



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

**ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA DESARROLLAR LA ESCRITURA CREATIVA MEDIANTE LA
APRECIACIÓN DE LOS CORTOMETRAJES DE ANIMACIÓN EN EL BACHILLERATO**

TESIS

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (ESPAÑOL)**

PRESENTA:

MARÍA DEL CONSUELO PÉREZ PÉREZ

**TUTORA PRINCIPAL DE TESIS
DRA. LILIÁN CAMACHO MORFÍN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

**MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR
MTRA. CARMEN ELENA ARMIJO CANTO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DR. BENJAMÍN BARAJAS SÁNCHEZ
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES, ACATLÁN
DRA. MÓNICA MORALES BARRERA
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES, ARAGÓN
MTRA. JUDITH OROZCO ABAD
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

CIUDAD DE MÉXICO, ABRIL 2017



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

*La relación entre pensamiento y palabra es un proceso viviente;
El pensamiento nace a través de las palabras.
Una palabra sin pensamiento es una cosa muerta,
Y un pensamiento desprovisto de palabra permanece en la sombra.
La conexión entre ellos, sin embargo, no es constante.
Surge en el curso del desarrollo y evoluciona por sí misma.*

S. L. Vigotsky en Pensamiento y lenguaje (1973)

Agradecimientos

A la doctora Lilián Camacho Morfín, tutora de este trabajo para obtener el grado: gracias por encaminarme con tu empeño, tu guía y tu paciencia para la conclusión de esta tesis. Tu labor fue más allá de la académica: eres un ser humano excepcional y una humanista en toda la extensión de la palabra.

A la maestra Judith Orozco Abad por confiar en mí y hacer un sueño posible mediante su solidaridad y ejemplo.

A los integrantes del Seminario de Producción de textos e hipertextos del CCH por acogerme con esa confianza, ese cariño y respeto que solo se da cuando se sabe compartir: Judith, Isabel, Oscar, Clara, Raquel, Mariana, Rosy y Ana Bertha; este trabajo no hubiera sido posible sin su solidaridad, guía y acompañamiento.

A mis sinodales, maestra Judith Orozco, doctora Mónica Barrera, maestra Carmen Armijo, doctor Benjamín Barajas por guiarme con sus atinados comentarios en el trabajo de grado.

A todos mis profesores de la maestría, especialmente a Fulvia Colombo (Q.E.P.D.), María Isabel Gracida, Judith Orozco, Mauricio Beuchot y Ana María Maqueo porque contribuyeron con sus enseñanzas y estímulo en mi crecimiento intelectual y profesional y mediante su ejemplo se convirtieron en modelos inspiracionales.

A mis compañeros del Seminario MADEMS que dirige la doctora Lilián Camacho, por sus sugerencias y apoyo.

A mis compañeros de tránsito en la vida académica, cuyas barreras trascendieron al terreno de la amistad: Ariel, Raquel, Lolita, Adriana Maldonado, Rudy y a todos los ángeles que la vida ha puesto en mi camino, en especial a Rudy, Ana Laura, Mónica.

A la maestra Olga Flores por su solidaridad al permitirme poner en práctica esta secuencia y sus atinadas observaciones para mejorar este trabajo.

A la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) porque me permitió regresar nuevamente a sus aulas, ahora en calidad de alumna, y por apoyarme, mediante la Coordinación de Estudios de Posgrado (CEP), con la beca que hizo posible que concluyera mis estudios en la Maestría en Docencia en Educación Media Superior, MADEMS.

Dedicatorias

A Buda, la Energía, el Universo, Dios, el Cosmos, por darme vida, bendecirme con esta oportunidad y poner en el camino ángeles buenos y nobles, que supieron darme ánimos y apoyarme cuando más lo necesitaba.

A mi pareja de vida, amigo, confidente, cómplice intelectual y de profesión, Enrique Callejas González, por ser, existir y amar.

A mi familia: mis amorosos padres Félix y Jovita, a mis hermanos (Arturo, Carlos Andrés y Cecilia) y a sobrinos (Andrea, Arturo, Karla y Andrés), porque su amor, respeto y cariño me acompañan y acompañaron en este peregrinaje intelectual.

A mi familia política por su amor y paciencia.

A todos los jóvenes alumnos que han formado parte de mi recorrido docente, me han permitido ser su guía y mostrarme con sus risas, cariño, retos y deseos de aprender, que sí es posible seguir formando ciudadanía.

A mis colegas de profesión, que han contribuido a conformarme en el terreno de la docencia.

A mi hermoso país, México, y al reto que significa ser mexicana y reconocermelo como parte de este lugar.

A la Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM, por acogerme y darme los mejores años de mi vida.

Índice

Introducción.....	8
I. El proceso de composición textual en la escritura creativa y los cortometrajes de animación: en busca de una intertextualidad.....	13
1. La didáctica de la escritura en el bachillerato.....	13
1.1 Enseñanza de la escritura creativa en el aula.....	18
1.2 La escritura creativa y los cortometrajes de animación en el aula.....	30
II. Una mirada a los enfoques pedagógicos, didácticos y disciplinares que sustentan la secuencia.....	42
1. El constructivismo y el aprendizaje cooperativo como herramientas para generar nuevos desafíos.....	42
1.1 El constructivismo: actividad compartida.....	42
1.2 El aprendizaje significativo y sus implicaciones en el aula.....	47
2. El enfoque comunicativo: la construcción de la competencia comunicativa... 50	50
2.1 La competencia comunicativa y la educación lingüística y literaria.....	52
2.2 La educación lingüística y la educación literaria: anclajes para el desarrollo de las competencias.....	55
3. La escritura creativa como un vehículo para el desarrollo de la alfabetización creativa y las competencias textual y literaria.....	58
3.1 El proceso de producción textual en la escritura creativa.....	61
3.2 El uso de consignas en la escritura creativa: las aportaciones del Grupo Grafein.....	66
4. La intertextualidad: vínculo cine-literatura.....	69
5. La alfabetización mediática: nuevas miradas a la construcción de lo audiovisual.....	71
5.1 El cortometraje: una propuesta para abordar el texto audiovisual.....	73
5.2 Criterios de selección.....	74
5.3 <i>Alma</i> . Consideraciones generales.....	75
III. Secuencia didáctica para fomentar el desarrollo de la escritura creativa mediante la apreciación de cortometrajes de animación.....	79
1. Presentación.....	79
2. Justificación.....	81
3. Propósitos.....	82
3.1 Propósitos generales.....	84

3.2 Propósitos específicos.....	85
3.2.1 Propósitos conceptuales.....	85
3.2.2 Propósitos procedimentales.....	86
3.2.3 Propósitos actitudinales.....	87
4. Contenidos.....	89
5. Metodología.....	90
6. Actividades.....	92
Sesión 1.....	93
Sesión 2.....	97
Sesión 3.....	100
Sesión 4.....	104
Sesión 5.....	109
Sesión 6.....	114
Sesión 7.....	120
Sesión 8.....	125
Sesión 9.....	129
7. Recursos.....	132
Conclusiones.....	135
Referencias consultadas.....	143
Anexos.....	157
1. Análisis de resultados de la secuencia didáctica a la luz de los teóricos..	157
2. Cuento “El fantasma”, de Diana Gabilondo Soler	188
3. Ejemplo de <i>storyboard</i> o estructura secuencial narrativa de “El fantasma” realizado por los alumnos	189
4. Estructura secuencial narrativa o <i>storyboard</i> de “El fantasma”	190
5. Aspectos básicos del cuento	193
6. Activación de conocimientos previos del cortometraje de animación: <i>Alma</i> , de Rodrigo Blass	195
7. Estructura secuencial narrativa o <i>storyboard</i> de <i>Alma</i> , realizado por los alumnos.....	197
8. Estructura secuencial narrativa o <i>storyboard</i> del cortometraje <i>Alma</i> , de Rodrigo Blass (2009)	199
9. Rúbrica del <i>storyboard</i> de <i>Alma</i>	202
10. El cortometraje de animación	204
11. El lenguaje cinematográfico: sus técnicas audiovisuales y recursos.....	206
12. Fotogramas de <i>Alma</i> . Ejercicio de identificación.....	213
13. La intertextualidad	215

14. La escritura creativa: el uso de consignas y el proceso de composición textual. Fase 1: La planificación, preescritura o planeación.....	218
15. La consigna	224
16. Ejemplos de planificaciones realizadas por estudiantes	228
17. Proceso para la producción escrita o la composición textual. Rúbrica 1. Planeación o planificación de un cuento de terror	230
18. Ejemplo de coevaluaciones. Rúbrica de la fase 1. Planificación	231
19. La escritura creativa: el uso de consignas y el proceso de composición textual. Fase 2: La textualización, redacción o escritura	232
20. Ejemplos de la fase de textualización, redacción o escritura	241
21. Proceso para la producción escrita o la composición textual. Rúbrica 2. Redacción o textualización de un cuento de terror	243
22. Ejemplos de coevaluaciones. Rúbrica de la fase 2. La textualización	247
23. La escritura creativa: el uso de consignas y el proceso de composición textual. Fase 3: La corrección, revisión o reescritura	248
24. Ejemplos de textos creativos corregidos por estudiantes	250
25. Proceso para la producción escrita o la composición textual. Rúbrica 3. Revisión o corrección del cuento de terror	252
26. Ejemplos de coevaluaciones. Rúbrica de la fase 3. La corrección	254
27. Proceso para la producción escrita o la composición textual. Ejemplos de textos finales entregados por los estudiantes.....	257

Introducción

Esta tesis ofrece una estrategia didáctica, fundamentada en un sólido marco teórico metodológico (correspondiente al enfoque comunicativo), cuya meta es el fomento de la escritura creativa empleando los procesos para la producción escrita: planeación, textualización y corrección, y el uso de consignas, mediante la apreciación de cortometrajes de animación, a través del lenguaje cinematográfico. Para ello se basa en autores tan diversos como Carlos Lomas, Anna Camps, Daniel Cassany, Víctor Moreno, Benigno Delmiro Coto, Ramón Breu, Alba Ambròs, Sergio Frugoni, entre otros.

Los cortometrajes de animación han sido escasamente abordados para desarrollar la competencia comunicativa del alumnado de bachillerato, por lo que esta propuesta abre nuevas posibilidades, no sólo para el incremento de la escritura, sino también para desarrollar la alfabetización visual, desatendida a pesar de que prolifera en los entornos sociales inmediatos de los estudiantes. El uso educativo de la imagen, en especial del cortometraje, no ha sido estudiado a profundidad. En esta línea, cuatro trabajos han abordado esta propuesta de forma tangencial, particularmente en el terreno de la creación de un texto audiovisual y dirigidos a jóvenes: Gordillo Álvarez, con “El cortometraje y las minorías étnicas”, (2008); Antúnez del Cerro con “MuPAI animado: propuestas educativas para adolescentes sobre técnicas de animación en la creación audiovisual”, (2010); Davenport con “Educación para la animación en un contexto indígena”, (2010) y Urpí y Vicente con “La formación en la cultura audiovisual, Un taller de cine como propuesta pedagógica”, (2008).

El uso de cortometrajes de animación en el nivel medio superior, como vía para fomentar la escritura creativa, ofrece múltiples posibilidades didácticas por la riqueza de su lenguaje, su brevedad para contar una historia, la manera como fomenta la creatividad, la forma como estimula la imaginación y el hecho mismo de que la narrativa fílmica es cotidiana a los jóvenes; el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología argentino en el documento *Cine de animación*, explica su trascendencia señalando que:

la cultura popular es uno de los espacios en los que niños y jóvenes configuran sus identidades individuales y colectivas, aprenden ‘lecciones’ acerca de cómo verse y narrarse a sí mismos en relación con los demás, descubren cómo es y cómo funciona la sociedad en la que viven, y cómo se los define socialmente (2004: 1)

Precisamente por su impacto en la construcción de la identidad social, su visionado permite a los jóvenes apreciar otras expresiones artísticas y establecer vínculos intertextuales que contribuyen al desarrollo de habilidades comunicativas, lingüísticas, literarias, sociales y estratégicas, pero sobre todo a incrementar una cultura de la alfabetización audiovisual.

Indudablemente, el desarrollo de la escritura es un reto entre los estudiantes de bachillerato. El enfoque comunicativo plantea como una vía válida para incrementar la producción textual, concebir la escritura como un proceso cuyos pasos indispensables son la planeación, la textualización y la corrección. Sin duda esto ha sido fructífero y ha llevado a buenos resultados, pero la mayoría de las veces, el alumnado no tiene la motivación suficiente para arrancar con sus propios procesos de escritura. Es por ello que el empleo de consignas (Silvia Adela Kohan, Grupo Grafein, Mario Tobelem, Víctor Moreno, Felipe Montes) y el visionado fílmico (Ramón Breu, Alba Ambròs, Fernando Marín) constituyen un impulso para el incremento de la producción escrita.

Mi propia experiencia docente, mi paso como maestrante de la MADEMS y la revisión bibliográfica y hemerográfica dan pie a una interrogante, ¿cómo establecer vínculos intertextuales entre la escritura creativa y los cortometrajes de animación en el nivel medio superior? La respuesta posibilita el propósito general de esta tesis, que consiste en incrementar la producción textual con un sentido creativo, a partir del análisis e interpretación de los elementos audiovisuales que ofrece el cortometraje de animación. Para ello, se decidió insertar dicha estrategia en la unidad temática I, “El cuento”, correspondiente al quinto semestre de la asignatura de Taller de análisis de textos literarios I, del plan de estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades de 1996¹.

Ahora bien, conviene señalar que la estrategia permite adaptarla tanto a las necesidades del profesor como a otros planes de estudio, sean del Colegio de Ciencias y Humanidades o de otros bachilleratos. Aunado a lo anterior, los propósitos específicos son los siguientes:

- a) Analizar las propuestas teóricas y prácticas de la enseñanza de la lengua materna en torno a la escritura, la escritura creativa y el visionado de obras fílmicas, específicamente del cortometraje animado.

¹ En 2016 se aprobaron los nuevos programas de la materia de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I a IV, pero dado que la asignatura mencionada corresponde al quinto semestre, su implementación será hasta el ciclo escolar 2019-2020; a pesar de los cambios, las aproximaciones presentadas a la fecha no varían significativamente, por lo cual esta estrategia podrá utilizarse con los nuevos programas que próximamente se aprobarán.

- b) Identificar los elementos del lenguaje cinematográfico fundamentales, para el incremento de la alfabetización audiovisual.
- c) Identificar la intertextualidad subyacente en dos manifestaciones textuales.
- d) Vincular la escritura y la alfabetización visual, para acrecentar la producción y comprensión textuales.
- e) Practicar la escritura creativa mediante la planeación, la textualización y la corrección de un cuento de terror.

