describe y analiza la actividad realizada en *Tuenti* con la obra de Valle-Inclán *Luces de Bohemia* y que aquí resumimos como modelo de buenas prácticas. La actividad que propone Antonio Solano tiene como base unas anotaciones para una lectura guiada de la obra en *Twitter* y en *Tuenti* en sesiones llevadas a cabo a lo largo de dos meses como apoyo al alumnado de 2º de Bachillerato del IES Bovalar (Castelló de la Plana). Por tanto, como indica Solano, no tienen como finalidad servir de ensayo literario ni crítico acerca de la obra, ni tampoco como resumen de su argumento, sino como ayuda para la comprensión del texto.

Se dice que los contenidos de la historia de la literatura están alejados de los estudiantes, ¿menos que los de química o de matemáticas?, ¿la responsabilidad de entretener siempre la tenemos los de literatura? Pero, ¿es responsabilidad de los docentes entretenerlos?

A continuación, describimos cómo se realizó el trabajo, de forma que pueda ser adaptado en otros contextos docentes. Los pasos que ha seguido Solano y que describe en el *blog Repaso de Lengua* son:

1. La plataforma *Tuenti* fue elegida por los estudiantes (el profesor propuso *Twitter*), lo que demuestra la importancia de los consensos.
2. El seguimiento de la lectura y del comentario se realizó fuera de horas de clase a través de *Tuenti*.
3. Antonio Solano preparó y publicó comentarios sobre las quince escenas de las obras, que se publicaron de forma simultánea en *Tuenti* y en *Twitter*.

⁷⁷ SOLANO, A., «Guía de lectura de *Luces de Bohemia*. Valle Inclán», 2010, <http://es.scribd.com/doc/43144538/Anotaciones-sobre-la-lectura-de-Luces-de-bohemia>

Cuadro 30



Antonio Literatura En toda la escena se vierte una crítica al papel desempeñado por los medios de comunicación en la sociedad y en la política. Resulta curioso observar que la prensa de principios del siglo XX plantea ya los problemas de servilismo político y des-información con los que la conocemos hoy día. Los modernistas acuden a la redacción de "El Popular" para quejarse de la detención de Max.

27 Oct 2010, 15:34



Antonio Literatura ESCENA SÉPTIMA

27 Oct 2010, 15:34



Antonio Literatura Finalizada la lectura de la ESCENA SEXTA.

26 Oct 2010, 15:58



Antonio Literatura Final de la escena muy emocional, con el abrazo de despedida. Observad la acotación final: (Max) se sienta con las piernas cruzadas, en una actitud religiosa, de meditación asiática. Expone un gran dolor taciturno el bulto del poeta ciego. Momento trascendental, casi místico, seguido de una cosificación ("el bulto del poeta") que acentúa el contraste de los ideales con la miseria de la realidad.

26 Oct 2010, 15:54

http://www.tuenti.com/#m=Page&func=index&page_key=1_702_70404422

Las características de estos comentarios son:

- Se enlaza con la página de *Wikisource*⁷⁸ que contiene la obra *Luces de Bohemia*, cuando se citan determinados fragmentos para que los estudiantes puedan leerlos contextualizados y completarlos: http://es.wikisource.org/wiki/Luces_de_bohemia
- Se enlaza con la adaptación cinematográfica: «Podéis ver la adaptación cinematográfica a cargo de Paco Rabal como Max y un jovencísimo Imanol Arias (sí, el de "Cuéntame") como preso www.filmaffinity.com/es/film676045.html».
- Los comentarios incluyen análisis del lenguaje utilizado, relaciones intertextuales con otros lenguajes como el cinematográfico, con enlaces a páginas donde los describen, o contextualizaciones históricas con enlaces a las páginas donde se puede encontrar más información.

⁷⁸ *Wikisource* es una biblioteca en línea de textos originales que se encuentran en dominio público o que hayan sido publicados con una licencia GFDL o *Creative Commons*: http://wikisource.org/wiki/Main_Page

Cuadro 31

ESCENA SEGUNDA

http://es.wikisource.org/wiki/Luces_de_bohemiaEscena_segunda

La primera acotación describe la librería de Zaratustra, el espacio en el que se desarrolla la escena. La técnica para describir el antro oscuro del librero recuerda al expresionismo alemán, un estilo cinematográfico y pictórico de la época.

<http://www.cinematismo.com/expresionismo-aleman/expresionismo-aleman/>

Resulta curioso que los animales tengan diálogo, otro de los elementos que han llevado a bastantes críticos a pensar que *Luces de bohemia* no podía ser representada en un teatro y que se trataba de una novela dramática. El tiempo y la técnica han demostrado que sí era posible, pero que Valle se había adelantado a su época.

La acotación en la que Zaratustra entra y sale de la trastienda es puramente expresionista:

Comparada con esta escena de una película de Murnau:

<http://randomcrusader.files.wordpress.com/2009/05/nosferatu1.jpg>

- Una vez finalizado el seguimiento de la lectura, quedaron publicadas en un documento conjunto en *Scribd*.

A través del uso de otra plataforma, el *blog*, Enric Iborra⁷⁹ desde La serpiente Blanca lleva un diario de lecturas relacionadas con la literatura: anota comentarios y referencias, facilitando enlaces y colgando textos. Son datos que se utilizan en las clases de bachillerato del IES Lluís Vives de Valencia. La forma de hacerlo puede ser también otro modelo de buenas prácticas para otros docentes. Por ejemplo, el comentario de los ocho primeros cantos del Infierno de la obra de Dante, *La divina comedia* incluye:

- a. Comentarios sobre la obra que puedan ayudar a los estudiantes a su lectura con reproducción de fragmentos de la obra que describen las características.
- b. Contestación a las curiosidades de los estudiantes a medida que van leyendo, por ejemplo, cuando leen el Infierno, muestran su curiosidad sobre cómo ve Dante el Paraíso.
- c. Comentarios de analistas que han trabajado la obra como *Mimesis* de Erich Auerbach, *Cartes d'Itàlia* de Josep Pla, Josep Maria de Sagarra, *Nueve ensayos dantescos* y *Siete noches* de Jorge Luis Borges, alejándose de muchos libros de texto que muestran los comentarios literarios desde un voz única (la del libro de texto), anulando las múltiples voces de lectores e investigadores que dan puntos de vista que enriquecen la obra, y privando a los estudiantes de esta multiplicidad de voces.
- d. Reproducciones de las obras de Salvador Dalí, Gustave Doré, William Blake, Domenico de Michelino, Botticelli, etc. relacionadas con el Paraíso o el Infierno.
- e. Fotografías de lugares ligados a Dante, como su tumba.

⁷⁹ E. IBORRA, *La serpiente Blanca. Notes de lectura i altres histories d'Enric Iborra*. 2010. <http://laserpblanca.blogspot.com>

- f. Reproducciones de diferentes ediciones de la obra, como la de Attilio Momigliano.
- g. Diferentes enlaces a la obra de Dante, como *The Dartmouth Dante Project*⁸⁰, una base de datos con el texto íntegro y comentarios verso a verso de la obra, o *The World of Dante*⁸¹ con mapas, diagramas, reproducciones de las ilustraciones de la *Comedia* desde Botticelli hasta Dalí, música, etc.
- h. Recitaciones de Gassman y Benigni, que se pueden encontrar en *You Tube*: dos aproximaciones diferentes, pero que, aunque los estudiantes no entiendan el italiano, pueden sentir el placer de la música, de la interpretación dramatizada y deliberadamente expresiva de Gassman frente a la más sobria de Benigni, como comenta Iborra.

Estas dos experiencias de aula son una muestra de cómo las diferentes plataformas virtuales nos muestran cómo trabajar literatura, obras consideradas duras pero que se ofrecen al estudiante como una muestra de historia literaria, centrada en el disfrute de la lectura, siempre guiada por el profesor y en sus entornos artísticos.

Relatos digitales después de la lectura de un libro

La caracterización de los relatos digitales⁸² las resumen Rodríguez Illera y Londoño⁸³ a partir de investigaciones previas en siete elementos constitutivos fundamentales:

1. El punto de vista del autor-narrador: personal y directo, empleando siempre la primera persona del singular al hablar, «yo...», puesto que lo que se busca es experimentar el poder de la expresión propia a partir de la experiencia o vivencia personal y la comprensión del autor.
2. Cuestión dramática: plantear una o varias preguntas a los perceptores sobre lo que pasará, para que estos traten de resolverlas a lo largo del relato; esto permite que se mantenga el interés y la atención.
3. Contenido emocional: involucrar elementos o efectos emocionales, que hagan llorar, reír o evocar algún sentimiento.
4. La voz propia: es también importante aportar el tono, la inflexión y el timbre de la propia voz, para transmitir significado y la intención de una manera muy personal.
5. El poder de la banda sonora: la música y los efectos de sonido dan relieve a la historia, añadiendo complejidad y profundidad a la narración.
6. La economía en los detalles de la historia: para presentar los aspectos más relevantes en poco tiempo, usando diversos recursos de representación (fotos,

⁸⁰ <http://dante.dartmouth.edu>

⁸¹ <http://www.worldofdante.org/>

⁸² <http://www.youtube.com/watch?v=dKZiXR5qUIQ>

⁸³ J. L. RODRÍGUEZ ILLERA / G. LONDOÑO, «Los relatos digitales y su interés educativo», en *Educação, Formação & Tecnologias* vol.2/1 (maio de 2009), pp. 5-18, disponível no URL: <http://eft.educom.pt>

textos, voz) que se complementen. No todos ellos deben «contar» lo mismo, sino complementarse para enriquecer el relato.

7. Y el ritmo de la narrativa: mezclar ritmos, para que se mantenga el interés y se dinamice la historia.

Y sintetiza las siete etapas secuenciales:

1. Escribir un primer guión o guión literario inicial, es decir, el posible texto de la historia.
2. Diseñar un *storyboard*, que presente de forma secuencial, un conjunto de imágenes que ilustrarían ese primer guión literario, con el objetivo de servir de guía para entender la historia y previsualizarla.
3. Discutir, revisar y corregir el guión.
4. Realizar la secuencia de las imágenes en el editor de vídeo (hacer un primer montaje con base en el *storyboard*).
5. Añadir la pista narrativa (la locución previamente grabada).
6. Añadir efectos especiales y transiciones.
7. Y añadir una banda sonora, si el tiempo lo permite.

En este apartado describimos la actividad llevada a cabo por Antoni de la Torre para 4º de ESO con la lectura de Jordi Sierra i Fabra *Película Virgen. Cuentos perversos*⁸⁴. La obra está formada por veintidós historias que relatan como ficción historias que podrían ser reales sobre la explotación y la violencia que se ejerce sobre los niños y los jóvenes en el mundo.

La plataforma que se utiliza es una *wiki*, *Wiki per als treballs de lectura i creació*⁸⁵, donde aparece las instrucciones para seguir el trabajo, los tutoriales que pueden necesitar los alumnos sobre cómo usar la *wiki* o cómo crear los relatos, los avances de los trabajos, los plazos que da el profesor para acabar el trabajo, las votaciones a los relatos que más gustan, etc.

El trabajo en grupo que se propone, una vez leído el libro y que aparece en la *wiki*, es el siguiente:

1. Tertulias dialógicas.
2. Escritura con otras finalidades.
3. Búsqueda de noticias.
4. Foro de debate.
5. Creación de relatos digitales.



⁸⁴ J. SIERRA I FABRA, *Película Virgen. Cuentos perversos*. Ed. Intermón Oxfam. 2009.

⁸⁵ <http://proyectopoesiaestu.wordpress.com/sobre-este-proyecto/>

Las actividades que se proponen son las siguientes:

1. Una vez leído el libro, que en este caso consta de veintidós historias, eligen la que les ha gustado, para continuarla. Las escriben y las cuelgan en la barra de edición de textos.
2. En la portada, aparecen las tareas que deben realizar con las fechas de entrega.
3. Buscan información en internet sobre el autor y seleccionan noticias en la prensa digital que informe de hechos similares a los narrados por Sierra i Fabra. Las noticias e informaciones pueden ser escritas o audiovisuales como entrevistas, noticias televisivas, etc. Las organizan y clasifican para incrustarlas en la barra lateral de la *wiki* en el espacio «noticias».
4. Quedan en la biblioteca para comentar la lectura, compartiendo los fragmentos subrayados durante la lectura y relacionando con las noticias buscadas. El debate lo llevan también al foro de debate de la *wiki*, donde cuelgan las opiniones más interesantes.
5. En grupos de 3 a 5 personas crean un relato digital, que recrea una de las historias del libro: guión, fotografía, música, etc. La técnica del relato digital se explica en clase y además en la *wiki* se inserta un tutorial, que ayudará a seguirlo. Además, se presenta y se comenta en clase una selección de relatos digitales de otros estudiantes, para observar cómo lo han hecho y poder utilizarlos como modelos.
6. Finalmente, se incrustan todos los relatos digitales y se abre un periodo de votaciones en el que los propios estudiantes votan el relato que más le han gustado.
7. Como conclusión de la actividad, se abre un foro donde los alumnos escriben, comentan y valoran la actividad, las fases y los trabajos que han realizado.
8. Los alumnos valoran muy positivamente el trabajo, como Esther y Marta de las que traducimos su comentario:

Cuadro 32

Ha sido un trabajo muy ameno, ya que nos gusta todo esto de los videos. Pensamos que ha sido una buena experiencia, porque se puede utilizar también en otras asignaturas. Nuestro proceso de elaboración fue el siguiente: primero, elaboramos un guión previo con todo lo que pensábamos hacer (cómo serían las fotos, la música, los diálogos...) Luego, quedamos para hacer las fotos, y en nuestra opinión esta fue la parte más divertida, ya que nos reímos mucho haciéndolas. Finalmente hicimos el montaje con el programa *Windows Movie Maker* y no resultó difícil, porque ya teníamos experiencia con este programa. Creemos que en general todos los videos están bastante bien, ya que se nota el esfuerzo y el trabajo que ha hecho cada uno, porque detrás de cada video hay un largo proceso de elaboración. Y creemos que, si Jordi Sierra i Fabra viniera, estaría orgulloso de nosotros.



re: Els relats digitals: quin t'agrada més i per què?

a sanandres Feb 5, 2010 11:22 am

Ha sigut un treball molt amè, ja que ens agrada tot això dels videos. Creiem que ha sigut una bona experiència perquè es pot utilitzar també en altres assignatures. El nostre procés d'elaboració va ser el següent:

Primer vam elaborar un guió previ amb tot el que pensàvem fer (com serien les fotos, la música, els diàlegs...)

Després vam quedar per a fer les fotos i en la nostra opinió aquesta va ser la part més divertida, ja que ens vam riure molt fent les fotos.

Finalment vam fer el muntatge amb el programa *Windows Movie Maker* i no ens va resultar difícil perquè ja teníem experiència amb aquest tipus de programa.

Creiem que en general tots els videos estan prou bé, ja que es nota l'esforç i el treball que han fet cadascun, perquè darrere de cada video hi ha un llarg procés d'elaboració. I creiem també que si Jordi Sierra i Fabra vingés, estaria orgullós de nosaltres.

Esther i Marta d'A.

Lectura dramatizada

El proyecto *Poesía, eres tú*⁸⁶ consiste en confeccionar un video poemario colectivo, con poemas seleccionados, recitados y comentados por alumnado del primer ciclo de la ESO. Los objetivos de la actividad son:

- Acercar la poesía y las TIC al aula.
- Propiciar la colaboración docente con otros centros
- Promover la educación literaria desde la lectura, la comprensión y el disfrute de la poesía.
- Contribuir al desarrollo de otras competencias incluidas en la alfabetización mediática.

El trabajo que el proyecto propone al alumnado consiste en:

1. Seleccionar un poema favorito.
2. Preparar la lectura y la declamación trabajando la entonación, el ritmo y la comprensión del poema.
3. Seleccionar un fragmento favorito de un poema y justificar por qué se ha seleccionado.
4. Preparar una breve exposición sobre el significado del poema (los sentimientos que provoca, los valores que transmite, etc.).
5. Preparar una breve presentación biográfica del autor del poema.

Paralelamente, el trabajo del docente será:

1. Asegurarse de contar con la autorización paterna de cada alumno para publicar sus imágenes en la red.
2. Grabar la recitación del poema.
3. Editar el vídeo y alojarlo en un servidor como *Vimeo* o *Youtube*.

El *blog* aloja la recitación de poemas en cualquiera de las lenguas oficiales de España y además puede utilizarse como una antología de poemas diversos para escuchar y mirar en clase.

Cuadro 33



⁸⁶ <http://blog.leer.es/files/2010/04/folleto-lectura-don-quiote.pdf>

Y mucho más

El centro virtual Leer.es docentes del Ministerio de Educación ofrece diferentes muestras de materiales en esta línea. Por ejemplo, actividades sobre las greguerías, en las que se propone analizar las características semánticas de la imagen, clasificarlas, redactar greguerías aplicando inversos esquemas gramaticales de la comparación y de la metáfora, y reconocer versos que semejan greguerías en poemas vanguardistas y de Federico García Lorca. O una propuesta para trabajar un poema multimedia, donde el estudiante interpretará un mensaje audiovisual, reflexionará sobre la forma de una creación multimedia y relacionará textos verbales y no verbales. Destacamos la lectura dramatizada de fragmentos de *El Quijote*⁸⁷, dando respuestas a preguntas actuales formuladas desde la inquietud de la actualidad. Es la demostración clara de lo que es un clásico.

Diferentes *blogs* de profesores o aulas proponen, desarrollan y describen actividades propias o de compañeros, donde trabajan contenidos para la educación literaria. Para acabar, hay que hacer referencia a una actividad que se va transformando en habitual en las bibliotecas escolares para el trabajo de la promoción de lectura: los clubs o los comités de lectura. Sobre el primer tema Aranda⁸⁸ y sobre el segundo Lluch^D materiales y describen cómo montar y animar estos grupos de lectura.

d) Para saber más

- *Blog de Leer.es*: «Educar a los jóvenes en el uso de las redes sociales». Ministerio de Educación 2010, <http://blog.leer.es/educar-a-los-jovenes-en-el-uso-de-las-redes-sociales>
- LARA, T. / ZAYAS, F. / ALONSO, N. / LAREQUI, E., *La competencia digital en el área de Lengua*. Barcelona, Octaedro, 2009.
- TÍSCAR.COM, «¿Nativos digitales? = ¿competentes digitales?», 2008, <http://tiscar.com/2008/10/30/nativos-digitales-competentes-digitales/>
- ZAYAS, F., *La educación literaria. Cuatro secuencias didácticas*. Barcelona, Octaedro, 2001.

⁸⁷ J. ARANDA / B. GALINDO, *Leer y conversar. Una introducción a los clubes de lectura*. Gijón, Ediciones Trea, 2009.

⁸⁸ G. LLUCH, *Cómo seleccionar...*, o. c.

5

PROPUESTAS DESDE LA LECTURA

Contenidos

- Los criterios de selección de lecturas.
- Los objetivos, los destinatarios, los lugares de la lectura.

Objetivos

- Utilizar criterios de selección de lecturas por:
 - Temas.
 - Tipos.
 - Valores
 - Géneros

Textos

- Biografías, prensa, anécdotas, problemas, procesos, descripciones, experimentos, etc.
- Relato, poemas, dramatización, etc.
- Adaptaciones de los clásicos, de la tradición oral, etc.