En lo que se refiere a la hipótesis, ésta se sustenta en que identificar, emplear y desarrollar la práctica de la escritura creativa en el aula mediante el proceso de producción textual, el uso de consignas² y la intertextualidad favorece el desarrollo de las competencias comunicativas, literarias, lingüísticas, textuales y audiovisuales en el estudiante. Lo anterior, reconoce que es indispensable abordar la identificación de elementos comunes entre un cuento y un cortometraje, mediante la elaboración de un *storyboard* o suma de acciones así como la identificación del tema, los personajes y las secuencias básicas del relato; acto seguido, se favorecerá la apreciación del texto audiovisual mediante el empleo de las herramientas básicas del lenguaje cinematográfico que conduzcan al análisis y la reflexión, posteriormente se empleará el texto detonante (el cortometraje) en la producción de un texto creativo de forma guiada, mediante el tránsito de las fases de la producción textual y el uso de consignas.

Respecto al tema, cabe mencionar que no se eligió de forma arbitraria, sino que responde a cuatro razones fundamentales:

- a) La necesidad de fomentar la escritura creativa como una actividad permanente y cotidiana, dentro y fuera de las aulas, mediante el proceso de producción textual y el uso de consignas.
- b) El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como herramientas para acercar a los alumnos a los cortometrajes de animación (presentes en canales como YouTube, Vimeo y Dailymotion, entre otros).
- c) La urgencia de dotarlos de herramientas básicas para la lectura de textos audiovisuales para formar espectadores, lo que significa acercarse a este tipo de textos de forma reflexiva, disfrutando de las imágenes y las propuestas visuales, con una clara conciencia del disfrute estético.

² A reserva de que líneas más adelante se abordarán las consignas, para fines prácticos se establece que éstas son pequeñas frases instruccionales que detonan la imaginación y al mismo tiempo acotan la instrucción.

- d) La creación de vínculos intertextuales entre dos manifestaciones textuales aparentemente disímiles, pero que comparten características y que a la vez se nutren, se retroalimentan y se corresponden.

Por lo anterior, el trabajo se sustenta en las influencias que existen entre las distintas artes y la manera como los artistas han establecido vínculos; desde un punto de vista didáctico, aprender desde la intertextualidad de ciertos géneros despliega un mayor abanico de posibilidades lectoras y escritoras que favorecen, en primer lugar, el placer estético; en segundo lugar, el análisis crítico; y en tercer lugar, la creación de nuevos textos a partir de un texto tutor o texto detonante.

Realizar una tesis con este tema parte de tres premisas: los adolescentes tienen poca motivación para escribir textos creativos en el aula, no analizan los visionados fílmicos y carecen de herramientas para ello, aunque sí disfrutan de manifestaciones textuales como el cortometraje animado.

La organización de este trabajo es la siguiente:

1. En el capítulo I se ofrece un rastreo de las últimas investigaciones educativas en torno a las áreas audiovisual, la creatividad y la composición escrita.
2. En el capítulo II se exponen las teorías educativas, pedagógicas y didácticas sustentadas, en cinco aspectos: a) metodología pedagógico didáctica: constructivismo, aprendizaje significativo y aprendizaje cooperativo; b) metodología del área: enfoque comunicativo centrado en la educación literaria y lingüística; c) metodología del área de la escritura creativa; d) metodología del área de la intertextualidad; y e) metodología del área audiovisual.
3. El capítulo III presenta la secuencia para la estrategia didáctica que se aplicó en el quinto semestre de la materia de Análisis de textos literarios (ATL) correspondiente al programa de estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades (1996).
4. En las conclusiones se reflexiona de qué forma la estrategia aborda las zonas de los conocimientos, procesos y actitudes y cómo incide en cada una; así como las aportaciones que ofrece a su modelo educativo.
5. Los anexos ofrecen el análisis de los resultados de la aplicación de la secuencia, así como los materiales empleados para su puesta en práctica.

Se revisó cuidadosamente la bibliografía existente alrededor del tema, indispensable para los fines que se persiguen, así como se consideró fortalecer este campo de estudio en nuestro país, con el objeto de ofrecer una propuesta que genere nuevas ideas.

Finalmente se realizan algunas precisiones: la planeación, organización, redacción, revisión y corrección son parte del proceso para escribir textos; algunos autores lo llaman de diferentes maneras: proceso de producción de textos, de producción textual, de composición escrita, entre otros. Para fines prácticos, se emplearán los términos como sinónimos puesto que convergen en los tres momentos clave para su realización: planificación, planeación o prescritura; textualización, elaboración textual, redacción o escritura; y revisión, corrección o reescritura.

I. El proceso de composición textual en la escritura creativa y los cortometrajes de animación: en busca de una intertextualidad

Para mí la educación significa formar creadores, aun cuando las creaciones de una persona sean limitadas en comparación con las de otra. Pero hay que hacer innovadores, inventores, no conformistas.

Jean Piaget

1. La didáctica de la escritura en el bachillerato

En los últimos años, la enseñanza de la educación lingüística y literaria en el bachillerato ha sufrido modificaciones, producto del cambio de paradigmas sobre lo que se debe y no enseñar en el ámbito escolar. En México, desde su creación, el Colegio de Ciencias y Humanidades propone tres ejes básicos que regulan su propuesta educativa: aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser -al que se añade el propuesto por la UNESCO en el *Informe Delors* (2015), aprender a convivir-, que evidencian en conjunto la importancia de integrar una educación holística, donde el estudiante aprende, reconoce, adquiere, se desenvuelve y desarrolla nuevos modelos de aprendizaje, de ahí la importancia en el estudio de los usos lingüísticos y comunicativos.

A estos factores, tan necesarios en la enseñanza de la lengua y la literatura, se suman dos más, mencionados por Carlos Lomas (2014: 9):

- a) la obligatoriedad del bachillerato como enseñanza básica, que evidencia la necesidad de dotar de herramientas al alumnado ante una educación que puede culminar en este periodo, o bien ser la continuación, y
- b) las nuevas formas de acceso a la información y al conocimiento, que determinan la inserción y el perfeccionamiento de mecanismos necesarios para leer y discriminar la información bajo nuevos soportes.

La UNESCO (1982, 2005, 2007) ya había reconocido en un documento preparado por Wilson *et al.*, *Alfabetización mediática e informacional. Curriculum para profesores* (2011), la inclusión de una Alfabetización Mediática e Informacional en las aulas, en congruencia con la premisa de “evaluar la relevancia y confiabilidad de la información sin que los ciudadanos tengan ningún obstáculo para hacer uso de sus derechos a la libertad de expresión y a la información.” (11); capacitar a los profesores en el manejo de la información en tecnología digital, el empleo de una amplia gama de textos y la comprensión de

las motivaciones de los estudiantes que navegan por internet son ya prioridades del nivel medio superior.

Si bien el docente actual enfrenta nuevos retos en la enseñanza de la lengua y la literatura, son escasos aún los modelos educativos de bachillerato que consideran la educación integral bajo dichos aspectos. Por ello, la estrategia didáctica apuesta por la mejora de la escritura creativa a través de la apreciación de textos visuales. De esta manera, se trata de incidir en la construcción de la autonomía, la significatividad del conocimiento, el incremento de la educación literaria y lingüística y la adquisición de conocimientos, habilidades, herramientas y destrezas para la comprensión y producción de textos. Dicha propuesta se sustenta en distintos ejes teórico-pedagógicos, como el constructivismo de la enseñanza y el aprendizaje (César Coll); el aprendizaje significativo (David Ausubel y Carles Monereo); el aprendizaje cooperativo (Carlos Lomas, Daniel Cassany, Frida Díaz Barriga) y el enfoque comunicativo sustentado en la ampliación de las competencias comunicativas, propuesto inicialmente por Austin, entre otros, y continuado por Lomas, entre las que se abordarán la lingüística, literaria, audiovisual, creativa e intertextual.

Lo anterior cobra relevancia porque el papel del estudiante adquiere sentido y significado cuando conoce y desarrolla herramientas para la lectura de materiales audiovisuales y produce textos mediante esa apreciación; a partir del contacto con las herramientas necesarias para leer e interpretar un cortometraje, el alumnado desarrolla en la práctica su competencia comunicativa mediante la lectura audiovisual, posteriormente planea, redacta y corrige textos creativos, donde despliega sus habilidades lingüísticas y literarias.

Diversos teóricos han ofrecido trabajos para la producción escrita, tanto en el aula como fuera de ella; sobresalen las propuestas de los anglosajones, cuyos aportes han resultado significativos. En el habla hispana destacan las contribuciones de Cassany, Lomas, Páez, Moreno, Ferreiro, Lerner, Camps, Gracida y Serafini, que reflexionan sobre la escritura y el proceso de la composición: la generación de ideas, su organización, redacción y revisión. Escribir, por tanto, requiere del desarrollo de habilidades y destrezas que sólo se consiguen con una práctica constante.

Anteriormente, la enseñanza de la escritura se centraba en el estudio de la gramática y la ortografía como elementos indispensables para “escribir correctamente”. Leer a los clásicos y emplear sus obras como modelos textuales era fundamental para el proceso de composición. Cassany señala en *La cocina de la escritura* (2002: 36): “tanta obsesión por la epidermis gramatical ha hecho

olvidar a veces lo que tiene que haber dentro: claridad de ideas, estructura, tono, registro, etcétera. De esta manera, hemos llegado a tener una imagen parcial, y también falsa, de la redacción". Actualmente, son cada vez más aquellos que reconocen la dificultad que entraña enseñar a escribir.

Cabría, por tanto, reflexionar en los actos de escribir y producir y preguntarse si son lo mismo. Inostroza, citando a Murillo, esboza en su libro *Aprender a formar niños lectores y escritores. Talleres de formación docente* (2003) las diferencias entre un acto y otro:

El acto de escribir se refiere a la escritura alfabética de un texto, que, generalmente, es una copia, en cambio, el acto de producir un texto es un proceso complejo que incluye la planificación, la elaboración textual y la revisión. Esto significa poner en juego a amplios repertorios de destrezas de pensamiento, tales como: determinar la importancia, sintetizar la información, establecer diferencias, dirigir la comprensión, etc. (85)

Valga la diferencia para señalar que para diversos autores el concepto de escritura ha ampliado su rango al situarlo como una actividad que involucra la consideración de diversos factores que, en conjunto, sirven para producir un texto desde los aspectos de la planificación, la redacción y la corrección con el propósito de hacerlo comprensible. En el terreno de la didáctica de la escritura³ existen en el mercado obras que abordan el proceso de composición textual y sus fases como algo necesario para la producción.

Practicar la escritura es una habilidad indispensable para el ser humano, que requiere de expresar y plasmar sus ideas, por ello, no debe extrañar la importancia que adquiere el dominio de la producción textual en múltiples profesiones; lo deseable, por tanto, es que ésta se lleve a cabo en etapas escolares tempranas, para perfeccionarlas durante la vida académica y convertir su uso en una habilidad habitual dentro y fuera del ámbito académico.

Escribir también contempla los fines y propósitos, el género textual y los tipos; de estos últimos destacan la escritura académica, la administrativa, la periodística y la creativa. Cassany menciona en *Construir la escritura* (1999: 27) que "[escribir es un] procedimiento de conseguir objetivos en las comunidades alfabetizadas" y sólo tiene sentido si los propósitos son claros y las palabras que se emplean adquieren significado según lo que uno quiera transmitir. Elaborar un escrito

³ Materiales como el manual del Instituto Cervantes, *Saber escribir* (2006), brinda aspectos generales sobre la lengua española, de alguna forma contraviniendo la información anterior. La comunicación, el lenguaje, la expresión escrita, el proceso de escritura, los modelos textuales, la redacción de textos administrativos, académicos y epistolares, además del estudio de la gramática y la ortografía son algunos aspectos que abarca.

requiere de la habilidad de redactar, pero también de la lectura, la comprensión y la expresión oral:

Escribir es quizá la habilidad lingüística más compleja, porque exige el uso instrumental del resto de destrezas durante el proceso de composición: leemos los borradores que vamos elaborando para verificar que expresen lo que deseamos (...) y dialogamos con coautores y lectores intermedios sobre el texto, para planificarlo o revisarlo. (1999: 39 .)

Cassany amplía la definición señalando su función para formar ciudadanos críticos, “que estén preparados tanto para interpretar los hechos como para desconstruir las interpretaciones oficiales y para elaborar las suyas propias” (1999: 39 .). El mismo autor establece que ejercerla modifica la forma de pensar del individuo, pues la práctica de la producción textual dota de habilidades y capacidades intelectuales, “tales como el análisis, el razonamiento lógico, la distinción entre datos e interpretación o la adquisición del metalenguaje⁴” (1999: 47).

Pipkin explica en *Prácticas de lectura y escritura académicas* dicho concepto desde el punto de vista constructivista, donde no sólo la concibe como una habilidad motora, un medio eficiente de comunicación, un objeto de reflexión o una herramienta de aprendizaje, sino también como:

1. Un *medio simbólico* ligado a avatares políticos, económicos e ideológicos de distintas comunidades y grupos sociales.
2. Para cuyo ejercicio se hace uso de un *sistema de notación convencional* que, en distintas circunstancias, produce lo escrito.
3. La escritura es importante en la escuela y en la vida académica, en general, porque lo es y lo ha sido fuera de ella. (2010: 22)

Alvarado ofrece en *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*, una redefinición acorde con nuestros tiempos y que guarda estrecha relación con la propuesta por Inostroza, en el sentido de diferenciarla de, en este caso, la composición:

cuando decimos ‘enseñanza de la escritura’, por lo tanto, nos estamos refiriendo a ese sentido ampliado del término, que en algunos casos equivale a ‘composición’ y en otros se limita al terreno de la redacción o bien recupera sus connotaciones lúdicas para centrarse en la experimentación y la manipulación del lenguaje escrito con fines creativos (2012: 17).

De manera semejante, Camps en *Secuencias didácticas para aprender a escribir* (2003) concuerda en que dicha acción es una habilidad compleja que debe

⁴ En este contexto, la misma capacidad de reflexionar sobre el mismo lenguaje en aspectos sintácticos, lingüísticos, semánticos, etcétera.

contextualizarse en una situación con sentido, esto es, enmarcada en un propósito determinado; asimismo, señala que la adquisición de las herramientas necesarias para la producción textual y la práctica constante son fundamentales, de manera que escribir se concibe como “herramienta de construcción del saber y no solo instrumento para expresarlo” (11).

Mención aparte merecen aquellas propuestas donde la lectura y la escritura se conciben como un binomio; Delia Lerner explica en *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario* (2003: 39-40) que el desafío está en “formar practicantes de la lectura y la escritura y ya no sólo sujetos que pueden ‘descifrar’ el sistema de escritura”. Al margen de esta declaración, es necesario que el estudiantado adquiera y haga uso de las herramientas para la toma de decisiones en diversos ámbitos de su vida, que lo capacite para leer entre líneas y le permita asumir una postura crítica ante los textos con los que interactúa cotidianamente.

Johnson en *El desarrollo de las habilidades del pensamiento* (2003: 63) explica que el acto de escribir estimula habilidades como el análisis, la comparación y la contrastación, así como el desarrollo de procesos cognitivos necesarios para la construcción del aprendizaje.

En “Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita” (1990), Daniel Cassany expone cuatro enfoques metodológicos que posibilitan el estudio de la expresión escrita a lo largo del tiempo: de manera sucinta, cada enfoque ofrece una ruta de estudio: el primero se centra en el estudio de la gramática, y considera que aprender a escribir requiere del dominio de las reglas de uso: sintaxis, ortografía, puntuación, etcétera; el segundo es funcional, reconoce que se da atendiendo a las necesidades comunicativas de los estudiantes, los destinatarios, los propósitos y los ámbitos de uso. El tercero es procesual, esto es que, en la producción de un texto entra en juego un conjunto de estrategias cognitivas necesarias para que el alumno transite las fases de la composición escrita, identificando y reconociendo su propio estilo de aprendizaje; finalmente, el cuarto y último recurre al contenido, mediante la realización de tareas o ejercicios sobre temas académicos concretos.

Sirva este recorrido para mostrar que la concepción de escritura se modifica y amplía de acuerdo con los requerimientos escolares; en suma, la mayoría de estas revaloraciones destacan:

a) escribir considerando fines y propósitos específicos y desarrollando un proceso de producción: planeación, redacción y revisión;

b) a la par, definir en la práctica el tipo de escritura y el género textual que habrá de desarrollarse en su realización; y

c) la escritura no puede concebirse separadamente de la lectura, pues ambas desarrollan la comprensión y la producción.

La escritura más utilizada en ámbitos escolares es la académica, lo que lleva a plantear una serie de interrogantes: ¿de qué manera la escritura ha sido abordada en los distintos niveles educativos que ha redundado en un aprendizaje deficiente y poco significativo dentro y fuera de los ámbitos escolares?, ¿por qué, en la mayoría de los contenidos curriculares, el proceso de producción escrita es ejercitado de manera deficiente y escasa, al margen de un proceso previo?, si la enseñanza de la escritura fuera graduada y se desarrollara de forma constante, ¿los niños y jóvenes la convertirían en una práctica habitual?

1.1 Enseñanza de la escritura creativa en el aula

En el terreno de la creatividad, autores como Goldberg, Tobelem, Benavides, Card, Víctor Moreno, Kohan, Bulat, Delmiro Coto o Corbett plantean una aproximación a la escritura desde diversos ángulos: el reconocimiento de uno mismo y del lugar que se ocupa en el mundo; desde la perspectiva de la creación literaria para acceder a la lista de autores reconocidos; para incursionar en el mundo del entretenimiento mediante la producción de guiones de series de televisión, telenovelas, películas, entre otros. Sea cual sea el propósito, en todos los casos se evidencia el poder de la palabra como un medio para expresar la propia voz y, al mismo tiempo, para desenvolverse profesionalmente; por lo anterior, la escritura creativa se circunscribe a cuatro perspectivas:

- a) Como parte de talleres literarios independientes del aula y dirigidos a personas de todas las edades

Tal como propone Arenas, en *Curso de escritura creativa* (2006) lo lúdico no está separado del talento, por lo que lectura y escritura son habilidades indisociables:

leyendo se está aprendiendo a escribir, a redactar con corrección, se está conociendo a fondo el arte de la escritura, el buen hacer del escritor, la técnica de la narración, los diferentes recursos y además, algo muy importante, qué es lo que le gusta al escritor leer (11).

Timbal-Duclaux propone en *Escritura creativa* (1993) un método basado en el conocimiento de los hemisferios para estimular la creatividad y evidencia dos maneras para abordarla:

la primera es escribir la versión definitiva en limpio, de primera mano (...) en el otro extremo está la 'escritura libre'; las palabras conducen totalmente el pensamiento y no a la inversa. El autor confía el timón

totalmente a los azares de su inspiración, sin saber a qué conclusión se dirige (20).

En la misma línea, Kohan en *La escritura como búsqueda. Una guía para transformar los conflictos internos en material literario* (2011) la concibe como una actividad que permite sanar conflictos internos a través de las experiencias y vivencias de quien la ejerce, porque “para escribir creativamente es imprescindible rescatar y transformar las sensaciones” (69), pues “la posibilidad de superar una experiencia traumática puede ser un acicate, un estímulo que favorece la escritura literaria” (15.). Manifiesta, además, que la escritura creativa con fines literarios es una manera de volcar los sentimientos y librarse de los demonios internos, que entraña también una convivencia entre el ser creativo y el crítico cuyos resultados conducen a un mejor autoconocimiento, aunque

la escritura no es un recurso, es un fin en sí mismo, producto del deseo irrefrenable de construir un universo a la medida de la imaginación. A la vez, muchos son los que se han salvado gracias a ella (11).

En su libro *Yo puedo escribir un cuento: Taller de prácticas de comprensión y producción lingüísticas* (2005), Pérez sustenta que las actividades y la práctica son fundamentales para la mejora de la creatividad en el terreno de lo escrito:

[para] aumentar no solamente su conocimiento del idioma sino también las capacidades que posee y que le permitirán desempeñarse mejor como estudiante y como hablante en todas las situaciones de interacción verbal, [pues]... en la diversidad y la autonomía para expresarnos reside parte de la riqueza con que os hablamos y hablamos el/del mundo (9).

Guijosa e Hiriart en *Taller de escritura creativa* (2006) aducen al reconocimiento de sus elementos básicos para ejercerla con creatividad, mientras que Goldberg (2004) considera esencial seguir un proceso al producir un texto creativo.

b) Como un proceso creativo autónomo y autodidacta

La segunda propuesta versa en el terreno de la autonomía: la escritura creativa se ejerce mediante una serie de ejercicios graduados en un contexto ajeno al escolar. Destacan los libros destinados al público infantil como *El libro de los garabatos*, de Taro Gomi, que entre sus actividades lúdicas incluye la escritura de diálogos, invenciones de historias mediante consignas e instrucciones para la realización de un libro.

En *Coaching para aprender a escribir* (2006), Bulat ofrece un método adaptado a las exigencias actuales, el *coaching*⁵ literario, que es “una adaptación de la metodología del coaching aplicada a la literatura y (...) pretende ayudar a los escritores a desarrollar todo su potencial y a definir con precisión sus obras, para que sus ideas queden adecuadamente reflejadas en el papel” (23-24).

Para el público adolescente están *Destroza este diario* (2014), de Smith, que motiva al lector, mediante una serie de ejercicios graduados, para la redacción de un diario. *El camino del escritor. Curso de escritura creativa* (2014), de Cameron, *El diario creativo. El arte de encontrarte a ti mismo* (2016) de Capacchione o *Practicando la escritura terapéutica. 79 ejercicios* (2013) de Adorna apelan al deseo de escribir por placer, al desarrollar la imaginación y la creatividad con el uso de consignas y enaltecendo la escritura como una actividad de autoconocimiento y sanación, sin ahondar en un proceso previo.

- c) Como parte del currículo escolar, pero independiente de la materia de lengua y literatura

Destaca el Grupo Grafein, conformado por jóvenes argentinos egresados de literatura, que, en la década de los años setenta, fomentaron la lectura y la escritura en las aulas en un ámbito alternativo al académico. Su originalidad –en palabras de Frugoni– radica en la invención y la exploración lúdica del lenguaje. En un momento en el que la escritura se concebía a partir de modelos literarios, ésta se reemplaza por la figura del coordinador, quien motiva el trabajo creativo:

una persona que podía formular propuestas que hicieran escribir al grupo, coordinar un trabajo de lectura y de reflexión sobre esas producciones y vincular esos escritos con otros textos, literarios o teóricos, actividades sobre las que giraba la dinámica del taller (2006: 21).

Según Tobelem en *El libro de Grafein*, el punto de partida era la lectura de un texto para producir otros mediante consignas, ya que “un escrito nos importa por su trabajo textual, por su posibilidad de operar y ser operado, por su particular configuración significante, por el juego mismo que lo hace posible” (1994: 19).

⁵ “El *coaching* es un proceso impartido por un ‘coach’ (entrenador) a un *coachee* (entrenado) que consiste básicamente en una relación donde una persona entrena a otra para que ésta mejore su rendimiento en una determinada área”, p. 23.

En la red circulan diversos artículos que recuperan las experiencias de profesores que han implementado talleres independientes de la asignatura de lengua, dirigidos sobre todo a niveles básicos. Por ejemplo, la tesis doctoral de Acquaroni Muñoz, de la Universidad Complutense de Madrid, propone un taller de escritura creativa para el incremento de la competencia metafórica en el marco de la enseñanza de una segunda lengua.

d) Como parte del trabajo cotidiano en el aula

La enseñanza de la lengua y la literatura en los niveles básico y medio superior ha variado según las perspectivas, enfoques y propuestas. Actualmente, la educación literaria considera el incremento de habilidades específicas para la lectura y comprensión de textos literarios, y la educación lingüística considera el aprendizaje de habilidades expresivas y comunicativas que posibilitan el intercambio entre individuos.

Bajo esta perspectiva, la mejora de las competencias lingüísticas, comunicativas, literarias, poéticas y sociales ofrece, en opinión de Lomas:

el aprendizaje de los conocimientos, de las habilidades y de las actitudes que favorecen tanto la lectura, el análisis y la interpretación de los textos literarios como el aprecio por la experiencia literaria. (*Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras* (2010: 155).

La formación de hábitos lectores, el perfeccionamiento del pensamiento crítico para el análisis de textos, la aproximación a la práctica de la escritura y las nuevas formas de expresión como un estímulo para la práctica de la escritura creativa son aspectos deseables que requieren fomentarse y trabajarse en el aula.

En este sentido, la práctica escrita se enmarca como una actividad cotidiana en las clases de lengua y literatura. Lomas reconoce que la educación lingüística y literaria permite acceder a textos diversos mediante la interacción y apropiación que el estudiante hace de lo que lee y escribe. Con un sinfín de materiales y el estudio de la lengua desde la perspectiva textual, el alumnado advierte estructuras, organiza información, identifica elementos inherentes de lo que lee, reconoce que en todo proceso de generación de ideas hay etapas necesarias y valora las opiniones del profesor y de sus pares, así como la construcción de su propio aprendizaje. Lo anterior sirve para corroborar que la escritura creativa es una herramienta para el desarrollo de habilidades del pensamiento, la identificación de procesos cognitivos, afectivos y psicomotores que parten de destrezas como recordar, comprender y aplicar hasta analizar, evaluar y crear; también estimula la imaginación, la creatividad y la fantasía en

quienes la practican regularmente e incrementa las competencias básicas, como la comunicativa, la social, la escritora, la lingüística y la literaria.

Delmiro Coto (2006) propone la inclusión de los talleres literarios dentro de la asignatura de lengua con actividades que, realizadas de forma sistemática, estimulan lo que él llama la “escritura de aproximación literaria”. Para lograrlo propone que las prácticas de escritura deban

producir textos motivados comunicativamente hablando (con receptores reales, con acomodo en algún sitio: cuaderno de clase, revista del instituto, murales de la clase o lecturas en otras clases... a la búsqueda y captura siempre de receptores posible para cada texto). Han de cooperar en la búsqueda de ideas en pequeños grupos, analizar textos de muestra y no parar de producir borradores y corregir. Al final, resulta inexcusable la preparación minuciosa de la lectura de sus escritos en voz alta (34).

En *Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela*, Frugoni (2006) plasma un itinerario de la escritura creativa por países; reconoce la aportación del Grupo Grafein y el uso de consignas y propone la práctica de otros géneros textuales, porque: “la escritura no puede verse como una actividad lineal, nadie escribe un texto de una vez, de principio a fin, sino que se trata de un proceso en el que están involucradas diferentes etapas” (51).

La propuesta de Moreno, enfocada en los niveles de primaria y ESO⁶, ofrece en *El deseo de escribir* (2004) actividades para el fomento de la escritura creativa. Destacan las teorías que avalan la propuesta así como la importancia de la planificación, redacción y corrección del escrito, ya que “es necesario preparar muy concienzudamente cada una de las posibles historias a crear, pues, dada la diversidad de sus naturalezas estilísticas y narrativas, exigen por lo mismo tratamiento y objetivos diferentes” (2004: 17).

En *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*⁷ (2010), Lomas plantea un recorrido con las aportaciones que diversos actores han hecho para la escritura creativa, entre los que destacan Daniela Bertochi (estudio de los propósitos que involucran la educación literaria), Esperanza Ortega (talleres literarios con propuestas didácticas), Gianni Rodari (manejo de la creatividad mediante la palabra escrita), Lorenzo Milani (trabajo escrito abordado por medio de un

⁶ O Escuela Secundaria Obligatoria (ESO). En España tiene una duración de cuatro años y abarcaría lo que en México corresponde a los tres años de secundaria y el primer año de bachillerato.

⁷ Para ampliar la información sobre estas aportaciones, revítese el capítulo “Enseñar literatura”, pp. 87-158.

método), Francisco Rincón y Juan Sánchez-Enciso (concepción de la clase de literatura en el bachillerato como un espacio para construir) y el grupo OULIPO (alternativas para abordar la literatura desde la experiencia de nuevas formas de escritura) que en conjunto proponen ampliar los referentes textuales, con miras a incrementar habilidades, aptitudes y actitudes para la producción de textos.

Marina y De la Válgoma en *La magia de escribir* (2007) exponen la pertinencia de seguir un proceso regulado; determinan de qué manera las contribuciones de María Montessori, Cèlestin Freinet y Gianni Rodari ayudan al estudiante a ordenar su pensamiento, ajustar la expresión y ampliar la comprensión: “y [...] por eso es una habilidad troncal, omnipresente” (113).

Gil Rojas ofrece en su libro *Leer y escribir textos narrativos: propuesta didáctica para un curso de lenguaje* (2008) una secuencia para la comprensión y producción de textos creativos, que aporta al alumnado diversas competencias, entre las que destacan la poética, como una forma de ver el mundo al ampliar los referentes por medio de la interpretación y apropiación de los textos, y la creativa (a la que también llama alfabetización creativa), como un medio para estimular la imaginación por medio del lenguaje:

En la perspectiva de la lectura creativa y la reescritura de textos, interesa que los estudiantes comprendan y recreen los relatos que leen a través de los distintos soportes textuales, así como de la cotidianidad de sus experiencias reales e imaginarias. (34).

Valga decir que lo anterior valida la importancia de incorporar la escritura creativa en ámbitos académicos; los aprendizajes, competencias y habilidades que se desarrollan con su práctica cotidiana y las actividades diseñadas *ex profeso* conforman una experiencia disfrutable, lúdica, que desarrolla la imaginación, la creatividad y fomenta el incremento de las habilidades básicas. Escribir creativamente ofrece a los jóvenes otras miradas, una visión diferente del entorno, el reconocimiento de sí mismo, el nombrar a las cosas por su nombre y particularmente el dotar de palabras a los sentimientos, las emociones, las sensaciones y las experiencias personales.