1. Argumentando: la importancia de seleccionar las lecturas

Los criterios para seleccionar lecturas ayudan a elegir las desprendiéndonos del peso de la subjetividad. Pueden ser manejados por todos los docentes, ya que la lectura es responsabilidad de todo el claustro, y atienden al objetivo de la lectura, el tema, el tipo, el género, etc.

Pero antes de empezar, sería importante reflexionar, individualmente o con otros profesores, sobre qué decisiones tomamos cuando seleccionamos un libro. La reflexión puede ir guiada por las siguientes preguntas:

Cuadro 1

1. Anota los títulos que tus alumnos leen este curso
– – – – –
2. ¿Para qué has elegido estas lecturas?
– Para completar el trabajo escolar de cada día. – Para trabajar contenidos del currículo que no trabajo en el libro de texto. – Otros: Describe brevemente cuáles son los contenidos o el trabajo que complementan.
3. ¿Con quién leen?
– Los libros los leen solos – Los leen en clase con sus compañeros – Los leemos juntos con mi guía
4. ¿Dónde leen?
– Los libros que recomendamos los leen en clase con una guía nuestra, que les hemos facilitado. – Los leen en el centro dialogando, compartiendo las lecturas con los compañeros. – Comparten las lecturas en espacios virtuales con lectores conocidos o desconocidos. – Leen en casa solos sin compartir el proceso de lectura con nadie de manera programada.
5. Leer, ¿y qué?
– Realizan una ficha de comprensión lectora – –
Revisa la respuesta de la pregunta 2 y compara con los que has respondido en las respuestas 3, 4 y 5: – El objetivo de lectura de la respuesta 2, ¿lo pueden conseguir en las condiciones de lecturas 3, 4 y 5? Ahora, con las respuesta anteriores, revisa de nuevo la lista de libros que has propuesto: – ¿los títulos propuestos «sirven», de verdad, para completar el trabajo escolar? – ¿los títulos propuestos «sirven», de verdad, para trabajar los contenidos del currículo? – ¿los títulos propuestos pueden leerlos solos y sin tu guía? – ¿los títulos propuestos necesitan verdaderamente de tu guía?

Si has sentido satisfacción después de contestar a estas preguntas, posiblemente no hace falta que sigas. Pero si has sentido un atisbo de duda o te has planteado que las cosas pueden ser de otra manera, tal vez lo que te proponemos aquí puede ser de ayuda.

a) Leer para y leer donde

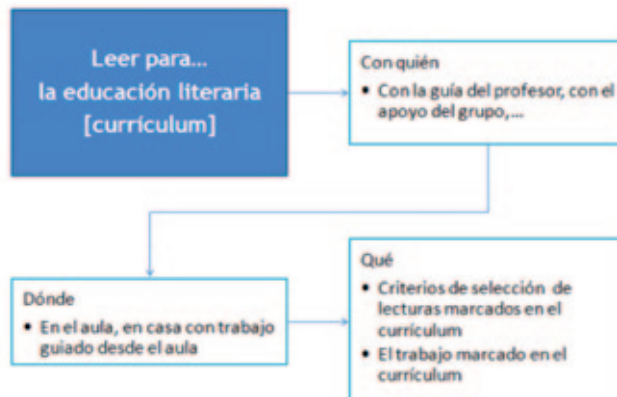
En este libro conjugamos el verbo «leer» en plural y diferenciamos los siguientes tipos de lectura:

Cuadro 2



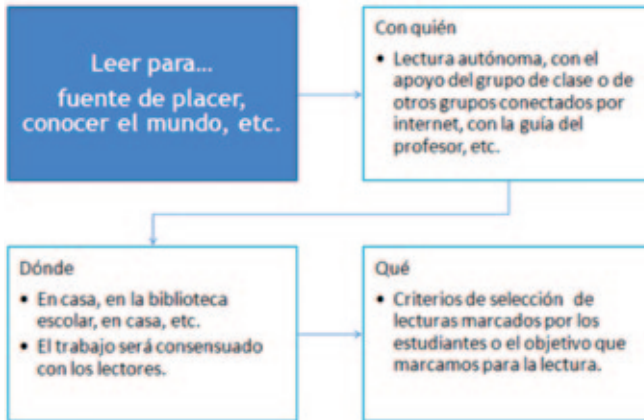
Si hablamos de leer para la educación literaria, hablamos de lo siguiente:

Cuadro 3



Pero si hablamos de «leer por placer», a lo que nos referimos es a lo siguiente:

Cuadro 4



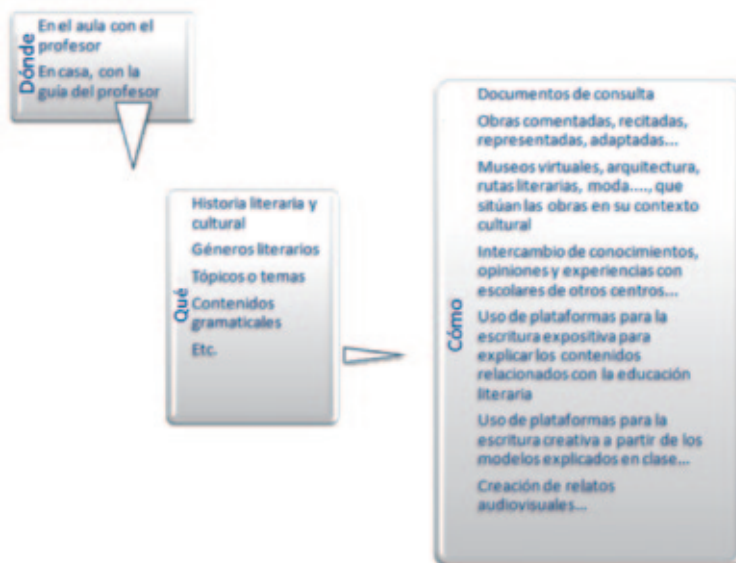
b) Lecturas diferentes para objetivos diferenciados

Obviamente, cada finalidad, cada lugar, cada forma de leer, requiere una selección de libros diferenciada. Y, resumiéndolo mucho, el siguiente cuadro podría ser una guía para la selección de las lecturas en la educación obligatoria.

Los objetivos 9 y 10 del currículo reclaman una lectura compartida, acompañada y guiada de fragmentos o poemas de las obras clásicas representativas de los diferentes períodos históricos. Los objetivos de estas lecturas, el tipo de selección que hace el docente, el lugar de la lectura y lo que podemos hacer con ellas y cómo hacerlo lo representamos en el siguiente esquema:

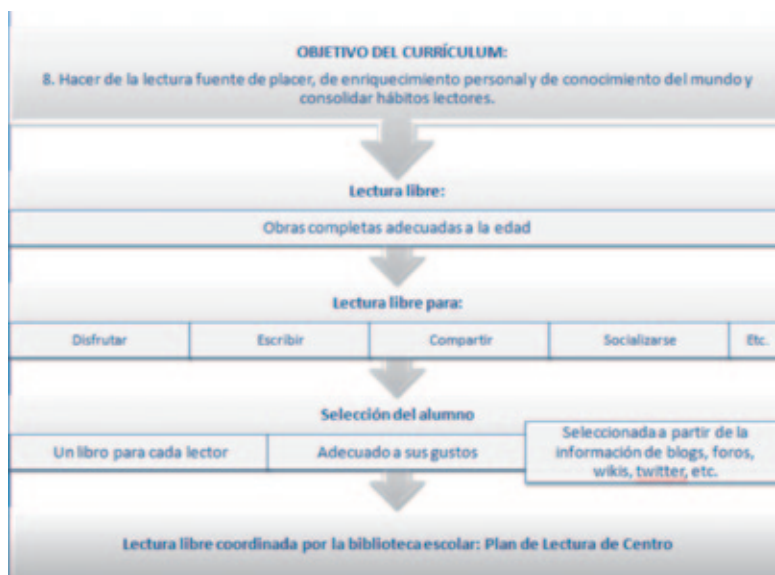
Cuadro 5

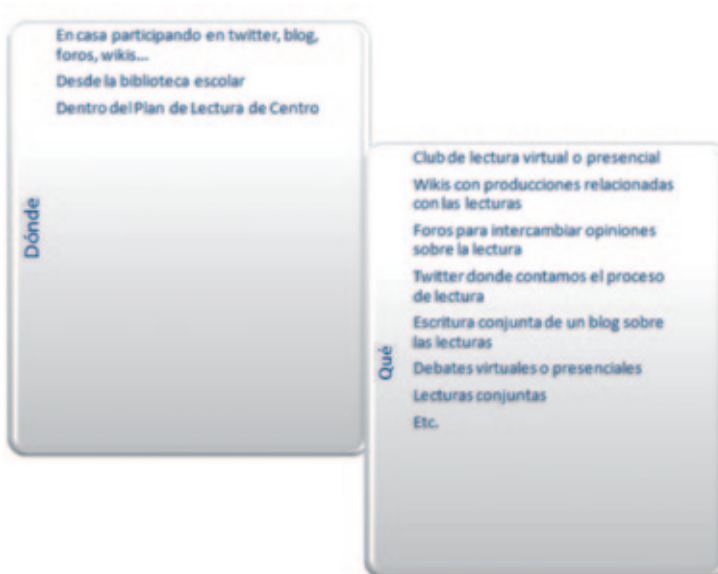




Por otra parte, el objetivo 8 (hacer de la lectura fuente de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo y consolidar hábitos lectores) nos lleva a preguntarnos qué hacemos con estas lecturas y cómo las utilizamos. El siguiente cuadro resume estas cuestiones:

Cuadro 6





Teniendo en cuenta esta división que, obviamente, el día a día hará más laxa, a continuación proponemos una serie de criterios que solo quieren ser una guía para seleccionar las lecturas adecuadas para los objetivos que queramos trabajar.