Guerrero Ruiz y López Valero recalcan en “El papel de la escritura creativa” (1992) la función de mediador que desempeña el profesor en el aula y la importancia de la comunicación; parten del grado de madurez del alumnado

y en recuperar sus conocimientos previos, identificar sus intereses, reconocer el contexto social y acercarlo a diversos textos de forma lúdica.

Amaya Pisco esboza en “Escritura adolescente: una revisión basada en resultados de investigación recientes” (2011) diversos estudios sobre el desarrollo de la escritura desde tres perspectivas: a) investigaciones asociadas con la escritura de estudiantes universitarios, donde identifica las carencias en su práctica con fines académicos; b) reflexión de la escritura en secundaria, donde evidencia la producción de textos expositivos, argumentativos y narrativos mediante el proceso de composición textual (o como él lo llama, “avance por versiones”) para la construcción de un proyecto en común; y c) la escritura alternativa, diferente a la abordada en el aula, entre la que se encuentra la escritura creativa. Simultáneamente, añade que los jóvenes requieren de ejercer su derecho a la escritura, pero no bajo los cánones señalados en la academia, sino desde la propia experiencia, puesto que:

la necesidad de auto-representación y expresividad propia de estas edades es un factor que se ‘desaprovecha’ en la mayoría de los casos para plantear proyectos de escritura. En consecuencia se privilegia la escritura impersonal, impuesta y asociada únicamente a temas académicos” (82).

Amaya Pisco explica que su práctica en el terreno escolar no representa mayor problema, el estudiante emplea las estructuras sintácticas, los modelos textuales y el uso de su acervo léxico, y al mismo tiempo hace uso de estrategias metacognitivas para planear, redactar y corregir sus escritos.

Aunque hay propuestas sobre la inclusión de la escritura creativa en las aulas, la experiencia real demuestra que aún dista mucho su práctica concebida de forma habitual por razones diversas: los programas de estudio del nivel medio superior la excluyen en sus contenidos, los profesores desconocen cómo abordarla con propósitos concretos y también cómo evaluar los textos creados, incluso ciertos sectores la considera una actividad más lúdica que relacionada con el ámbito escolar, y si se trabaja en el aula puede ser para llenar vacíos de actividades; otros docentes prefieren asignarla como una tarea en casa, de tal forma que sean los padres quienes en su mayoría terminan escribiendo o dictando la tarea a los chicos.

Si en primaria la escritura creativa ha sido poco abordada, en secundaria y en el nivel medio superior su práctica disminuye considerablemente. Una razón radica en los numerosos contenidos curriculares que deben abordarse y reclaman la atención de los docentes en las planeaciones; además, escribir textos de ficción

implica acciones completas y extensas de escritura, a diferencia de los numerosos ejercicios y redacciones breves que comúnmente se incluyen en las tareas escolares; finalmente, otra razón más la expone Colomer en su texto “La escritura por proyectos: ‘Tú eres el autor’”, publicado en *Secuencias didácticas para aprender a escribir* (2003): “es difícil lograr que los alumnos de esta etapa [secundaria] se interesen por la escritura de narraciones completas por cuanto ya poseen una competencia lectora literaria muy superior a su capacidad de gestión de los recursos necesarios para producir un efecto digno de su aprecio” (61).

Lo anterior no descarta la inclusión de la escritura creativa en cualquier nivel educativo; y justamente la secuencia se enmarca en bachillerato porque si hay reticencia, es un hecho también que los jóvenes viven momentos ambiguos, donde, por un lado, se resisten para mostrar sus sentimientos y pensamientos, pero, por el otro, tienen grandes deseos de descubrirse y buscan ese desdoblamiento e identificación, donde el ‘otro’ experimenta y vive lo que ellos también están sintiendo y viviendo. La creatividad dota a quien la practica de un medio para explorar sus propias vivencias, buscar la identificación, interpretar y redescubrir sus propias miradas a través de otros, y sobre todo, de reconocer que al ponerla en práctica un texto no nace de la inspiración, sino de la disciplina y la práctica regulada por proceso de composición textual.

Como se mencionó líneas atrás, el proceso de producción de textos en la escritura de invención ha estado supeditado al desarrollo de la creatividad en la producción de las ideas, necesarias para la invención de textos. Además, la mayoría de los autores señala la inspiración y la disciplina para escribir, así como el uso de consignas para la redacción de textos inventivos o de ficción. También, esa mayoría coincide en que escribir creativamente no es un ejercicio de vaciado de ideas, sino un proceso que requiere la puesta en marcha de la planeación, redacción y corrección para organizar mejor las ideas y en cuya ejecución se desarrollan diversas competencias que promueven habilidades metacognitivas y de interiorización, donde el lenguaje se convierte en un producto social.

En México, la escritura creativa se desarrolla en ámbitos escolares como una actividad aislada o descontextualizada que para el docente encierra mayor dificultad en tanto desconoce cómo evaluarla; sin embargo, desarrollarla se convierte en un punto de disfrute y partida para la creatividad: los jóvenes se sienten con mayor libertad para escribir y crear porque, con su práctica, se fortalece una de sus funciones:

la de describir, examinar, entender e interpretar el mundo que nos rodea y a los humanos que vivimos en él, aunque para ello se sirva en muchas ocasiones de largas metáforas y símbolos (...) De algún modo, el escritor da cuenta de lo que

sucede a su alrededor, y crea una historia que ilumina un aspecto de la realidad desde su propia óptica. (Páez, 2010: 236).

En su libro *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras* (2010), Lomas destaca que la práctica de la escritura basada en consignas se estructura en tres fases inseparables e interdependientes (la escritura de los textos, la lectura y el comentario de los mismos) y que a su vez requiere del trabajo en equipos para lograr mejores resultados, porque los alumnos

aprenden a trabajar con los demás, tienen la seguridad de que lo que no se le ocurre a uno se le ocurrirá a otro compañero, introduce la corrección ortográfica (...), saben discutir y defender las ideas propias, son capaces de ceder ante propuestas mejores, sentarse juntos a inventar (...) y posibilita y mejora el conocimiento de todo el grupo (139).

Cassany, Carlos Lomas, Colomer, Moreno y Marina, entre otros, reconocen que la escritura inventiva requiere del tránsito del proceso de producción textual: planificación o planeación, textualización y revisión o corrección, y señalan la pertinencia de guiarse con el uso de consignas, como un pretexto para generar nuevos textos, lo que supone acotar las ideas a la vez que se estimula la imaginación; además, en ciertos momentos fomenta el aprendizaje colaborativo, el trabajo autónomo, y el modelado, factores que en conjunto reconfiguran su práctica.

El recorrido anterior sirve para hacer algunas reflexiones: la primera se refiere a la propuesta de una educación literaria y lingüística que involucre diferentes tipos de escritura, propósitos y destinatarios, tanto en sus diversos temas como en sus modos discursivos; la segunda, a la práctica de la escritura creativa en el aula, donde el alumnado instaure relaciones intertextuales con otras disciplinas artísticas que posibiliten nuevas formas para la creatividad; la tercera, a la inclusión de la escritura creativa no sólo como fruto de la inspiración, sino de un proceso donde el estudiante reconoce la manera como construye su aprendizaje, identifica que sus ideas son producto de la imaginación y la creatividad, y también analiza y corrige sus textos con miras a realizar textos ficcionales con calidad literaria.

En un sentido necesario, Lerner (2003: 26-27) destaca que la escritura se concibe como una práctica social, que tiene sentido cuando se forma una comunidad de escritores autónomos que producen sus textos con propósitos concretos y bajo diferentes contextos. En un sentido real, su práctica en el aula se aleja de lo necesario al situarla en los aspectos regulatorios e institucionales, exponiendo que los propósitos que persigue la escuela son diferentes; normar el aprendizaje involucra aspectos más evidentes de la evaluación, como la

ortografía, y la distribución de los contenidos que, con el tiempo, fragmenta el objeto de enseñanza.

Hynes y McMurdo (2001) reconocen que el gran problema de la práctica de la escritura estriba en enfrentar al estudiante a la redacción de un texto sin las herramientas necesarias para estructurar sus ideas mediante una planeación previa. Exponerlo a la construcción de un párrafo inicial suele generar estrés, ya que, aunque se parte del supuesto de que se practica su ejercicio desde los niveles básicos, en la realidad el alumnado posee una experiencia limitada en el uso de la expresión escrita.

Frugoni en *Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela* (2006) postula la tesis de que con la incorporación del enfoque comunicativo se amplió el rango de estudio de la lengua al estudio de textos periodísticos, que:

se volvieron canon de escritura en los manuales y en las aulas bajo el supuesto de que estos textos 'cercaños' a los alumnos y propios de situaciones de comunicación 'reales' serían los que permitían el desarrollo de la escritura (15)

inicialmente pareciera una crítica al enfoque, pero en la realidad, al enfrentar al estudiante a diferentes géneros se reconoce el aprendizaje de estructuras textuales, necesario para desarrollar la escritura y abordar aspectos que involucran el estudio del texto en sus fases de recepción y producción; en suma, desarrollar en el alumnado la competencia textual.

Lomas, Gracida y Moreno reconocen que la escritura debe consolidarse en un hábito que fomente la mejora de competencias básicas como la comunicativa, la textual y la cultural, que estimula "las habilidades expresivas y comprensivas referidas al *saber hacer* cosas con las palabras y las *actitudes, valores y normas* asociados a cualquier intercambio comunicativo" (2005: 179). Estudios recientes sobre composición escrita centran su interés en el estudio de la lengua y la literatura, al igual que en los aspectos sociales y culturales del uso de la lengua y el contexto.

Las aportaciones de autores ingleses en el estudio de la producción escrita permite citar a Flower y Hayes (1980, 1981), Bereiter y Scardamalia (1987), Mather y Roberts (1995) y Sorenson (1997), que sientan las bases para nuevos paradigmas en su enseñanza, la cual deja de concebirse como un trabajo finalizado y considera el producto y su tránsito como un proceso, identificando y reconociendo los procesos cognitivos que desarrolla el estudiante en su práctica, al que se suman aspectos afectivos, sociales, culturales y emocionales.

Serafini (2003) aborda las fases del proceso de producción escrita y las capacidades específicas que se requieren en cada género textual para su práctica,

mientras que Cassany, en *Construir la escritura* (1999) enfatiza que su desarrollo por medio del proceso de la tarea compositiva solo es posible mediante el aprendizaje cooperativo y el modelado o modelamiento. Al ejercer la práctica escrita, los alumnos reconocen sus fases y al transitarlas analizan y se habitúan al proceso en conjunto; el aprendizaje cooperativo se presenta cuando trabajan en equipos y el intercambio de ideas y sugerencias entre sus pares se convierte en algo cotidiano. El modelado involucra al profesorado en las tareas al mostrarles sus escritos en las distintas fases de elaboración, de tal forma que el docente “guía el trabajo del grupo, interviene únicamente cuando es necesario y fomenta la autonomía de cada aprendiz de autor” (157).

En la misma línea, Camps establece la importancia de la escritura porque “aprender a escribir consistirá en producir textos que tengan sentido y aprender las habilidades específicas que se requieren para hacerlo, pero no separadamente, sino en interrelación” (2003:10). Refiere, además, que:

Si enseñar consiste en ayudar a los educandos a progresar en sus capacidades de comprensión y de producción, no bastará que se instalen en un nivel superficial de comprensión de los textos que les son fácilmente accesibles en la comunicación cotidiana, sino que será necesario facilitarles instrumentos de interpretación que les permitan el acceso a los textos elaborados por la cultura en que crecen y se desarrollan, lo cual les permitirá una comprensión y una comunicación más ricas y más profundas. (2003: 19).

También resalta el papel esencial que el profesorado asume en su enseñanza, de tal forma que la mejora de las habilidades adquiridas rebase las horas destinadas al aula.

En *El aprendizaje de la comunicación en las aulas* (2001), Lomas complementa lo mencionado por Cassany y Camps, y explica el papel que juega la intervención del docente en el proceso de la construcción discursiva, ofreciendo, por un lado, ayuda durante la construcción del texto y por el otro, mostrando que escribir es un proceso de construcción y reconstrucción textual que “permite modelizar la conducta de los estudiantes para que conciben que escribir es planificar, escribir y rescribir; que ningún escritor redacta su texto de una sola vez” (132).

Lo anterior permite centrarse en la escritura creativa o “creative writing”. De acuerdo con la revisión de diversos materiales en español, también recibe otros términos: escritura de invención, lúdica, de ficción o ficcional, literaria o alternativa. En su libro *The Psychology of Creative Writing* (2009, Kaufman reflexiona sobre el poder de la escritura creativa en países anglosajones, particularmente en Estados Unidos, cuna del entretenimiento por excelencia, donde es parte del currículo

escolar, tanto en escuelas de educación básica como en universidades. Reconoce que su éxito parte de formar escritores para las ramas del entretenimiento (cine, videoclips, series de televisión, etcétera), el periodismo y el teatro, lo que genera grandes ganancias. Además, la concibe como una actividad cultural socialmente aceptable, cuya práctica implica el desarrollo de habilidades y la interacción de pequeños grupos, independientes de su edad o sexo.

Por tanto, es necesario proponer una primera definición de escritura creativa en el entendido de que ésta se abordará en los próximos capítulos. Si bien existen propuestas tanto en inglés como en español (por ejemplo, la que plantea Frugoni en *Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela* (2006: 10): “escritura ‘creativa’, ‘literaria’ o de invención –entiéndase por ahora aquellas que de maneras distintas ponen en juego una producción autónoma e imaginativa por parte de los alumnos”), conviene definirla como aquel tipo de escritura de textos ficcionales con miras a un acercamiento literario, que mediante diversos procesos cognitivos, que se evidencian durante su producción, permite al estudiante desarrollar su imaginación y creatividad, sea a través del trabajo autónomo o colaborativo.

Si bien es una definición muy general, es un acercamiento que no está exento de consideración, pues líneas más adelante, a partir de las propuestas de varios especialistas, se ofrece una más amplia y acorde con el rango de estudio.

La concepción de la escritura en las aulas ha ampliado su significación y actualmente la mayoría de los teóricos ya no la concibe sin un proceso previo de planeación, redacción y corrección. Aunque en muchos países se ha convertido en una práctica habitual, en nuestro país, el rezago en su aplicación sigue siendo limitado. Bachilleratos como el Colegio de Ciencias y Humanidades han hecho cambios significativos en los programas aprobados en 2016, donde se reconoce la producción textual mediante el tránsito de la planeación, la redacción y la corrección:

Es necesario subrayar la recursividad en la docencia del Taller, pues el desarrollo de la lectura, la escritura, la escucha y el habla requieren inscribirse en procesos reiterativos, a la manera de una espiral. Por ejemplo, en la redacción, el alumnado planifica su escrito, lo revisa para precisar aspectos, ya sea eliminando o aumentando algunos, en la textualización, puede además incorporar o rechazar otros elementos de la planificación y, finalmente, en la revisión, reconsidera todos los puntos abordados. Igualmente es sabido que la mejora de cualquier habilidad repercute en el desarrollo de las otras habilidades lingüísticas. Así, mejorar la lectura repercute en el incremento de la escritura, la escucha y el habla. (2016: 14)

Aunque lo anterior es significativo, la práctica de la escritura mediante el tránsito de la producción escrita está supeditado a diversas razones: escasa presencia en los contenidos de los planes de estudio de todos los niveles escolares; desconocimiento del docente para diseñar e incorporar actividades para su práctica; tiempo que hay que invertir para su realización en detrimento de los contenidos curriculares que deben abordarse en cada grado; influencia de las nuevas tecnologías que ofrecen soluciones rápidas y abogan por una economía del lenguaje; y porque dicho proceso no ha sido abordado en el aula y los jóvenes desconocen cómo desarrollarlo.

Ante las dificultades que los alumnos presentan para desglosar una idea por escrito, se requiere enseñarles a ejercer su derecho a la escritura mediante un proceso regulado. La mayoría de las instituciones de Educación Media Superior (EMS) reconoce que contribuir a la formación de seres humanos integrales, autónomos y reflexivos es parte de sus propósitos, tal como se evidencia en el *Programa de estudio del Taller de Lectura, Redacción e Investigación Documental I al IV*, del Colegio de Ciencias y Humanidades, que señala que la lectura, la escritura y la expresión oral son vías para manifestar lo aprendido para que por medio de las experiencias personales “se promueva la autonomía del estudiante y la expresión de un espíritu crítico, con lo cual se busca que el alumno se constituya en *sujeto de la cultura*” (CCH: 5).

Lograr lo anterior, requiere que el profesor encamine sus esfuerzos al diseño de estrategias didácticas que favorezcan el incremento de las competencias y la práctica de la escritura en el ámbito escolar. En ese tenor, dichas estrategias deben considerar, en su elaboración, tres aspectos, en opinión de Borzone y Sánchez Abschi (2009): los referentes al dominio del mundo sociocultural de los adolescentes, los procesos de enseñanza aprendizaje y los conocimientos relativos a la lectura y la escritura (43).

1.2 La escritura creativa y los cortometrajes de animación en el aula

El cortometraje o corto, como una producción audiovisual de carácter breve que emplea los mismos recursos narrativos y visuales en su realización, similares todos a los que involucra un largometraje. Las similitudes que comparte con cualquier texto fílmico son diversas: la multiplicidad de géneros es prácticamente la misma que en una película, al igual que el equipo técnico y artístico que contribuye a su construcción; en oposición, los costos y la financiación varían dependiendo de la duración y la técnica que se emplee, así como los formatos de grabación (aunque éstos se han diversificado e incluyen el video mediante dispositivos móviles -teléfonos celulares, tabletas o computadoras portátiles- en la

grabación, así como programas específicos para editar, como Movie Maker, Adobe After Effects o Sony Vegas, entre otros).

Los cortometrajes de animación son una herramienta para el abordaje de textos audiovisuales en ámbitos educativos porque posibilitan la intertextualidad con la literatura y otras disciplinas; son breves, poseen riqueza de recursos estéticos y audiovisuales, abarcan diversidad de temas y géneros, muestran una visión personal del entorno a través de la construcción de escenarios y personajes, requieren de un trabajo más profundo porque parte de su riqueza radica en el empleo de recursos estéticos y estilísticos y en su correspondencia con la retórica de la imagen, adquieren mayor relevancia mediante la diversidad de temas que abordan, estimulan la imaginación y el reconocimiento de la estética de lo visual, la música o los sonidos no sólo crean atmósferas, sino que van estrechamente ligados con determinado efecto que el director pretende mostrar y –aunque no es un requisito- la mayoría carece de diálogos, de tal forma que apelan a las percepciones.

Escritura creativa y cortometrajes de animación son dos modelos textuales aparentemente disímiles que comparten características comunes; podría suponerse que en conjunto se abordan en el nivel medio superior pero no se trabajan como contenido temático en los programas revisados del bachillerato⁸, aunque existen bloques en los que bien podrían incursionar. Hay que destacar que cualquier programa que desarrolle la lectura y el análisis de textos narrativos, particularmente el cuento, es acorde para aplicar dicha propuesta. Por cuestiones prácticas sólo se mencionarán aquellos contenidos diferentes a los literarios, donde la interdisciplinariedad posibilita abordarlos:

Colegio de Bachilleres (CB)

Semestre	Asignatura	Bloques temáticos
Segundo semestre	Apreciación artística	Bloque temático I: Experiencia creativa y expresión Bloque temático II: Creación e interpretación
Quinto semestre	Lenguaje y	Bloque temático II: Dime a quién

⁸ Los programas revisados corresponden al Colegio de Bachilleres (CB), Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y la Escuela Nacional Preparatoria (ENP). Los programas de las preparatorias del GDF no pudieron consultarse ya que no son públicos.

	comunicación I	atiendes, qué consumes y te diré quién eres (cultura y consumo)
Quinto semestre	Cultura mexicana y sociedad del conocimiento I	Bloque temático I: El arte en el siglo XXI Bloque temático II: La literatura del siglo XX y XXI y la sociedad del conocimiento

Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH)
(plan de estudios 1996)

Quinto semestre	Taller de comunicación II	Unidad II: Elementos para el análisis de mensajes Unidad III: Medios y creatividad
-----------------	---------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------

Los documentos revisados sólo arrojan que un artículo de Neira Piñeiro (2010), “La escritura para medios audiovisuales en el área de lengua castellana y literatura y su contribución al desarrollo de las competencias básicas”, publicado en *Cauce*, integra la enseñanza de textos audiovisuales como herramientas didácticas para el incremento de habilidades comunicativas, lingüísticas y literarias, porque

Es indudable, pues, que el aprendizaje del audiovisual, en su doble aspecto de comprensión y producción, permite integrar conocimientos diversos, relacionados con diferentes áreas de conocimiento, al mismo tiempo que facilita, mediante el análisis y la creación, la adquisición de todas las competencias básicas (383).

Pujals, Gispert Pellicer, Zavala, Ambròs y Abreu, entre otros, ofrecen propuestas a la incursión de medios audiovisuales en el aula, particularmente el cine; otros autores dirigen su mirada al documental como estrategia didáctica y algunos más proponen la relación del cine con otras disciplinas artísticas, como la pintura y la escritura. La mayoría enfoca sus propuestas en primaria y secundaria, y dos tesis de MADEMS las centran en el bachillerato, enmarcadas en historia y filosofía.

Entre los teóricos que promueven el uso de textos audiovisuales como herramientas didácticas destacan los trabajos de Ambròs y Breu, quienes apuestan por la lectura de la imagen como una forma de mirar el mundo y adoptar un lugar en él; en su libro *Cine y educación* (2007) reflexionan acerca del papel del cine como herramienta:

En el cine podemos encontrar, con mucha más facilidad que en las producciones televisivas, filmes que nos reconcilian con el arte de la imagen, pero también con la inteligencia, con la reflexión, con el análisis de las sociedades y sus comportamientos (45).

Si Ambròs y Breu (2007, 2011, 2012, 2015) hacen lo propio con textos audiovisuales, Benigno Coto (2006) apuesta por la inclusión de la escritura creativa como una práctica habitual, que se integre de manera natural a los contenidos de lectura y escritura de acuerdo con un proceso de composición textual. Su propuesta se basa en el papel del profesorado como guía, quien crea el ambiente para los propósitos creativos, hace que los estudiantes tomen conciencia de que escribir juntos es un proceso que se divide en fases y asiste y los asesora de forma regulada, porque

el profesor es una pieza clave para implicar a los alumnos en la lectura (conocer técnicas y crear su rol) y otorgar siempre un sentido, una finalidad, a las actividades que realiza, así como para desarrollar las ocasiones de interacción que favorezcan la adquisición de conocimientos, el debate sobre la significación, el desvelamiento de los signos y símbolos culturales y la relación con la tradición histórico-literaria. (36)

Lo audiovisual como parte del currículo escolar no es una propuesta nueva en países de habla hispana -particularmente en España-, donde forma parte de los contenidos curriculares y su comprensión desarrolla las competencias audiovisual, lingüística y comunicativa.

Este tipo de textos se distinguen porque sonido e imagen se organizan para transmitir ideas o sensaciones que el espectador percibe e interpreta; en su artículo "Textos audiovisuales: imagen, palabra y sonido" (2007), Tobar señala que

Son un conjunto en donde convergen la música, el sonido, el lenguaje verbal y no verbal y toda la cultura iconográfica utilizados como recursos expresivos, con previa intención de un emisor y que estimula en un público series organizadas de sensaciones y percepciones similares a las que producen las informaciones de manera natural en el entorno, y que finalmente darán vida a un mensaje.

Películas, cortometrajes, telenovelas, series de televisión, videoclips, caricaturas, comerciales, videojuegos, espectáculos, conciertos y documentales, entre otros, son sólo algunos ejemplos.

En un aspecto más formal, Ambròs y Breu (2007) abogan por la enseñanza del texto audiovisual. Reconocen la inclusión del cine como una actividad interdisciplinar que ofrece múltiples posibilidades educativas. Al estar en contacto con diferentes lenguajes y desarrollar el arte de contar historias, se abre la posibilidad de introducir el análisis crítico y de realizar conexiones intertextuales con otras disciplinas, "la educación cinematográfica nos enseña a tener una

mirada más culta e ilustrada. Hoy, nuestra forma de mirar es nuestra forma de situarnos en el mundo, de entenderlo y adoptar posturas éticas” (45). Para ambos autores, el cine promueve valores y aporta elementos para la construcción de la identidad personal y de pertenencia, además

contribuye igualmente a la adquisición de las competencias transversales comunicativas y metodológicas; es decir, de un lado, la competencia comunicativa lingüística y audiovisual y la competencia artística y cultural, y del otro, la competencia de aprender a aprender y la competencia en el tratamiento de la información y competencia digital (8).

Ambos autores reconocen en *Cine y educación* (2007) su incursión en primaria y secundaria con diversas finalidades:

- a) Combatir el analfabetismo mediático, que conlleva una actitud pasiva y acrítica al enfrentarse ante la televisión u otro medio audiovisual
- b) Formar espectadores, dotándolos de herramientas básicas para desarrollar sus habilidades audiovisuales y comunicativas
- c) Despertar la sensibilidad y las emociones para fomentar el interés y la curiosidad ante una animación o una película
- d) Desarrollar valores y virtudes por medio de las películas seleccionadas con una guía para abordarlas

También plantean que el cine debe reconfigurar su abordaje en el aula, pues ofrece diversas posibilidades didácticas.

A pregunta expresa de cómo abordarlo, los autores destacan, primero, el aprendizaje del lenguaje cinematográfico como una guía para dotar de herramientas tanto a profesores como estudiantes; posteriormente, plantean una selección cuidadosa del material audiovisual para el logro de los aprendizajes que se pretenden alcanzar para, finalmente, diseñar actividades didácticas que posibiliten establecer vínculos entre los textos audiovisuales y la práctica cotidiana.

Ambròs y Ramón Breu apuestan también por la exploración de textos como el documental. En la secuencia “El uso del documental en el aula. El ejemplo de *Comprar, tirar, comprar*” (2012) plantean un trabajo interdisciplinario de secundaria entre lengua y ciencias sociales, cuya finalidad estriba en reflexionar sobre la práctica del reciclaje. La propuesta para bachillerato “El uso del documental en clase. Una introducción metodológica” (s.a.) consideran que éste es un reflejo de la sociedad, tanto en carencias como en necesidades y al mismo tiempo es fuente de persuasión e interpretación; para abordarlo se requiere hacer una lectura

guiada, pues “en el documental, filmar es observar y eso quiere decir sumergirse en el interior de un acontecimiento o de un lugar para captar cómo se vive, cómo funciona el pequeño o gran mundo que se quiere analizar” (5). El documental transmite épocas y muestra, por lo que se considera un texto historiográfico y como tal permite hacer dos lecturas: como fuente de consulta o como discurso histórico.

Una secuencia dirigida para el primer año de bachillerato la constituye “(Des)conexiones entre relato oral, relato escrito y relato audiovisual. El caso de *Smoke*” (2012) que trabaja el relato “como elemento de conocimiento y aprendizaje a través de la interacción entre lo retratado oralmente por un personaje” (3); la propuesta vincula cine y literatura mediante el cuento y su adaptación cinematográfica como punto de partida para reconocer diversas formas narrativas y profundizar en la comprensión lectora, así como en la identificación de elementos discursivos.

Otra propuesta, enfocada en el último año de secundaria y primero de bachillerato es “Edward Hopper. La mirada cinematográfica de un pintor a través de *Brokeback Mountain*” (2012) que ofrece la realización de un programa de mano como producto; la estrategia plantea el contraste de similitudes y diferencias entre la obra del pintor Edward Hooper y la película *Brokeback Mountain*. Las actividades sirven para, “de un ejemplo muy sugerente y didáctico estudiar las interrelaciones entre pintura y cine, cine y pintura, y ampliar el intertexto lector de los estudiantes de secundaria” (2012: 3).

Breu destaca en “Leer cine. Diez claves para usar el cine en el aula” (2012) que actualmente el público consume el cine en todo tipo de pantallas, y eso también ha posibilitado que una gran parte del público pase de ser receptor, a convertirse en productor de sus propios textos. No es de extrañar, entonces, la explosión de *youtubers*, por mencionar solo un caso. Breu explica que el papel de la escuela es, precisamente, otorgar herramientas para el análisis y la interpretación:

Nuestra apuesta es que el mundo educativo se haga cargo de la gestión social de esta información, de esta enorme y constante producción artística que es el cine, ya sea comercial o no. Se trata pues de poner en valor una educación cinematográfica de enormes posibilidades pedagógicas que nos permita recuperar la riqueza del debate, del comentario, de la comunicación, de la crítica de los espectadores a una obra fílmica. Estamos totalmente convencidos de que el cine merece ocupar un espacio formativo en la educación obligatoria, de que debe ocupar el lugar que le corresponde en los centros docentes como hecho cultural básico del mundo de hoy debido a su gran potencialidad motivadora y pedagógica. (3)

Neira Piñeiro en “La escritura para medios audiovisuales en el área de lengua castellana y literatura y su contribución al desarrollo de las competencias básicas” (2010) sugiere la práctica de la escritura creativa para medios audiovisuales en el área de español. La escritura de guiones, la filmación y el montaje de un proyecto audiovisual posibilita la adquisición de competencias básicas y es un medio para acceder a este tipo de textos con miras al incremento de la alfabetización audiovisual. La autora concluye que

este tipo de prácticas de escritura puede relacionarse con dos tipos de contenidos diferentes (...): la lectura y producción de textos escritos (...) y la escritura creativa, mediante la elaboración de textos de intención artística, aspecto vinculado más directamente al conocimiento de la literatura y sus códigos. (385)

Ante la gran cantidad de mensajes que los jóvenes reciben de los medios de comunicación y la falta de herramientas para aproximarse de forma crítica a sus contenidos, la incorporación de actividades relacionadas con la lectura de textos audiovisuales es necesaria. Cuando un estudiante vincula textos aparentemente disímiles establece lecturas diferentes, desarrolla su sentido estético, reconoce el proceso que conlleva su creación y estimula sus habilidades. En cuanto al uso académico de la imagen, Breu y Ambròs ofrecen estrategias para llevarlas al terreno educativo; por lo anterior, la reflexión se centra en incorporar la alfabetización audiovisual a los contenidos de bachillerato, sea como herramienta para el logro de aprendizajes o como producto final.