2. Una propuesta de criterios para la selección de lecturas

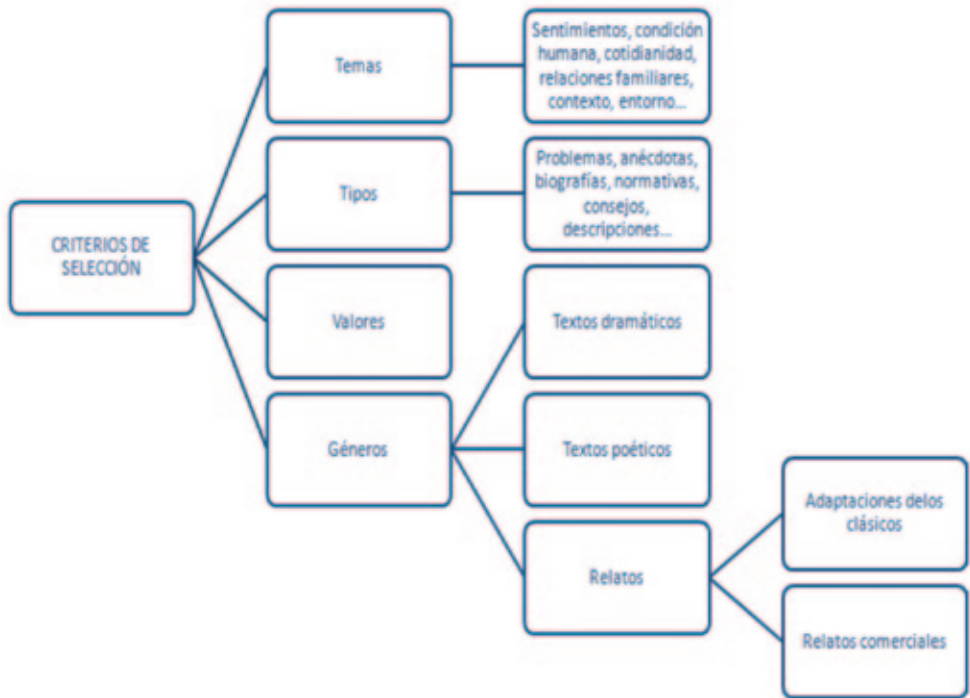
Partiendo de este planteamiento general, proponemos los siguientes criterios para seleccionar los libros⁸⁹.

a) Sobre los temas

Los temas de los libros dirigidos a los estudiantes de la Educación Secundaria pueden ser los mismos que interesan a un adulto. Cada vez hay menos temas prohibidos o poco habituales y la diferencia radica sobre todo en la forma de exponerlos y de plantearlos.

⁸⁹ Estos criterios los publicamos por primera vez en <http://docentes.leer.es/> G. LLUCH, «10 Consejos para seleccionar las lecturas. Secundaria», en *Con firma. Docentes. Recursos. Leer.es* Madrid, Ministerio de Educación, 2010. <http://docentes.leer.es/>; ID., *Cómo reconocer los buenos libros para niños y jóvenes*. Bogotá, Fundalectura, 2009; ID. «Cómo clasificamos los libros», en *Libros recomendados*. 2011 http://www.fundalectura.org/sccs/seccion.php?id_categoria=44

Cuadro 7



La selección de lecturas a partir del tema no se realiza solo en los relatos, también es importante en las novelas gráficas o el cómic, en los libros de conocimientos, los dietarios o las biografías, en la poesía o en el teatro.

Los temas de lectura son muy amplios y es importante estar abierto a todos, para encontrar el que pueda gustarle a cada lector. Los que más les puede interesar tienen relación con:

- *Sentimientos y emociones*: el amor, la soledad o la felicidad, la frustración o la rabia, pero también la nostalgia, el miedo o el abandono.
- *Condición humana*: el crecimiento, desde el punto de vista psicológico o biológico, de una persona, una familia o una nación; el crecimiento centrándose en la búsqueda de la propia identidad, describiendo los ritos de paso en diferentes culturas y épocas contrastadas; la sexualidad y la forma de vivirla en países o momentos; la enfermedad o la muerte, desde la biología o desde la historia, desde la familia o la medicina, desde las creencias religiosas o desde el pragmatismo.
- *Cotidianidad de los adolescentes*: el entorno social y afectivo familiar y escolar más próximo, pero también contrastándolo con otros momentos y lugares, la

amistad o el primer amor y los rituales que los acompañan, los abuelos y las costumbres sociales o la historia social que han vivido, los lugares y formas de vivir las vacaciones, las adicciones y las enfermedades relacionadas con la edad de los jóvenes en la actualidad y en el pasado, desde la descripción a la prevención.

- *Circunstancias y relaciones familiares*: la llegada de un hermano, de un nuevo padre o madre, el divorcio, la adopción, la orfandad o el abandono. Las familias de hoy y de ayer, las de aquí y las de otros lugares, las fiestas que se celebran y los ritos que las conforman.
- *Contexto*: los animales, la naturaleza, el medio ambiente, la vida urbana o rural, los acontecimientos históricos y otras realidades.
- *Situaciones que alteran el entorno*: el exilio, la migración, la guerra, el desempleo, la multiculturalidad, la globalización y otras expresiones de fenómenos o conflictos políticos, sociales y económicos.

b) Sobre los tipos

La lectura es responsabilidad de todas las materias. Sabemos que hay lectura más allá del relato, la poesía o el teatro. Pero también hay lectura más allá del libro: la lectura en la Educación Secundaria lo trasciende y puede realizarse con un artículo de un periódico o de una revista a los que accedemos a través de una hemeroteca digital, con la entrada de un *blog*, con las normas de uso de un programa o de una máquina. Porque leer más allá de los libros significa leer:

Cuadro 8



Porque leer más allá de los relatos significa proponer lecturas de:

- Problemas que hay que resolver mediante la lógica, por ejemplo: «Un pastor tiene que pasar un lobo, una cabra y una lechuga a la otra orilla de un río, dispone de una barca en la que solo caben él y una de las otras tres cosas. Si el lobo se queda solo con la cabra se la come, si la cabra se queda sola con la lechuga se la come, ¿cómo debe hacerlo?».
- Anécdotas que hay detrás de los grandes problemas matemáticos y que se recogen tanto en reportajes periodísticos, como en libros o en la red.
- Biografías de los investigadores o los pensadores que han sido importantes en la materia de las asignaturas que estudian, y que ayudarán a dar vida a los temas y a singularizarlos, es decir, a dotarlos de una vida propia.
- Historias del fútbol o el baloncesto y deportes que les interesan sobre la evolución de las reglas de los juegos a través de la historia, que se encuentran en las páginas *webs* de los equipos o de las selecciones nacionales, de los suplementos deportivos de hoy y los que encontramos en las hemerotecas digitales. Lecturas de libros escritos por grandes deportistas y que cuentan la experiencia de un deporte como forma de superar los problemas en la vida.
- Normativas y consejos que les enseñan las consecuencias de los programas de internet que utilizan o de los que compran, como las políticas de privacidad de las redes sociales o las consecuencias de las descargas ilegales de internet.

Cuadro 9

Benignus | Origini | Benignus | Benignus | Benignus

GOBIERNO DE ESPAÑA
MINISTERIO DE CULTURA

Guía de propiedad intelectual para jóvenes

Escuchar

Presentación. Las creaciones artísticas y el derecho de autor. Guía de propiedad intelectual para jóvenes

“Las creaciones artísticas y el derecho de autor” es la segunda publicación de la serie de la OMPI-Aprender del pasado para crear el futuro, dirigida a jóvenes estudiantes. Esta serie se lanzó al reconocer la importancia de los niños y jóvenes como creadores del futuro.

La publicación empieza con una breve explicación sobre la importancia del arte y el potencial de los jóvenes para llegar un día a ser grandes autores. El propósito de esta última entrega de la serie es animar a los jóvenes a usar su imaginación, su flexibilidad y las distintas facetas de su capacidad de expresión artística para crear obras de arte originales. Además, las secciones dedicadas a jóvenes autores que aparecen a lo largo de la publicación animan a los lectores, enseñándoles cómo otros jóvenes están creando obras y utilizando el derecho de autor para protegerlas.

La principal parte de la publicación ofrece información básica sobre el derecho de autor y los derechos conexos. Después aparece una sección en la que se enseña a los estudiantes cómo pueden encontrar y utilizar obras que se hallen en el dominio público.

La última parte de la publicación explica tres tipos de infracción del derecho de autor muy comunes y cómo pueden ser evitados. En esta sección planteamos los retos presentados por la tecnología digital a las obras protegidas por el derecho de autor.

Al final de la publicación se ofrece información adicional, que incluye un glosario y un modelo de carta que se puede utilizar para solicitar permiso para el uso de obras protegidas por el derecho de autor.

<http://www.mcu.es/propiedadInt/MC/GuiaOMPI/index.html>

- Lecturas de las *webs* o de los catálogos de un museo que elogian la labor de sus directores y trabajadores, que describen los cambios que ha sufrido tanto el edificio como la institución. Lecturas sobre los tipos de pinturas más significativos a lo largo de la historia o en un momento concreto. Documentos que nos

enseñan a leer las imágenes y también libros sobre la vida de los pintores y su relación con el poder y las formas diferentes de vender sus creaciones a lo largo de la historia: la descripción de todo lo que se mueve alrededor de un cuadro que individualiza el dato estudiado y enseña a interpretarlo.