Tres tesis MADEMS promueven el uso de la imagen en el terreno del bachillerato: Martínez Vargas con *Cine, migración y enseñanza de la Historia de México* (2007) propone el visionado de cinco películas (*Salt of the Earth*, *Los olvidados*, *Novia que te vea*, *Bread and Roses*, *Nacho López* y *Los hermanos Mayo*) con una estrategia que recupera la contextualización, el análisis de los contenidos desde el fenómeno de la migración y la intertextualidad. Ochoa Cabrera en *Filmosofía. Una propuesta para elaborar estrategias didácticas que vinculen la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía en el cine* (2011) plantea el uso de guiones didácticos para desarrollar las habilidades de pensamiento y las competencias. Finalmente, Cancino Lezama con *¿Cómo mejorar las competencias educativas de los estudiantes del nivel medio superior a través del proceso de realización de un video?* (2015) desarrolla la transversalidad de un taller de video.

En licenciatura, la tesis de Lugo Gracia (2013), *Crear una serie de cortometrajes de un minuto en técnica stop motion sobre los temas básicos de la enseñanza de la lengua alemana para niños de preescolar*, plantea la realización

de cortometrajes con figuras de plastilina para abordar contenidos básicos en el aprendizaje de una segunda lengua.

Pujals (2001) propone trabajar cine y literatura como columnas vertebrales de diversas áreas del conocimiento; al diseñar las actividades se ha de tener una visión formativa donde un saber no se convierta en prioridad por encima de otro, sino que cada disciplina tenga sus propios propósitos y a la vez existan otros multidisciplinares comunes que se aborden transversalmente. La autora sugiere que “para poder relacionar literatura y cine hay que tener en cuenta la forma y el contenido específico de cada forma de expresión y establecer coordenadas para comprobar qué les acerca y qué les separa” (23), también detalla que es necesario el conocimiento de los códigos para comparar y adjudicar a cada obra el lugar que le corresponde.

Gispert Pellicer (2009) se aproxima al cine desde disciplinas como la literatura, la historia, el arte o la filosofía, y argumenta que “la utilización del cine como instrumento didáctico convierte al filme en un válido intermediario a través del cual será más fácil asimilar los contenidos curriculares” (75). En su opinión, éste se convierte en un pretexto para la introducción a otros campos del saber, y con las herramientas básicas ver una película cambia el mundo interior del espectador; por tanto, el papel del profesor cobra relevancia para encauzar esas ideas que surgirán de la reflexión y la discusión. El visionado de textos fílmicos contribuye a la construcción de significados mediante su análisis, por lo que hay que dotar al alumnado de las herramientas básicas para generar relaciones intertextuales.

La inclusión del texto audiovisual enriquece la práctica educativa y abre caminos para la discusión y apropiación de nuevos lenguajes, por tanto, es indispensable modificar el paradigma del cine exclusivamente como entretenimiento; abordado con propósitos específicos y conocimiento de sus herramientas básicas contribuye a la construcción de significados y a la mejora de las competencias audiovisual, lingüística y literaria. Ciertamente el profesorado es quien debe ofrecer actividades en torno a la proyección de una película que tengan sentido para encauzar la discusión a la construcción de nuevas miradas, en aras de enriquecer el horizonte de experiencias de los estudiantes.

Aunque ninguna de las tesis MADEMS plantea la lectura de la imagen mediante el uso de la gramática fílmica, coinciden en que los textos audiovisuales abren nuevas posibilidades educativas en el bachillerato. Actualmente, el Seminario de Comprensión y Producción de Textos e Hipertextos -conformado por profesores del área de talleres de diversos planteles del CCH-, se dedica al estudio de la lectura de la imagen y al diseño de estrategias didácticas mediante el

abordaje de diversos textos audiovisuales, con miras a fortalecer su uso en el área de lengua y literatura.

La inclusión de textos audiovisuales en el ámbito educativo marca un repunte en la diversidad de modelos que pueden trabajarse en el aula; aunque el cine y el documental son los más recurrentes, el cortometraje animado dista de serlo, y menos aún si se le relaciona con el ejercicio de la escritura creativa.

Las escasas propuestas educativas que vinculan el cortometraje con la vida escolar se centran en su producción. Autores como Oria Rueda de Salguero o Marín ofrecen momentos para su realización tomando como base aspectos literarios, para Oria, por ejemplo, “un corto es un problema intelectual, o cognitivo. Pero también es un problema emocional: no te diriges solamente a que te resuelva un enigma, sino a que transite en un esquema de emociones” (2010: 10).

En *Animados para pensar*, Vidal presenta una serie de cortos de animación más visionados en internet que en conjunto inciden en la zona de actitudes y valores porque pretenden ser una “búsqueda de aquellos que podrían ayudar a pensar la vida y no ser sólo motivo para el entretenimiento o para el disfrute de la espectacular belleza que tienen muchos de ellos” (2011;1). Esta selección consideró que los textos mostrasen un conjunto de parábolas de diversos temas y que destacaran por su estética, mediante las preguntas “¿qué mueve en mí estos cortos?” y “¿Qué nos dice de nuestra cultura actual, de las inquietudes y anhelos de nuestro tiempo?” (2011;1).

El recorrido realizado líneas arriba ha plasmado un itinerario de la escritura creativa mediante el abordaje del cortometraje de animación en el aula y evidencia que el tema es aún terreno inexplorado en el bachillerato mexicano. Su pertinencia como propuesta posibilita su inclusión en el sistema educativo en el que se enmarca: el Colegio de Ciencias y Humanidades, concretamente para las asignaturas de Taller de lectura y redacción, Análisis de textos y Taller de comunicación (con las correspondientes adecuaciones esta secuencia puede llevarse a la práctica en cualquier ámbito del nivel medio superior).

El hecho de que la estrategia propuesta se enmarque en los programas de estudio del Colegio de Ciencias y Humanidades no es casual: el trabajo en el aula estimula al estudiante a constituirse como un sujeto activo que construye su propio conocimiento a través de la práctica, para desarrollar y fortalecer su competencia comunicativa en el terreno de la lengua y la literatura. Lo anterior no sería posible sin recuperar el sentido y la orientación de las áreas de conocimiento (Matemáticas, Ciencias experimentales, Histórico-social y Talleres de lenguaje y comunicación) enmarcados y abordados en el terreno de los principios filosóficos

que rigen el Modelo Educativo del colegio: aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir (propuesto por la UNESCO y que el CCH ha considerado que resulta congruente con la filosofía y el modelo educativo del colegio).

En el documento *Modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades*, Aprender a aprender “es un concepto multidimensional que incluye aspectos metacognitivos, habilidades complejas del pensamiento, autorregulación y autoestima que son la base para aprender a lo largo de la vida” (4). Este principio implica que el estudiante sea consciente de la manera como aprende mediante el reconocimiento del proceso cognitivo que se pone en marcha ante la nueva información, cómo activa sus conocimientos previos y los relaciona con lo que habrá de aprender, de qué manera adquiere nueva información de forma autónoma, lo que le permite establecer metas, reconocer sus logros y la forma como hace suyo el conocimiento.

La estrategia de este trabajo coincide con el postulado Aprender a aprender puesto que ofrece al estudiante el reconocimiento y desarrollo de sus propias estrategias para construir el conocimiento, Recuperar conceptos básicos del relato literario como estructura secuencial narrativa, personajes y tema permite establecer asociaciones con el relato cinematográfico; reconocer y emplear ciertas estrategias para escribir un relato transitando cada fase lo conduce a hacer ajustes, establecer apropiaciones y escribir un texto enmarcado en el terreno creativo, que como se ha descrito líneas atrás, estimula su imaginación, posibilita que establezca asociaciones entre la literatura y el cine, reconozca su propia voz, e incremente su competencia comunicativa.

Aprender a hacer involucra los momentos procesuales en los que el estudiantado adquiere y desarrolla las herramientas necesarias para la adquisición del conocimiento mediante el tránsito de procesos; así, comprender y producir textos de diversa índole con diversos propósitos, es solo uno de los aspectos que enmarca este principio.

Aprender a hacer visto desde la estrategia ofrece la recuperación de los conocimientos previos del relato literario y su correspondencia con el relato cinematográfico para establecer una puesta en común; al mismo tiempo, posibilita el tránsito de un proceso de creación enmarcado en el uso de consignas y en la composición: planear, redactar y corregir se constituyen como vasos comunicantes necesarios para reconocer y apropiarse del conocimiento. A su vez, la creación detona en el estudiante nuevas ideas mediante la relación de la literatura con los cortometrajes de animación.

Aprender a ser tiene como principio la consolidación ética del estudiante mediante la formación de valores, necesarios para la convivencia. El respeto a los derechos humanos, la responsabilidad, la solidaridad, la honestidad y el compromiso son algunos de los valores que se fomentan en la práctica educativa. La secuencia apunta a desarrollar la autonomía en el estudiante y el trabajo cooperativo en pequeños grupos; al intercambiar puntos de vista y transitar juntos en las fases de planeación y corrección, el alumnado comparte y desarrolla valores como el respeto a las ideas y la responsabilidad y a la par, enaltece su compromiso personal como una forma de autoconocimiento.

Desde la mirada de esta propuesta, Aprender a ser muestra al estudiante la necesidad de construir y encontrar su propia voz desde el terreno de la creatividad; simultáneamente, el contenido de los cortometrajes también propicia que el alumnado comparta experiencias, intercambie impresiones que lo conduzcan a los terrenos de la crítica e interpretación, asuma actitudes y valores frente a fenómenos como la muerte o el amor y trabaje en la construcción de un nuevo texto; la puesta en marcha de la creación lo sitúa en el mismo nivel que sus pares, lo que abre la posibilidad de desarrollar habilidades del pensamiento y reconocerse en el otro a través de sus textos.

Aprender a convivir está estrechamente ligado con aprender a ser y promueve el conocimiento de uno mismo y de los demás, sus tradiciones y espiritualidad, y “a partir de ahí, crear un espíritu que impulse la realización de proyectos comunes o la solución inteligente y pacífica de los inevitables conflictos” (Elfert, 2015: 4). Al aprender a valorar y respetar la vida en comunidad, el estudiante establece relaciones basadas en el respeto, la diversidad y la participación, lo que lo dota de un sentido de identidad y pertenencia. En la secuencia, el alumnado sienta las bases para el intercambio de ideas en un ambiente de respeto y cordialidad; asume que parte de la convivencia estriba en generar de manera personal y social entornos igualitarios y respetuosos, y reconoce que el intercambio de ideas y el tránsito de algunas fases contribuye a visionar nuevas formas de pensar.

Escribir creativamente ofrece al docente posibilidades infinitas de estimular la imaginación en sus estudiantes y de compartir sus textos con sus pares; al hacerlo, el alumno vence las reticencias de compartir lo que escribe, contrasta su trabajo con los otros, escucha sugerencias para la corrección de sus textos y reconoce su propia voz y la de sus pares; didácticamente, posibilita en el profesorado el trabajo cooperativo y colaborativo, el desarrollo de competencias como la poética, la lingüística, la literaria y la creativa; contribuye a crear en el aula un clima de identificación y de acercamiento, fomenta la autonomía, sensibiliza al estudiante en el uso del lenguaje y ofrece acercamientos a diversas obras

ficcionales de carácter literario. Si bien el trabajo colaborativo es esencial, también es necesario que al menos el proceso de textualización se realice en solitario, pues con eso se fomenta la autonomía, se “escuchan” los propios pensamientos, el escritor se enfrenta con sus propias emociones y sensaciones, se escucha a sí mismo y reconoce su propia voz para recrearse y transformarse, a la vez que modifica su propia realidad mediante la práctica de la palabra inventada y tiende un puente entre su pasado y su presente.

II. Una mirada a los enfoques pedagógicos, didácticos y disciplinares que sustentan la secuencia

Hay tres preguntas que no podemos dejar de hacernos en la vida: ¿por qué?, ¿para qué?, ¿para quién?

José Saramago

1. El constructivismo y el aprendizaje cooperativo como herramientas para generar nuevos desafíos

1.1 El constructivismo: actividad compartida

El constructivismo es una teoría del conocimiento que conduce al estudiante al desarrollo de habilidades que le permitan construir sus propios aprendizajes de forma activa, de tal manera que éstos se vean modificados, se reconstruyan o se conserven a partir de la apropiación de su propio conocimiento sobre la forma como aprende; en este sentido, mediante una serie de postulados, el constructivismo se constituye como un marco referencial para entender el proceso de enseñanza aprendizaje como algo compartido, en el que el alumno, bajo la guía del profesor, puede progresivamente mostrarse autónomo y competente en su proceso de aprendizaje. Coll detalla que:

La concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza parte (...) de que la escuela hace accesible a sus alumnos aspectos de la cultura que son fundamentales para su desarrollo personal (...); la educación es motor para el desarrollo globalmente entendido, lo que supone incluir también las capacidades de equilibrio personal, de inserción social, de relación interpersonal y motrices. Parte también de un consenso (...) en relación al carácter activo del aprendizaje, lo que lleva a aceptar que éste es fruto de una construcción personal, pero en la que no interviene sólo el sujeto que aprende; los 'otros' significativos, los agentes culturales, son piezas imprescindibles para esa construcción personal, para ese desarrollo al que hemos aludido". (2007: 15).

Dicha teoría postula la construcción del conocimiento, de tal manera que el sujeto cognoscente interactúa con sus saberes para generar nueva información o hacerla significativa; dicha construcción considera aspectos afines al sujeto, como el medio cultural, el académico y el interés personal. Díaz Barriga (2003: 22-26) destaca algunos tipos de constructivismo:

- El psicogenético: centrado en el papel del alumno como constructor de esquemas; el del profesor, como facilitador del aprendizaje; la enseñanza

concebida por descubrimiento y el aprendizaje centrado en el desarrollo de dicho proceso (Piaget).

- El sociocultural: el alumno se apropia o reconstruye saberes culturales; el profesor es un mediador; la enseñanza es transmisora de saberes y el aprendizaje se centra en la apropiación e interiorización del proceso (Vigotsky).
- El cognitivo: el estudiante procesa activamente la información; el profesor la organiza y tiende puentes cognitivos; la enseñanza estriba en conocer cómo se aprende y el aprendizaje se determina por experiencias y conocimientos previos (Ausubel).
- El constructivismo centrado en la enseñanza y el aprendizaje: enfocado en la naturaleza social del individuo y la práctica socializadora para la construcción de la identidad personal en el ámbito escolar (Coll y Monereo; 2007).

Independientemente de los tipos, existen puntos comunes en estos enfoques que determinan la urgencia de entender cómo aprende el individuo, de qué manera la relación con sus pares y adultos contribuye con su aprendizaje, qué tan significativo puede ser ese aprendizaje y cómo el ámbito escolar propicia las condiciones para lograrlo. El constructivismo establece entender la construcción del conocimiento como un proceso que considera los conocimientos previos y las experiencias del sujeto cognoscente. En este trabajo se presentarán las características más relevantes de esta teoría del conocimiento, con miras a recuperar aquellos aspectos en común que sustentan la estrategia didáctica, pero haciendo especial énfasis en el constructivismo propuesto por Coll (2007).

La estrategia didáctica ofrece cuatro grandes momentos que se sustentan en el constructivismo: el primer momento lo constituye la recuperación de conocimientos previos del individuo, mediante los saberes, experiencias y constructos mentales que el estudiante ha formado a lo largo de su vida y que le han permitido atribuir sentido y significado a su capital cultural, evidenciado en el reconocimiento de la identificación de elementos comunes entre el cuento y el relato audiovisual; “el alumno construye personalmente un significado (o lo reconstruye desde el punto de vista social) sobre la base de los significados que ha podido construir previamente” (Coll, 2007: 47). Esta base de conocimientos previos se encuentra estrechamente relacionada, y detalla tres aspectos básicos al momento de iniciar un proceso de aprendizaje:

- a) La disposición del individuo para aprender algo nuevo, determinado por diversos factores, que van de lo personal (el concepto que el alumnado

tiene de sí mismo o su capacidad para aceptar nuevos retos) hasta lo social (su capacidad de dar y recibir o las condiciones áulicas para generar nuevos aprendizajes).

- b) El conjunto de capacidades, estrategias, herramientas y habilidades con los que cuenta el estudiante y que ha ido adquiriendo a lo largo de su experiencia de vida para enfrentarse al nuevo aprendizaje.
- c) Los conocimientos, directos o indirectos, que éste posee acerca del contenido concreto que habrá de aprender.

Bajo esta mirada, Coll expone en su libro *El constructivismo en el aula* (2007) su propia definición constructivista del aprendizaje escolar:

Desde esta perspectiva [del aprendizaje escolar] entendemos que el aprendizaje de un nuevo contenido, es, en último término, el producto de una actividad mental constructiva que lleva a cabo el alumno, actividad mediante la cual construye e incorpora a su estructura mental los significados y representaciones relativos al nuevo contenido (...), dicha actividad mental no puede llevarse a cabo en el vacío (...). La posibilidad de aprender, pasa necesariamente por la posibilidad de 'entrar en contacto' con el nuevo conocimiento (50).

En el segundo y tercer momentos de la secuencia, la lectura del cortometraje de animación, y su posterior apreciación estética mediante el establecimiento de las relaciones existentes entre cine y literatura, encuentra aspectos comunes en el constructivismo formulado por L. Vigotsky, quien postula la interacción del individuo con sus pares y adultos más capaces. Dichas interrelaciones permiten al estudiante desarrollar sus herramientas cognitivas que internalizadas formarán sus constructos mentales. La construcción se ajusta a sus necesidades, de tal forma que el progreso está determinado por la ayuda que el profesor pueda dar en el proceso de aprendizaje, en suma, es el individuo quien requiere descubrir y/o desarrollar sus propias herramientas para la construcción de su propio conocimiento. Para diversos teóricos, la propuesta de Vigotsky posibilita nuevos replanteamientos que favorecen su inserción en otros campos, uno de los cuales es el arte. Peres explica en su obra *Arte, psicología y educación: fundamentación vygotskyana de la educación artística* (2003) que la comprensión de cualquier obra artística es similar a un organismo vivo, porque desde el momento de su concepción la mente del artista la visiona desde su perspectiva, entorno, experiencias y conocimientos, pero al mismo tiempo adquiere nuevas lecturas, una vez que el receptor ve, escucha o imagina la obra artística:

El artista parte de algún material de base, o lo genera. Este material se convertirá en el argumento de partida que, en cuanto tal, definirá los personajes de la obra, así como los escenarios, acontecimientos, peripecias..., de partida" (28).

Construir desde el ámbito escolar implica que el profesor favorezca las condiciones y vincule los aprendizajes para lograr esa sincronización, esto es, que los contenidos que ofrece el docente sean capaces de movilizar y activar lo que el alumno ya sabe acerca del tema, de tal forma que posibilite su reestructuración o replanteamiento, pues como detalla Coll “La condición básica para que la ayuda educativa sea eficaz y pueda realmente actuar como tal es, por tanto, la de que esa ayuda se ajuste a la situación y las características que, en cada momento, presente la actividad mental constructiva del alumno”. (2007: 102). Lo anterior se vincula con el cuarto momento de la secuencia, esto es, la planeación, redacción y corrección de un texto creativo, preferentemente relato, mediante el tránsito de cada fase del proceso de composición textual y el uso de consignas.

Conviene recuperar lo que Díaz Barriga reconoce, pues, independientemente de las diversas corrientes psicológicas asociadas al constructivismo, todos los enfoques “comparten el principio de la importancia de la actividad constructiva del alumno en la realización de los aprendizajes escolares, es decir, hablan de un sujeto cognoscente aportante que con su labor constructiva va más allá de lo que le ofrece su entorno” (2003: 23).

El constructivismo propuesto por Coll -denominado también concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje- apela al desarrollo y la consolidación de las herramientas (o andamiajes) que el alumno ya posee o que está por desarrollar y a la interacción social como un medio para generar nuevos aprendizajes y hacerlos significativos, es decir, hacerlos relevantes para incorporarlos a los aprendizajes existentes, o bien replantear lo que ya sabe o conoce para modificar los conocimientos previos; la escuela se convierte, por tanto, en un espacio de oportunidad para formar comunidades de aprendizaje donde se fomenten la criticidad, el análisis, el trabajo cooperativo y la autonomía; un lugar donde se desarrollen habilidades, se adquieran conocimientos y se exploren diversas manifestaciones culturales.

Bajo esta teoría epistemológica se presenta el cuarto momento: la producción de un texto creativo, preferentemente de terror, que evidencia un trabajo en solitario, entre pares y en plenaria. El trabajo en grupos en pos de propósitos comunes adquiere otra dimensión porque la escuela se constituye como un espacio para fomentar el aprendizaje cooperativo, donde se trabaja en pequeños grupos, tanto en la planificación de texto creativo como en la fase de la corrección; al mismo tiempo, adquieren valores y habilidades sociales (como empatía y tolerancia) a través del intercambio de puntos de vista, en el momento de la puesta en práctica para definir puntos comunes de lo que habrá de textualizarse así como de la revisión y sugerencia de los textos considerando la planificación. El

papel del docente en todo el proceso es fundamental, porque la “ayuda” que éste otorgue establece la construcción de redes de conocimiento que abordan aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales que favorecen la significatividad de la nueva información y la construcción de andamiajes; por tanto, ésta debe ajustarse “a la situación y las características que, en cada momento, presente la actividad mental constructiva del alumno” (Onrubia, Coll: 2002, 102). Para Onrubia la ayuda debe considerar dos características: a) tomar como punto de partida los esquemas de conocimiento previos de los estudiantes en relación con el alcance de los nuevos aprendizajes y, b) enfrentar al estudiante a nuevos desafíos para asegurar que los saberes que se persiguen vayan en la dirección deseada (Coll: 2002, 102-103).

Johnson y Johnson, pioneros en el estudio del aprendizaje cooperativo, destacan en su libro *El aprendizaje cooperativo en el aula* (1999: 5) el papel del profesor en el reconocimiento del grupo a su cargo para la conformación y supervisión de los pequeños grupos de aprendizaje, el establecimiento de las condiciones necesarias para resolver las dificultades que pudieran presentarse al interior de los grupos de trabajo; el diseño, pertinencia y aplicación de los materiales didácticos para el logro de los aprendizajes y la evaluación del alumnado para determinar la eficacia del trabajo cooperativo.

Aspecto fundamental del aprendizaje cooperativo radica en el trabajo con la lengua, donde las fases del proceso son tan importantes como el producto final; en la producción el abordaje de sus fases incentiva el trabajo en pequeños grupos, sin demeritar en ningún momento lo individual. Alsina, Díaz, Giráldez e Ibarretxe en *10 ideas clave: el aprendizaje creativo* (2009) destacan que:

Colaborar, nos dice, es contribuir con algo, ayudar a otros en el logro de un fin, mientras que cooperar es obrar conjuntamente con otro para conseguir un mismo fin. El trabajo cooperativo que conduce al aprendizaje cooperativo no significa en ningún caso ausencia del esfuerzo individual. Todo lo contrario, un buen trabajo en equipo requiere previamente un buen trabajo individual. Por otra parte, no podemos pensar en grupo si previamente no hemos tenido la capacidad de pensar por nosotros mismos (55).

Lo expuesto anteriormente evidencia la importancia de las redes de conocimiento en el espacio áulico, donde el profesorado debe tomar en cuenta una serie de condiciones para crear un espacio ideal, aquel en el cual el alumno mantenga una actitud abierta ante lo que habrá de aprender -como el conocimiento y clasificación de los contenidos, el diseño de las actividades que llevará a la práctica para el logro de los aprendizajes, las formas de agrupamiento de los pequeños grupos y la manera como habrá de evaluar sus avances-, asimismo, debe considerar también en qué momento su ayuda es necesaria y, en

consecuencia, hacer los ajustes que sean pertinentes. En la secuencia se ofrecen diversos momentos donde el alumno confronta lo que ya conoce con lo nuevo, por ejemplo, en la recuperación de la estructura secuencial narrativa tanto del cuento como del cortometraje de animación; en el empleo de herramientas que posibilitan que exista un cambio en su esquema del conocimiento (lectura del texto visual mediante el empleo del lenguaje cinematográfico); en el establecimiento de redes de conocimiento donde sitúa la literatura y el cine desde sus puntos comunes bajo la lectura de la intertextualidad; en el trabajo en pequeños grupos para planear y corregir un texto de carácter creativo en el que la lectura y observaciones de los equipos son esenciales para trabajar cooperativamente bajo un fin común... En suma, la construcción del conocimiento o concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje y el trabajo cooperativo son esenciales para generar nuevas formas de ver el mundo mediante la ruptura con esquemas previos, así como para la comprensión y la apropiación que los itinerarios creativo y artístico ofrecen, como los finales en los textos creados que distan mucho de aquellos considerados “felices” y, hasta cierto punto, predecibles.

1.2 El aprendizaje significativo y sus implicaciones en el aula

Como se mencionó anteriormente, dos de los propósitos de la escuela son hacer significativo el conocimiento y lograr la autonomía en el estudiante, ambos aspectos se relacionan no sólo con el constructivismo sino también con el aprendizaje significativo, de tal forma que ambas propuestas pedagógicas están estrechamente relacionadas.

Ausubel (2009) detalla que este tipo de aprendizaje consiste en el reacomodo, reajuste o reafirmación de los esquemas previos que cada persona posee acerca de un conocimiento para ajustarlo al nuevo, esto es, la “disposición para relacionar de manera significativa el nuevo material de aprendizaje con su estructura existente de conocimiento”. La Teoría de Ausubel se aborda desde dos perspectivas: por un lado la cognitiva, donde aborda los procesos acerca de cómo aprende el individuo (con todo lo que implica) y por otro la constructivista, que se basa en la idea de que a partir de las experiencias, entornos, habilidades y conocimientos previos se estructuran nuestros conocimientos y formamos una visión del mundo. Es viable, por tanto, que el conocimiento adquirido por el alumnado pueda utilizarse en diversos contextos y en las circunstancias que se necesiten. Lomas, por su parte, reconoce que “el aprendizaje es significativo y funcional cuando capacita a las personas para comprender e interpretar la realidad, valorarla e intervenir en ella” (2009: 191).

El aprendizaje significativo destaca la autonomía del estudiante en la medida en que la información relevante sea clara y posibilite el reacomodo en su estructura cognitiva (esto es, la manera como aprende), de tal forma que sirva de anclaje para la nueva información.

Junto con el constructivismo, el aprendizaje significativo establece un vínculo entre los nuevos conceptos, ideas o teorías y el acervo cognitivo del individuo, dotándolo de significatividad y replanteando ese cúmulo. Ambas corrientes pedagógicas ofrecen aportaciones en el terreno del aprendizaje escolar porque posibilitan que al contacto con la nueva información el alumno recupere lo que ya sabe de dicho conocimiento, y si se dan las condiciones, lo haga significativo, a partir del contacto de lo nuevo con lo anterior.

Monereo (2002: 25) afirma que en el aprendizaje significativo las capacidades cognitivas del individuo al momento de nacer son parecidas (salvo casos congénitos), pero el entorno cultural, las experiencias y los diversos círculos en los que se desenvuelve hacen más versátiles esas capacidades, transformándolas gradualmente en habilidades mediante la vía procedimental; si bien éstas no se desarrollarán de la misma manera en cada sujeto, sí permiten potenciarse unas sobre otras, dependiendo del contexto donde la persona se desenvuelva:

por tanto, para conseguir ser hábil en el momento de realizar una tarea es imprescindible contar con la capacidad innata para hacerlo y con el conocimiento de algunos procedimientos que garanticen tener éxito de manera habitual en la realización de este tipo de tareas o problemas (2002, 26).

La pregunta obligada es, ¿cómo lograr esa significatividad, esto es, como potenciar esas habilidades en el terreno escolar?

Martínez Montes (2002: 51) expone que para favorecer la apropiación de la nueva información se debe poseer dos cualidades:

- Significatividad lógica: se produce gracias a la coherencia estructural del material propuesto, a que los procesos se inscriban en una secuencia lógica, y a las relaciones de consecuencia que se establezcan entre los elementos del material.
- Significatividad psicológica: exige que los contenidos sean comprensibles desde la estructura cognitiva del estudiante.