- Lecturas de la *web* de una editorial, para saber localizar la información correcta sobre un libro, un tema, un ilustrador o un autor que nos interesa.
- Lecturas sobre las verdades y mentiras de las adaptaciones cinematográficas a través de los *blogs* de cinéfilos, páginas de fans o informativas; sobre las críticas que suscitaron en el momento de su estreno, anécdotas sobre las dificultades que algunas películas tuvieron para realizarse, biografías de directores o actores, etc. Lecturas que nos enseñan a leer un plano, un enfoque o una secuencia de imágenes.
- Descripciones sobre el funcionamiento de las máquinas, sobre los procesos que provocan, por ejemplo, las nubes volcánicas. Descripciones o instrucciones para desarrollar una técnica o afianzar una destreza, como sacar más provecho de un procesador de textos o aprender a colgar un video en la red. Descripciones sobre las dificultades de las cosas aparentemente sencillas como la predicción meteorológica o la persistencia de la gripe.
- Reportajes y noticias, datos y gráficos de la prensa económica para entender, por ejemplo, por qué determinadas tiendas de ropa tienen éxito mundial y otras fracasan, o de la prensa local de otros países, que podemos encontrar a través de la red, para comprender el día a día de los países que estudiamos en clase y particularizarlos.
- Guías de viaje, suplementos dominicales sobre destinos turísticos, páginas turísticas de ciudades que muestran su gastronomía, los lugares más cuidados, las características y precios de los alojamientos, la diversión, la meteorología, en definitiva, la parte del país que parece que nos interesa.
- Documentos, relatos históricos, monográficos y descripciones que nos explican por qué el atún rojo gusta a los japoneses; lecturas de fragmentos de otros momentos históricos para conocer cómo comían o vestían o cómo funcionaba su sistema económico. Lectura de prensa de otros tiempos, para descubrir los temas que les llevaban a discutir o las causas por las que se originaban los conflictos.
- Lectura de *blogs* para conocer lo que le importa a un chico de Manhattan a una de París, a otro de Santander y a una señora de Jerez. O lecturas de foros para saber el último libro que gusta y el libro más votado.
- Páginas de empresas de informática, para saber de las últimas novedades de móviles o consolas. Lectura de las páginas de las compañías telefónicas, para conocer las ofertas de consumo y aprender a distinguir la publicidad de la información.
- Anuncios que han pasado por nuestras vidas y se han quedado, que emplean la palabra, que requieren la lectura de texto o de imágenes.
- Lecturas de libros, revistas o páginas de creación para disfrutar tranquilamente de una tarde de domingo en casa.

c) Sobre los valores

El punto de vista de la ideología o de los valores que quiere transmitir una lectura puede ser un criterio de selección en determinadas asignaturas o contextos. En este caso, el criterio fundamental es el respeto por el lector.

Si queremos seleccionar libros teniendo en cuenta los valores que transmiten, podemos tener en cuenta los siguientes consejos:

- Una lectura muestra respeto al lector cuando el autor no intenta imponer su punto de vista dándole una lección o una enseñanza explícita. El autor no escribe para solucionar los problemas del lector, dirigiendo su comportamiento ante determinadas circunstancias o momentos de su vida.
- Es fundamental que la lectura proponga diferentes miradas o diferentes soluciones o puntos de vista sobre temas como, por ejemplo, la muerte, la enfermedad, el abuso de menores, el abandono, la frustración, etc. La forma de exponer las diferentes perspectivas sobre los temas controvertidos permite al lector cuestionarlas, reflexionar sobre las propuestas, sensibilizarlo y ayudarlo a tomar sus propias decisiones.
- Si lo que encuentra en el libro se conecta con lo que vive en su cotidianidad, podrá sacar sus propias conclusiones de manera más sencilla.

En definitiva, el consejo fundamental que guiará la selección es recordar que la finalidad de la lectura es siempre una educación crítica para conseguir un ciudadano responsable con las decisiones que toma. Y, obviamente, estos criterios pueden aplicarse tanto a un relato como a un manual o un libro de conocimientos o una lectura en pantalla.

d) Sobre los géneros

Las lecturas dramáticas

Los textos dramáticos son creados para ser puestos en escena: interpretados. Además del texto, el teatro recurre a la música, a la danza o el canto y el mimo para construir en escena el universo creado, estos elementos añades un desafío y un aliciente para la imaginación del lector. Pero los textos dramáticos también se editan para ser leídos.

Si elegimos este tipo de lectura podemos seguir los siguientes consejos:

- El texto se acompañará con las propuestas para su dramatización con las acotaciones, algunas indicaciones sobre el vestuario o la escenografía, que también pueden representarse con ilustraciones, indicaciones sobre la música y otros recursos importantes para su dramatización. Estos elementos pueden ayudar a interpretarlos, pero también son buenas ayudas para que el lector interprete el texto teniendo en cuenta su posible representación.
- Los diálogos son claros y ágiles, y las escenas, breves. Cada escena tendrá un momento culminante que ayudará a mantener la atención de los lectores o, en su caso, de los espectadores.

- El diseño gráfico de los textos o la tipografía diferenciada ayudará a separar el texto de las informaciones útiles para su escenificación como, por ejemplo, el momento en el que se incorpora la música o un personaje, los cambios físicos de los personajes, sus movimientos corporales o la forma de interpelar al público.

Las lecturas poéticas

Cuando hablamos de consejos para leer poesía, el primero es el de la diversidad: proponemos diferentes tipos de lecturas poéticas:

- Podemos recomendar acrósticos, caligramas o poesía visual: son poemas en los que cuenta el elemento visual y en los que las ilustraciones, la tipografía o la disposición del texto en la página son muy importantes.
- Otras veces los poemas conforman montajes audiovisuales que juegan con las formas, las tipografías y la música. Hay poemas donde la sonoridad es el elemento principal, porque son contruidos para ser recitados y escuchados. El ritmo, la rima, el encabalgamiento, la elección de un léxico y estructuras sintácticas tienen la finalidad de crear esa sonoridad.
- Acompañarlos por la versión en audio ayuda a la lectura en voz alta y a practicar la recitación.

En general, elegiremos poemas que conmuevan y despierten la sensibilidad e imaginación de los lectores, que evoquen sensaciones, pero también que diviertan y asombren.

En la Educación Secundaria Obligatoria es recomendable la lectura de poemas que ayuden a los jóvenes a conocer los temas, autores, periodos poéticos, los diferentes enfoques poéticos que se dan a un tema, las figuras retóricas utilizadas, en definitiva, que les introduzca en el universo poético tejido a lo largo de la historia. Una forma de acceder es la lectura de antologías.

Un criterio para elegir una buena antología es que contenga, como mínimo, información sobre los autores incluidos, su contextualización histórica y geográfica; los criterios que se han seguido para la selección y la referencia completa de los libros utilizados.

La antología, tanto en formato libro como en pantalla, se enriquece cuando se acompaña de ilustraciones o de un diseño gráfico que convierte el formato en un objeto artístico, que sugiere nuevas lecturas y valoraciones.

Los relatos

Cuando seleccionamos un relato, no necesariamente ha de ser de ficción, por ejemplo, la lectura de los relatos fundacionales de la historia de la humanidad como el Antiguo y el Nuevo Testamento o la del *Popol Vuh* puede ser una buena forma de conocer nuestra historia y las claves para interpretar tantas otras lecturas.

Podemos pensar que la lectura de un *relato canónico* puede ser difícil, pero siempre podemos optar por una buena adaptación. No todas las adaptaciones son iguales,

por ejemplo, el *Quijote* o *Tirant lo Blanc* han conocido múltiples adaptaciones de diferente calidad, algunas muy recomendables y otras fáciles de olvidar. Por eso es importante seguir algunos consejos:

- Diferenciar el tipo de adaptación, porque cada uno tiene una finalidad lectora: por ejemplo, puede tratarse de una reescritura que conserva el contenido fundamental del texto original, pero dándole un nuevo sentido al texto, o de la mera supresión de elementos de la obra literaria canónica como las descripciones. En el otro extremo, están las adaptaciones que afectan a la estructura y al significado, porque se suprime, por ejemplo, del *Quijote* los discursos, las digresiones y las novelas intercaladas. En este caso se trata de una poda que afecta tanto el estilo como al tema. O la versión condensada del original, que pretende ofrecer una lectura reducida sin referencia clara al original, lo que le da una mayor libertad de creación.
- En cualquiera de los casos anteriores, para valorar las adaptaciones es importante que incluya prólogos o estudios que sitúen las historias en un contexto y una época determinada, que informen sobre los libros utilizados como fuente de la adaptación y que guarden unidad en la calidad.

Para elegir un *relato comercial* adaptado al gusto del adolescente y que le proporcione esa lectura que engancha y aporta placer, es importante informarse de las novedades a través de las redes sociales, los foros y las páginas que crean los propios lectores y donde comparten lecturas. A través de ellas podremos estar informados de las características de los relatos que les gustan. También los propios alumnos pueden ser una fuente de información perfecta. En general, los relatos que les gustan:

- Crean un universo de ficción, con sus propias reglas, lógicas y dinámicas: todos sus elementos ayudan a dar verosimilitud a los mundos más fantásticos.
- Las palabras crean imágenes únicas y poderosas a través de los escenarios que diseña y de los personajes únicos que los pueblan.
- Los personajes se individualizan, de forma que se perciben como únicos.
- El ritmo que crea la narración atrapa, el narrador crea expectativas sembrando la duda y el desconcierto, ralentiza el ritmo y lo acelera dependiendo del momento.
- Los tiempos del bien y del mal sin matices han pasado: se varía de la ironía al humor, del suspense a la ingenuidad o el dramatismo. Se crea la duda sobre determinadas acciones o personajes: a veces las cosas no son lo que parecen.

En cualquier caso, a menudo, el criterio de selección va más allá de las temáticas: el ritmo narrativo, la presentación de los personajes o el estilo pueden ser criterios más importantes que la temática del relato.

6

LAS AYUDAS

1. Las fichas

A veces, puede ser una guía tener a mano una ficha que ayuda a formalizar unos criterios para seleccionar los libros que queremos recomendar. Estos criterios son solo una orientación, que el uso transformará y adaptará a cada contexto educativo concreto y a cada necesidad.

La primera ficha está pensada para valorar los relatos y la segunda los libros de conocimientos, y es una adaptación del trabajo que exponemos en Lluch y en Fundalectura⁹⁰.

⁹⁰ G. LLUCH, *Cómo seleccionar...*, o. c.

Cuadro 1

FICHA DE VALORACIÓN DE LOS RELATOS		
Título	Lengua y país de origen	
Autor	Nacionalidad	
Ilustrador	Traductor	
Editorial	Ciudad	
Colección	Edad	
Fecha de edición original	Fecha de edición en español	
El tema y su tratamiento	Connmueve, divierte e interesa al lector.	
	Es verosímil y creible.	
	Es innovador.	
	Es evocador y suscita reflexiones.	
	Ofrece diferentes perspectivas.	
	Evita aleccionar.	
El lenguaje	Es comprensible.	
	Crea imágenes únicas y perdurables.	
	Suscita emociones y sentimientos.	
	Crea un universo de ficción coherente.	
	Cuenta entre líneas.	
	Crea juegos ingeniosos y significativos, basados en la rima, el ritmo y la musicalidad de las palabras.	
	Se adecua a la edad del lector.	
La estructura	La secuencia narrativa es coherente.	
	La situación inicial genera expectativa.	
	Imprime tensión al relato.	
	Los relatos plantean uno o varios conflictos que invitan a continuar con la lectura.	
	El final de los relatos es convincente y contribuye a que el lector continúe habitando el texto.	
El narrador	Guía al lector en el universo narrativo.	
	Conserva su perspectiva narrativa a lo largo del relato: protagonista, observador, omnisciente.	
	Tiene una voz y un tono personales y se diferencia de los personajes. Su narración es coherente.	
	Si hay varias voces narrativas, todas aportan a la construcción del relato.	

Los personajes	Tienen definidos atributos psicológicos y físicos.	
	Son auténticos: los niños y adultos actúan y piensan como lo que son.	
	Representan parámetros sociales y culturales del contexto del relato.	
	Presentan ambigüedades, sombras y dudas en su forma de actuar.	
	Se transforman a lo largo del relato.	
	Generan empatía.	
	Se construyen a través de diálogos claros y ágiles.	
La época	Permite reconocer en qué etapas de la vida de los personajes transcurre el relato.	
	Se refleja en el comportamiento y las acciones de los personajes.	
	Se infiere de los textos.	
El tiempo	Permite seguir la cadena de acontecimientos.	
	Permite percibir el paso de las horas, los días, los años...	
	Marca el ritmo y la intensidad del texto.	
El espacio	Ubica al lector en los escenarios en los que transcurre la historia.	
	Influye en las actitudes y decisiones de los personajes.	
	Contribuye a crear la atmósfera del relato, a reforzar sensaciones y situaciones.	
Las ilustraciones	Son atractivas, transmiten sensaciones y suscitan emociones y reflexión.	
	Dialogan con el texto, recreándolo o contrastándolo.	
	Presentan elementos que añaden sorpresa o humor a la narración.	
	Captan la esencia de un lugar o de una época.	
	Refuerzan la noción de tiempo.	
	Crean personajes expresivos, con características únicas y convincentes.	
	Crean un universo narrativo coherente.	
	Integran armónicamente las figuras, el manejo del espacio y el color.	
	Hay una relación verosímil entre las proporciones, los volúmenes y las formas de los objetos.	
	La perspectiva ubica al lector en un lugar privilegiado para mirar y acentúa momentos claves del relato.	
	Los colores enfatizan las emociones del relato.	
	Los trazos transmiten la intención narrativa: ironizar, divertir, conmover, evocar...	
La técnica enriquece el conjunto y es consistente a lo largo del libro.		

El diseño y la impresión	La cubierta atrae.	
	La cubierta da la información básica sobre la obra: título, autor, ilustrador, editorial.	
	La contracubierta genera curiosidad y deseo de leer la obra.	
	Las guardas sugieren el contenido del libro y generan expectativa.	
	El formato colabora con la construcción de la historia.	
	La diagramación equilibra los elementos gráficos y textuales.	
	El papel realza los elementos gráficos del libro.	
	La impresión realza los colores, diferencia las tonalidades y presenta una tipografía nítida.	
La encuadernación es resistente.		
La edición	Prólogos, glosarios, pie de páginas son pertinentes.	
	Las versiones o adaptaciones conservan lo esencial de los textos originales.	
	Las versiones, adaptaciones y antologías dan referencia de los textos originales.	
	La traducción recrea el sentido de la obra original, así como el ritmo y la fuerza de su lenguaje.	
	La página legal presenta los datos sobre: derechos de autor, registro en el ISBN, impresión.	
Libros para bebés	Invita a los juegos corporales y a descubrir personajes escondidos, procesos, trayectorias.	
	Narra una historia.	
	Representa y propicia los vínculos afectivos.	
	Representa elementos y situaciones cotidianas.	
	Es llamativo y breve, retiene la atención del bebé y suscita la conversación.	
	Estimula los sentidos.	
	Permite inferir conceptos y establecer relaciones con sus experiencias.	
	Parte de preguntas genuinas de los niños.	
	Las ilustraciones tienen formas básicas, pocos detalles y se destacan sobre fondos planos.	
Está hecho de material resistente y no tóxico.		
Tipo de lector	Para la asignatura:	
Edad	Para los contenidos:	
Comentario:		

Cuadro 2

Ficha de valoración de libros informativos				
Título		Lengua y país de origen		
Autor		Nacionalidad		
Editorial		Ciudad		
Colección		Edad		
Fecha de edición original		Fecha de edición en español		
Área				
Lengua	Literatura	Religión	Educación Física	
Informática	Tecnología	Matemáticas	Educación plástica	
Ciencias naturales	Ciencias sociales	Música	Inglés	
Los contenidos y su tratamiento				
Favorecen la construcción de saberes en torno a una disciplina y su relación con otras.				
Dan a conocer el tema con diferentes niveles de complejidad.				
Propician la formulación y confirmación de hipótesis.				
Presentan datos relacionados con eventos cotidianos.				
Exploran los conocimientos previos del lector: le pregunta o hace comentarios que llevan al lector a pensar qué sabe sobre el tema que aborda.				
Agudizan la mirada, cimientan una actitud cognoscitiva y flexibilizan la razón, promueven la observación, la reflexión sobre lo observado y disponen la mente al aprendizaje continuo.				
Motivan a continuar explorando el tema.				
Presentan los principios básicos de la disciplina.				
Exponen los datos o investigaciones más recientes.				
La información				
Da una visión integral del tema con una profundidad acorde con la edad de los lectores a los que se dirige.				
Es concisa.				
Es veraz	Expone los conceptos y procesos tal y como los han probado la investigación y los descubrimientos recientes, contextualizándolos.			
	Se aborda desde diversas perspectivas, evitando sesgos y discriminaciones.			
	Recurre a elementos del método científico: observación, formulación de hipótesis, tesis, solución de problemas; desarrolla la inducción, la deducción y la argumentación.			
	Precisa qué está comprobado, qué está en discusión y qué se está indagando sobre un tema.			
	Diferencia la información objetiva de las opiniones del autor.			
	Evita los juicios de valor y las especulaciones.			
	Cuenta con la revisión técnica o el aval de una persona o institución, expertos en la materia.			

Coherente	Explica los procesos, el paso a paso en que ocurren hechos y fenómenos.	
	Incluye referencias tanto históricas, geográficas y literarias como anecdóticas.	
	Relaciona y contrasta conceptos y experiencias con la vida cotidiana.	
El lenguaje		
	Es claro, preciso y objetivo.	
	Es ameno, atractivo, ágil.	
	Define los términos especializados.	
	La traducción de los términos especializados es fiel a los conceptos planteados en la versión original.	
	La escritura de siglas, nombres etimológicos y científicos es apropiada.	
	La estructura	
	La información está organizada por capítulos, subtemas y párrafos.	
	La organización de los párrafos permite establecer relaciones causa-efecto y seguir una línea argumental.	
	Cápsulas informativas, recuadros y ejemplos presentan los conceptos centrales y los amplían.	
	La introducción o el prólogo orientan sobre la manera de leer el libro.	
	La tabla de contenido o los índices permiten ubicar la información rápidamente.	
	Incluye glosarios, recuadros, notas a pie de página o citas para aclarar los términos relevantes para comprender el texto.	
	La bibliografía sustenta la información expuesta y ofrece referentes para profundizar la información	
	Incluye entrevistas con investigadores y expertos en el tema que respaldan la información.	
	El apéndice proporciona información adicional útil.	
Las imágenes		
	Representan con objetividad y precisión fenómenos, hechos, objetos y sus elementos constitutivos.	
	Son atractivas, explícitas o juguetonas; sorprenden y cautivan la imaginación infantil.	
	Se articulan con los textos.	
	Añaden información o la complementan.	
	Recrean el contexto y son convincentes.	
	Reflejan un proceso de documentación sobre el tema.	
	Se acompañan con un texto que explica lo representado, lo sitúa en un lugar y una época y ofrece una interpretación que complementa la información.	
	Proponen distintas lecturas al combinar recursos gráficos: caricaturas, fotografías, ilustraciones..	
	Cuando incluyen caricaturas, estas son pertinentes y sirven de hilo conductor para ofrecer en forma amena y dinámica la información.	

Las fotografías tienen buena resolución y llevan la identificación de su autor o fuente.	
Mapas, cuadros, diagramas, tablas y otros recursos gráfico	
Precisan y extienden la información.	
Sintetizan y organizan datos y conceptos.	
Representan escalas y permiten reconocer proporciones	
Ubican geográficamente los fenómenos y hechos.	
Las ventanas, pestañas, transparencias, lupas y otros recursos realzan la información y estimulan el sentido de observación.	
Los libros de experimentos	
Proponen actividades ingeniosas y atractivas.	
Motivan la participación activa del lector.	
Orientan sobre el tema, los materiales, los niveles de dificultad y los distintos tipos de actividades.	
Explican por qué es importante el experimento y lo enmarcan dentro de los conceptos de un tema específico.	
Ofrecen una metodología clara.	
Aclaran el fenómeno que se observa.	
Contienen alertas de seguridad.	
Manuales	
Enmarcan históricamente el oficio o el objeto por crear.	
Le dan confianza al lector en sus habilidades y lo motivan para realizarlos.	
Proponen el uso de materiales fáciles de conseguir.	
Ofrecen una metodología sencilla con instrucciones paso a paso.	
Traen fotografías o ilustraciones de todo el proceso que se integran creativamente con el diseño.	
Sugieren opciones de herramientas o materiales.	
Evidencian las destrezas que se desarrollan en cada actividad.	
El diseño	
La cubierta da la información básica sobre la obra (título, autor, ilustrador, editorial) y despierta la curiosidad.	
La contracubierta genera interés por el contenido.	
Estructura gráficamente el contenido para ofrecer una ruta clara de lectura, jerarquizando la información y distribuyendo los espacios con equilibrio.	
Tipo de lector	Para la asignatura:
Edad	Para los contenidos:
Comentario:	

2. El vocabulario que nos ayuda a navegar

Este glosario lo hemos completado con la información de Ambrós, Balagué y Zayas, Morduchowicz y González⁹¹.

- **Alfabetización digital.** Proceso de adquisición de los conocimientos necesarios para conocer y utilizar adecuadamente las tecnologías de la información y de la comunicación, y poder responder críticamente a los estímulos y exigencias de un entorno informacional cada vez más complejo, con variedad y multiplicidad de fuentes, medios de comunicación y servicios.
- **Blog.** Herramienta de publicación y comunicación que está preparada para organizar y guardar toda la información.
- **Bloguero.** Autor de contenidos para *blog*. Es muy común el uso del término inglés original *blogger*.
- **Categoría.** Elemento que permite y facilita la organización e identificación de los contenidos.
- **Contraseña.** Es una clave que elige el propio usuario para entrar en su computadora, abrir su casilla de *e-mail* o entrar en un *blog*. Por lo general, se mantiene en secreto como medida de seguridad.
- **Chat.** Comunicación escrita a través de Internet entre dos o más personas, que se realiza instantáneamente. Fue una de las primeras utilidades de Internet que se hizo popular en los 90, cuando el principal problema para utilizarlo como herramienta de comunicación era la existencia de múltiples servicios de mensajería y la necesidad de instalarse un *software* y tener creada una cuenta de usuario para poder utilizarlos. Actualmente, con la aplicación de las tecnologías *Ajax*, disponemos de programas que soportan distintos servicios de mensajería instantánea, como *Meebo* o *Plugoo*, que pueden insertarse en distintas páginas *web*, lo cual hace más fácil su aplicación en instituciones y empresas como medio de atender las consultas de sus usuarios, ya que cualquier visitante de la página *web* donde se encuentre insertado el programa, sin necesidad de tener creada una cuenta, puede ponerse en contacto con la persona responsable de la atención a los usuarios.
- **Etiqueta.** Elemento que permite y facilita la organización e identificación de los contenidos.
- **Facebook.** Red social que se inició el 2004 y permite agregar personas conocidas o no como amigos, enviarles mensajes, compartir datos como fotografías, enlaces, etc.
- **Fotolog o flog.** Abreviatura que resulta de la unión de «foto» y *blog*. Se trata de un *blog* fotográfico, como la mayoría de los que suelen crear los adolescentes.
- **Googlear.** Buscar en *Google* algo.

⁹¹ A. AMBRÓS, *10 ideas claves. Educar en medios de comunicación. La educación mediática*. Barcelona, Graó, 2011; F. BALAGUÉ / F. ZAYAS, *Usos educatius dels blogs, o. c.*; R. MORDUCHOWICZ / A. MARCON / V. SYLVESTRE / F. BALLESTRINI, *Los adolescentes y las redes sociales, o. c.*; N. GONZÁLEZ, «Herramientas de la web 2.0», Bibliotecas de la Universidad de Sevilla, 2009, <http://herramientas2-0.pbworks.com/w/page/17943791/Documento-marco>

- **Making off.** Reportaje que expone cómo se rodó un film o una serie o un anuncio, etc.
- **Media.** Los medios de comunicación de masas, la palabra se utiliza como plural de medio.
- **Multimedia.** Conjunto de medios tecnológicos, especialmente audiovisuales e informáticos, que se utilizan combinadamente para incrementar la eficacia de la comunicación.
- **Posteo.** Comentario o mensaje que dejan los visitantes de un *blog* o *flog* sobre un texto o sobre una foto. Proviene del inglés *post*.
- **Postear.** Acción de ubicar un comentario o *post*.
- **Perfil de usuario.** Conjunto de características que requiere una red social para incorporar a un nuevo miembro. Puede incluir el nombre, intereses, actividades o lo que desee ingresar el usuario.
- **Redes sociales.** Son comunidades virtuales en las que los usuarios arman un sitio personalizado y definen su perfil, para entrar en contacto con amigos que conocen o con amigos de amigos, con quienes tienen intereses similares.
- **Spam o correo basura.** Mensajes no solicitados, habitualmente publicitarios, enviados en grandes cantidades, que perjudican al receptor. Se suelen recibir por correo electrónico o mensajería instantánea.
- **Twitter.** Servicio de redes sociales y *Micro Blogging* que permite a sus usuarios enviar mensajes de solo texto, con una longitud máxima de ciento cuarenta caracteres, vía SMS, mensajería instantánea, el sitio *web* de *Twitter* o aplicaciones *ad hoc* tales como *Twitterrific*. (*Wikipedia*)
- **Videoblog o vlog.** Es una galería de videos, tomados a través de cámaras *web* o máquinas digitales, ordenados cronológicamente. El autor puede autorizar a otros usuarios a que añadan comentarios u otros videos en la misma galería.
- **Virus informático.** Tiene por objeto alterar el normal funcionamiento de la computadora, sin el permiso o el conocimiento del usuario. Los virus pueden destruir, de manera intencionada, los datos almacenados. Pueden dispersarse a través de la red.
- **Web 1.0.** Fue el concepto original de Internet. Consistía en páginas estáticas escasamente actualizadas. Por lo general, eran páginas de empresas que informaban sobre sus actividades. Los usuarios recurrían a ellas para obtener datos y no participaban en el contenido.
- **Web 2.0.** Permite que los usuarios puedan producir contenido propio, añadir, cambiar y borrar información de un sitio y crear el suyo propio de una manera sencilla. Las páginas *web* 2.0. son más «personales»: permiten a los usuarios interactuar entre ellos, como sucede en los *blogs* y las redes sociales.
- **Wiki.** Del hawaiano *wiki wiki*, «rápido», es un sitio *web* colaborativo, que puede ser editado por varios usuarios. Los usuarios de una *wiki* pueden así crear, modificar o borrar el contenido de una página *web*, de forma interactiva, fácil y rápida; dichas facilidades hacen de la *wiki* una herramienta efectiva para la escritura colaborativa. (*Wikipedia*).

3. Los documentos consultados

- AMBRÓS, A. / BREU, R., *El cine en el aula de primaria y secundaria*. Barcelona, Graó 2007 (ver en catalán: *El cinema a l'aula de primària i secundària*).
— *10 ideas claves. Educar en medios de comunicación. La educación mediática*. Barcelona, Graó, 2011.
- ARANDA, J. / GALINDO, B., *Leer y conversar. Una introducción a los clubes de lectura*. Gijón, Ediciones Trea, 2009.
- BALAGUÉ, F. / ZAYAS, F., *Usos educatius dels blogs. Recursos, orientacions i experiències docents*. Barcelona, UOC, 2007.
- BALLÓ, J. / PÉREZ, X., *Yo ya he estado aquí. Ficciones de la repetición*. Barcelona, Anagrama, 2005.
- BAQUIA, *Knowledge center*, «Los medios vistos por un quinceañero», 15/07/2009 <http://www.baquia.com/posts/los-medios-vistos-por-un-quinceanero>
- BERNARDO, J. M., «El comentari de textos audiovisuales: un marc d'aproximació», en FERRER, M. / LLUCH, G., *Articles de Didàctica de la Llengua i la literatura*. Barcelona, Graó, 2007, pp. 73-83
- BERTOCHI, D., «La aproximación al texto literario en la enseñanza obligatoria», en *Textos de Didáctica de la Lengua y Literatura* 4, (abril 1995).
- BORDONS, G. / DÍAZ-PLAJA, A. (coords.), *Enseñar literatura en secundaria. La formación de lectores críticos, motivados y cultos*. Barcelona, Graó, 2006.
- BRINGUE, X. / SÁBADA, R., *Menores y redes sociales*. Madrid, Foro Generaciones Interactivas, 2011. <http://www.generacionesinteractivas.org/?p=2948>
- BRYMAN, A., *Disney and his world*. Nueva York, Routledge, 1995.
- CAMARENA, J., «Sobre el folklore en la actualidad y la pluralidad en la lectura», en *Ocnos* 1 (noviembre 2005), pp. 35-42.
- CERRILLO, P. C., *La voz de la memoria (Estudios sobre el Cancionero Popular Infantil)*. Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2005.
- DÍAZ G. VIANA, L., *Los guardianes de la tradición. Ensayos sobre la «invención» de la cultura popular*. Oyarzun, Sendoa Editorial, 1999.
— «Sobre el folklore en la actualidad y la pluralidad en la lectura», en *Ocnos* 1 (2005), pp. 35-42.
— *Leyendas populares de España. Históricas, maravillosas y contemporáneas. De los antiguos mitos a los rumores por Internet*. Madrid, Esfera de los Libros, 2008.
- DOSDOCE, «Chuletas de las redes sociales en España» en *Estudios*, 19-10-2010 <http://www.dosdoce.com/articulo/estudios/3562/chuleta-de-las-redes-sociales-en-espana/>

- DURAN, J., *Toy Story*. Valencia, La Nau Llibres, 2008.

- ESCRIVÀ, R. / FERRER, M., «Els tòpics literaris: una proposta de llengua i Literatura a l'Eso», en *Articles. Didàctica de la llengua i de la Literatura*, 1 (1994), pp. 75-83.
- ESCUELA Y MEDIOS, «La escuela al cine 2007». Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. Argentina, 2007 http://www.me.gov.ar/escuelaymedios/material/escuela_al_cine.rtf
- EZQUIZOPEDIA, «15 consejos y trucos para crear mensajes en Twitter de 140 caracteres», 03 abril 2009, <http://www.esquizopedia.com/2009/04/03/15-consejos-y-trucos-para-crear-mensajes-en-twitter-de-140-caracteres/>

- FERRER, M. / LLUCH, G., *Articles de Didàctica de la Llengua i la literatura*. Barcelona, Graó, 2007.
- FERRÉS PRATS, J., «La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores», en *Comunicar* 29, v. XV (2007), pp. 100-107 <http://www.revistacomunicar.com/> .
— «Propuesta metodológica para el análisis de relatos audiovisuales», en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura* 52 (2009), pp. 32-41.
- FUNDALECTURA, *Cómo reconocer los buenos libros para niños y jóvenes*. Bogotá, Fundalectura, 2009.
— «Cómo clasificamos los libros», en *Libros recomendados*. 2011 http://www.fundalectura.org/sccs/seccion.php?id_categoria=44

- GONZÁLEZ, N., «Herramientas de la web 2.0», Bibliotecas de la Universidad de Sevilla, 2009,. <http://herramientas2-0.pbworks.com/w/page/17943791/Documentomarco>
- GRANT, J., *Encyclopedia of Walt Disney's animated characters*. Twickenham, Hamlyn, 1987.
- *Guía para ver y analizar*. Valencia-Barcelona, Nau Llibres y Octaedro.

- IBORRA, E., *La serpiente Blanca. Notes de lectura i altres històries d'Enric Iborra*. 2010. <http://laserpblanca.blogspot.com>

- JENKINS, H.(coord.), *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. 2006. <http://digitalllearning.macfound.org/site/apps/nlnet/content2.aspx?c=enJLKQNiFiG&b=2108773&ct=3017973¬oc=1>

- LARA, T. / ZAYAS, F. / ALONSO, N. / LAREQUI, E., *La competencia digital en el área de Lengua*. Barcelona, Octaedro, 2009.

- LARA, T., «Claves para diseñar actividades CRíticas y CReativas en las aulas», en *Con firma. Docentes. Recursos. Leer.es* Madrid, Ministerio de Educación, 2010. <http://docentes.leer.es/>
- LLUCH, G., *Análisis de las narrativas infantiles y juveniles*. Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha, 2003.
 - *Invencción de una tradición literaria. De la narrativa oral a la literatura para niños*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2006.
 - *Cómo seleccionar libros para niños y jóvenes. Los comités de valoración en las bibliotecas escolares y públicas*. Gijón, TREA, 2010 (edición en Fundalectura 2009).
 - «10 Consejos para seleccionar las lecturas. Secundaria», en *Con firma. Docentes. Recursos. Leer.es* Madrid, Ministerio de Educación, 2010. <http://docentes.leer.es/>
 - «Las nuevas lecturas deslocalizadas de la escuela», en LLUCH, G. (ed.), *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo*. Barcelona, Anthropos, 2010, pp. 105-128.
- MARTÍN-BARBERO, J. / REY, G., *Los ejercicios del ver. Hegemonía audiovisual y ficción televisiva*. Barcelona, Gedisa, 1999.
- MEC, «Competencias básicas de la ESO», en *Qué estudiar*. Ministerio de Educación. Gobierno de España 2007. <http://www.educacion.es/educacion/que-estudiar/educacion-secundaria-obligatoria/contenidos.html>
- MERLO VEGA, J. A., «Las diez claves de la web social», 2008, <http://herramientas2-0.pbworks.com/w/page/17943785/Claves-de-la-web-social>
- MILLAN, J. A., *Hacia la escuela 2.0 Proyectos con programas gratuitos para formar ciudadanos de la sociedad del conocimiento*. Madrid, SM, 2009.
- MORDUCHOWICZ, R., / MARCON, A., / SYLVESTRE, V., / BALLESTRINI, F., *Los adolescentes y las redes sociales*. Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2010. www.me.gov.ar/escuelaymedios/material/redes.pdf
- MORENO VERDULLA, A., *Las estructuras del cuento folclórico: Nueva morfología*. Cádiz, Universidad de Cádiz., 2003.
- MORGAN STANLEY RESEARCH EUROPE, «Media & Internet. How Teenagers Consume Media», July 10 2009, media.ft.com/cms/c3852b2e-6f9a-11de-bfc5-00144fe-abdc0.pdf
- ONG, W., *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México, Fondo de Cultura Económica, 1987.
- ORIOL I CARAZO, C., *Introducció a l'etnopoètica. Teoria i formes del folklore en la cultura catalana*. Valls, Cossetània Edicions, 2002.
- ORTÍ, A. / SAMPERE, J., *Leyendas urbanas en España*. Barcelona, Martínez Roca, 2000.

- PALAO, J. A. / CRESPO, R., *Guía para analizar Matrix*. Valencia-Barcelona, Nau Llibres y Octaedro, 2005.
- PEDROSA, J. M. / MORATALLA, S., (ed.), *La ciudad oral. Literatura tradicional urbana del sur de Madrid. Teoría, Métodos, Textos*. Madrid, Comunidad de Madrid, 2002.
- PEDROSA, J. M., *La autoestopista fantasma y otras leyendas urbanas españolas*. Madrid, Páginas de Espuma, 2004.
- PEÑA ARDID, M. C., *Literatura y cine*. Madrid, Cátedra, 1999.
 - El cine en la enseñanza de la literatura», en *Aspectos didácticos de la lengua y literatura* 19 (1998) (versión en catalán: «El cinema en l'ensenyament de la literatura», en FERRER, M. / LLUCH, G., *Articles de Didàctica de la Llengua i la literatura*. Barcelona, Graó, 2007, pp. 12-40).
- PISANTY, V., *Cómo se lee un cuento popular*. Barcelona, Paidós, 1995.
- PROPP, V. J., *Morfología del cuento*. Madrid, Fundamentos, 1972.
- PUJOL, J. M., «Sobre els límits del folklore narratiu», en *Estudis Baleàrics (IEB)* 52 (juny/setembre, 1995), p. 71. Barcelona, Universitat de Barcelona, p. 77-106.
 - (coord.), *«Benvingut al club de la sida» i altres rumors d'actualitat*. Barcelona, Generalitat de Catalunya, 2002.
- REIG, D., «Generación y Generación Y (o generación de la diversidad): 9 claves para motivarles», en *El caparazón*, 13 junio 2010 <http://www.dreig.eu/caparazon/2010/06/13/generacion-y-9-claves-para-motivarles/>
- RODRÍGUEZ ALMODÓVAR, A., *Los cuentos populares o la tentativa de un texto infinito*. Murcia, Universidad de Murcia, 1989.
- RODRÍGUEZ ILLERA, J. L. / LONDOÑO, G., «Los relatos digitales y su interés educativo», en *Educação, Formação & Tecnologias* vol.2/1 (maio de 2009), pp. 5-18, disponible no URL: <http://eft.educom.pt>
- SOLANO, A., «Guía de lectura de *Luces de Bohemia*. Valle Inclán», 2010, <http://es.scribd.com/doc/43144538/Anotaciones-sobre-la-lectura-de-Luces-de-bohemia>
- THOMAS, B., *Walt Disney. An American Original*. Nueva York, Hyperion, 1994
- TÍSCAR.COM, «¿Nativos digitales? = ¿competentes digitales?», 2008, <http://tiscar.com/2008/10/30/nativos-digitales-competentes-digitales/>
 - «Gestión-Conocimiento», en *Wikis para la gestión de conocimiento*, 2010, <http://tiscar.com/wiki/index.php/Gestion-Conocimiento>
- WOOD, N., «Domesticating Dreams in Walt Disney's Cindarella», en *The Lion and the Unicorn* 20 (1996).

- YUS, F., *Ciberpragmáticas 2.0 Nuevos usos del lenguaje en Internet*. Barcelona, Ariel Letras, 2010.

- ZAYAS, F. / PÉREZ ESTEVE, P., *La competencia en comunicación lingüística*. Madrid, Alianza Editorial, 2007.

- ZAYAS, F., «Escribir y leer en la red: nuevas prácticas discursivas», en LARA, T. / ZAYAS, F. / ALONSO, N. / LAREQUI, E., *La competencia digital en el área de lengua*. Barcelona, Octaedro, 2009, pp. 39-68.
 - «Escribir en Twitter», en *Darle a la lengua* 17 enero 2011 <http://www.fzayas.com/darlealalengua/?p=1552>
 - «Escribir en la Red», en *Con firma. Docentes. Recursos. Leer.es* Madrid, Ministerio de Educación, 2001, <http://estudiantes.leer.es/category/con-firma/>
 - «Leer para escribir, escribir para leer. Palabras para hablar de los sentimientos», en *Con firma. Docentes. Recursos. Leer.es* Madrid, Ministerio de Educación, 2011, <http://docentes.leer.es/2011/04/19/leer-para-escribir-escribir-para-leer-palabras-para-hablar-de-los-sentimientos-felipe-zayas/>
 - *La educación literaria. Cuatro secuencias didácticas*. Barcelona, Octaedro, 2011.

- ZIPES, J., *Fairy Tales as Mith. Mith as Fairy Tale*. Kentucky, The University Press of Kentucky, 1994.