La significatividad en el terreno escolar considera que en el alumnado debe haber una predisposición genuina a incorporar algo nuevo, afianzar algo ya conocido o reestructurar lo que ya sabe, de manera que sirva de anclaje para el desarrollo de habilidades; por ello, es indispensable acotar esa predisposición al

terreno de los contenidos y los contextos de aplicación. Monereo (2002) insiste que:

Las habilidades serían capacidades que pueden expresarse mediante comportamientos en cualquier momento ya que han sido desarrolladas a través de la práctica, es decir, por vía procedimental, de manera que detrás de todo procedimiento humano hay una habilidad que posibilita que dicho procedimiento se ejecute. Esto no supone en ningún caso que una habilidad pueda ser reducida a un único procedimiento. (25)

Ahora bien, el profesorado es quien prepara el terreno para establecer los vínculos cognitivos entre los conocimientos previos y lo que el aprenderá, para tal fin es necesario que los procedimientos que habrán de seguirse se conformen mediante intenciones claras y conscientes por parte del estudiante. Teniendo en cuenta que un mismo procedimiento puede tener diversos propósitos, ¿de qué depende que éste se convierta en algo automático en contraste con algo pensado? Monereo explica que el alumno es quien “construye” las condiciones apropiadas para que dicho conocimiento sea exitoso mediante la construcción de estrategias personales, a las que da prioridad, independientemente de las señaladas por el profesor: “favorecer la construcción de ese conocimiento estratégico dentro del aula, supone enseñar a los jóvenes a analizar conscientemente las características o condiciones de los problemas que se plantean en clase y de las decisiones que van tomando para ajustarse a las mismas” (38 .).

Para que lo anterior se logre, es necesario que el estudiante se encuentre motivado, es decir, que se forme expectativas acerca de lo que habrá de aprender, establezca metas y propósitos personales, reconozca el nivel de lo que conoce previamente sobre el tema, muestre interés por la materia y tenga disposición ante la nueva información. Ausubel destaca que los nuevos conocimientos pueden ser aprendidos y retenidos en la medida en que conceptos relevantes o adecuados e inclusivos se encuentren apropiadamente claros y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y sirvan, de esa forma, de anclaje a nuevas ideas y conceptos.

La propuesta que se sustenta pretende dotar de sentido y significado la redacción de un texto mediante el tránsito de cada fase de la producción textual. Al abordar un texto visual y contrastarlo con un relato literario, el estudiante establece conexiones entre ambos textos, de tal manera que lo fílmico, junto con las consignas, sirven como punta de lanza para la redacción de un texto creativo; conforme el alumno transita por cada fase, reconoce la importancia de definir hacia dónde quiere llegar, descubre que el fomento de la creatividad requiere también de una planeación previa y que en la redacción dicha planificación es

susceptible de modificarse, al mismo tiempo, advierte que en todo proceso compositivo la revisión es necesaria. De esta manera, el alumno pasa de comprender un texto a producirlo, esboza soluciones sobre lo que habrá de decir y cómo lo habrá de decir y regula estratégicamente la manera como habrá de escribirlo, en suma, hace significativo el nuevo conocimiento.

2. El enfoque comunicativo: la construcción de la competencia comunicativa

Décadas atrás, la enseñanza de la lengua y la literatura se concebía en los programas de estudio del bachillerato como una mera transmisión de conocimientos por parte del profesor, cuya finalidad radicaba en la reflexión de los aspectos formales, es decir, del conocimiento gramatical y morfosintáctico, y de las principales corrientes, autores y obras literarias, respectivamente. Cobijada bajo el estudio de la lingüística tradicional, la enseñanza de la lengua estribaba en el estudio de las reglas gramaticales para aprender a hablar y escribir “correctamente”, atendiendo a las normas académicas con el claro interés de dominar la norma culta, poniendo especial cuidado en evitar la “corrupción de la lengua” (Martínez, *et al.* 2002: 14-15). En cuanto a la enseñanza de la literatura, se daba prioridad al conocimiento acumulativo, donde el estudiante debía memorizar datos como corrientes, características, autores y obras clásicas de la literatura; la lectura de textos y el ejercicio de escritura imitando el estilo de los autores representativos era esencial para lograr el dominio de la lengua y la literatura.

Si bien los planes y programas se han reformado, en la realidad, la forma de abordar los contenidos en el aula continúan siendo, en su mayoría, tradicionales en el sentido de ofrecer conocimientos declarativos más que en el de desarrollar las habilidades para la comprensión y producción textual.

En la década de los años noventa fue necesaria una revisión de los enfoques en el modelo de enseñanza de la lengua y la literatura en México, de tal manera que el paradigma de concebirla como una mera transmisión de conocimientos dio paso al papel esencial que el estudiante requiere desempeñar en la construcción de su propio conocimiento mediante la interacción. Usando como referente los principios del aprendizaje de segundas lenguas surgió el enfoque comunicativo, propuesta didáctica que distingue los usos diversos de la lengua y la mejora en el alumnado de la competencia comunicativa:

El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua sustituye la norma como único referente tal y como lo plateaban las gramáticas prescriptivas para dar paso a la noción de uso de la lengua como un conjunto de estrategias de interacción

social que se orientan a la negociación cultural de los significados en situaciones concretas de comunicación (Martínez, *et al.* 2002: 63).

Evidentemente este primer acercamiento se ha transformado conforme avanzan las investigaciones, por ejemplo, Lomas (2014) señala que no hay un solo enfoque sino varios enfoques comunicativos, cuyo propósito es mejorar las competencias comunicativas:

Los enfoques comunicativos de la educación lingüística (...) insisten en este sentido en la idea de orientar la enseñanza del lenguaje al aprendizaje de los conocimientos, de las habilidades, de las estrategias y de las actitudes que contribuyen a la adquisición y al desarrollo de la competencia comunicativa de las personas (12).

En el “saber hacer cosas con las palabras”, el propósito es mejorar las capacidades comunicativas (comprensivas y expresivas) del estudiantado con la intención de que esa mejora se refleje en el empleo de su lengua de una manera apropiada, efectiva y competente en los diversos contextos de su vida cotidiana. Dicho de otra forma, “al aprender a usar una lengua no sólo aprendemos a construir frases gramaticalmente correctas, sino también a saber qué decir a quién, cuándo y cómo decirlo y qué y cuándo callar” (2009: 23).

Conviene subrayar que en los enfoques comunicativos de los que habla Lomas, no sólo pretenden que el estudiantado maneje su lengua de forma apropiada en diferentes contextos, sino que también impacten en las prácticas de enseñanza de las clases de lengua de bachillerato, en cuyo nivel se inserta la secuencia, descrita con detalle en el siguiente capítulo.

Como propuesta didáctica en la estrategia, el enfoque comunicativo dota de herramientas al alumnado para hacer uso de su lengua mediante la redacción de un texto creativo: al planearlo mediante ciertas directrices y requerimientos, el estudiante reconoce que en todo escrito, sea cual sea su propósito y uso, es indispensable considerar a quién va dirigido, con qué propósito, qué tipo textual narrativo se habrá de producir y qué características tiene; cuando el alumno redacta debe considerar aspectos inherentes al relato narrativo, como quiénes son los personajes, en qué voz narrativa presentará la historia, cuál es el tema, de qué tratará, dónde ubicará las acciones, entre otros; finalmente, cuando el alumno lee y corrige reconoce la fase como necesaria para subsanar aspectos como la coherencia, la cohesión, la coherencia y la adecuación, entre otros.

La secuencia evidencia atender una necesidad y a la vez ofrece una oportunidad: la primera es preparar a los jóvenes para apropiarse y responsabilizarse del uso de su lengua de forma eficaz, sea en contextos académicos, laborales, sociales o familiares; esa apropiación es abarcable tanto

en el aspecto oral como escrito; simultáneamente, es una oportunidad para replantearse el papel que desempeña el docente en la construcción de esa comprensión y producción, de la significatividad del conocimiento y del trabajo cooperativo como un medio para desarrollar aprendizajes actitudinales, como la equidad y la solidaridad, con la intención de potenciar y mejorar habilidades para desempeñarse en diferentes contextos.

2.1 La competencia comunicativa y la educación lingüística y literaria

Como se afirmó líneas arriba, el enfoque comunicativo considera las capacidades de comunicación del alumnado para desarrollar sus habilidades y destrezas necesarias para “saber hacer cosas con las palabras”, es decir, aprender a emplear la lengua para construir, evidenciar, verbalizar, aprehender, reconocer, decir, construir... en suma, para que adquiera la autonomía necesaria para desempeñarse en diferentes contextos, hacerse oír y construir su lugar en el mundo. El enfoque comunicativo posibilita tanto el incremento de las habilidades como la adquisición de los saberes necesarios sobre la lengua y contribuye al desarrollo de la competencia comunicativa.

Lomas sostiene que dicha competencia “es un conjunto de conocimientos (socio)lingüísticos y de habilidades textuales y comunicativas que se van adquiriendo a lo largo del proceso de socialización de las personas (dentro y fuera de la escuela)” (2009: 23); la adquisición también involucra aspectos estratégicos sin los cuales no podría hacerse un uso competente de la lengua. Basado en los estudios de autores como Hymes, Canale y Swain, que consideran que la competencia comunicativa se conforma de otras, el autor ofrece un esquema que explica esta división, al que añade una nueva competencia: la mediática o semiológica:



Canale y Swain, 1980; Hymes, 1984; Lomas, 1999.

Cada componente cumple funciones específicas que, en conjunto, se correlacionan para la construcción del concepto global; en la secuencia didáctica cada división posibilita el abordaje de la competencia comunicativa desde la perspectiva de la lectura y análisis del texto visual para la escritura de un texto creativo, empleando las fases de la producción textual y el uso de consignas. A continuación, se esbozará el contenido de cada competencia y su impacto en la estrategia diseñada, según lo expuesto por Tusón y Lomas (Lomas, Tusón: 2009: 157-162; Lomas: 2014: 50-54):

A. Competencia lingüística o gramatical

Consiste en el conocimiento y dominio del código verbal en todas sus formas; partiendo de la idea de que la lengua es un conjunto de variedades, y la estándar, una más. Aquí se reconoce que las personas usamos la lengua tanto en su forma oral y escrita, por lo que el vocabulario, la formación de palabras, frases y oraciones, la pronunciación, la ortografía, la semántica y la gramática son sólo algunos

rasgos centrales. Se parte del texto como unidad mínima para su abordaje y estudio.

B. Competencia sociolingüística

Considera lo que Tusón denomina “las normas de comportamiento comunicativo” (2009: 159), esto es, los diferentes contextos para la producción, comprensión y uso del discurso oral o escrito; en la comunicación se consideran factores como las normas y convenciones, el tono, la adecuación y la riqueza verbal, entre otros, para comunicarse eficazmente.

C. Competencia estratégica

Son los recursos empleados para subsanar problemas que puedan surgir durante un intercambio comunicativo (como los malentendidos o las deficiencias en el uso del código), con la intención de mediar entre el significado y los destinatarios. Pero también para adecuar los contenidos de los textos considerando el quién, el cómo y el para qué.

D. Competencia textual o discursiva

Se refiere a los saberes y habilidades necesarios para comprender y producir diferentes tipos de textos, “se trata de ver de qué modo las formas lingüísticas se ponen en funcionamiento, junto con otros elementos no lingüísticos, en la comunicación, ya sea cara a cara o de forma diferida, a través de la elaboración de piezas discursivas o textuales estructuradas de acuerdo a unos patrones o modelos más o menos convencionales”. (Lomas, Tusón, 2009: 159).

E. Competencia literaria

En palabras de Lomas (2009: 224): “incluye un conjunto de saberes, habilidades expresivas y comprensivas, hábitos y actitudes que permiten tanto el conocimiento e identificación de ese tipo específico de textos que son los textos literarios”, es decir, la posibilidad de reconocer, comprender y disfrutar del goce estético de las estructuras literarias, poéticas, expresivas y ficcionales que conlleva una obra considerada literaria.

F. Competencia semiológica o mediática

Alude a los conocimientos y habilidades necesarios para leer, comprender, interpretar y reflexionar con un sentido crítico acerca de los mensajes contenidos en los textos icónico verbales, presentes en los *mass media*.

Antes de examinar con detalle de qué manera la educación lingüística y literaria contribuye a la mejora de las competencias, es preciso señalar que la estrategia apunta al desarrollo de la competencia comunicativa desde dos vertientes: la escritura creativa y la lectura de la imagen. En los tiempos actuales, el visionado de textos audiovisuales es algo cotidiano, por ello resulta pertinente poner en contacto al estudiantado con las herramientas del lenguaje cinematográfico para reconocer las intenciones, el uso y los propósitos. Al mismo tiempo, la lectura de cortometrajes de animación promueve una apreciación estética y facilita el establecimiento de vínculos intertextuales entre la literatura y el cine.

La escritura creativa, por su parte, se presenta como una alternativa para que el adolescente construya su manera de ver el mundo y se sienta en solidaridad emocional con sus pares, al descubrir que aquellos que viven lo que él experimenta, pueden también comprender lo que siente y cómo se siente. Al plasmar en un papel un texto propio, el alumno estimula su pensamiento complejo, su imaginación y reconoce que sus palabras tienen tanto valor como la de los demás, y al compartir sus escritos establece un vínculo emocional con sus pares; una especie de cooperación donde quien escribe da nombre a sus emociones, pensamientos, vivencias y sentimientos, de ahí que exista la posibilidad de que quien lee o escucha se sienta identificado mediante el reconocimiento (“somos adolescentes y compartimos vivencias, pensamientos y experiencias”).

2.2 La educación lingüística y la educación literaria: anclajes para el desarrollo de las competencias

Desarrollar las competencias comunicativas requiere que el estudiante haga uso de su lengua en contextos comunicativos diversos, considerando factores como el tono, la interacción, el género discursivo, el propósito, el canal y las normas que rigen la comunicación, entre otras; por tanto, la educación lingüística en el aula debe orientarse a desarrollar las capacidades de comprensión y expresión que el estudiante ha de adquirir, sean el resultado de los propósitos y aprendizajes esperados, los contenidos que se abordarán y el apoyo didáctico del profesor, tanto en el terreno del diseño de estrategias que conduzcan a la adquisición de esos aprendizajes, como en la selección de los materiales que la posibiliten. La educación lingüística, por tanto, desarrolla la competencia comunicativa del alumnado en la medida en que lo dota de un conjunto de habilidades, estrategias y actitudes para el manejo adecuado, competente y eficaz de su lengua. La educación lingüística también “Integra un conjunto de conocimientos no sólo lingüísticos sino también estratégicos, sociolingüísticos y textuales sin cuyo

dominio no es posible un uso competente de la lengua en nuestras sociedades.” (García Gutiérrez, coord., 2006: 26)

A su vez, la enseñanza de la literatura ha sufrido modificaciones en cuanto a su concepción de cómo deben abordarse sus contenidos, bajo qué perspectiva y con base en qué enfoques y lineamientos deben elegirse las obras que habrán de leerse: la imitación de modelos, el conocimiento de obras, autores y características de las diversas corrientes literarias, pasando por la redacción, el comentario de textos y la adquisición de habilidades de lectura son solo algunas de esas modificaciones. Todas estas perspectivas dan lugar a las competencias comunicativas y la educación literaria; propuesta que actualmente ofrece Lomas y que sustenta la estrategia de este trabajo.

La educación literaria hace hincapié en la promoción del placer de la lectura, la adquisición y aplicación de los conocimientos, el incremento de las habilidades, actitudes y hábitos necesarios para leer y comprender textos literarios, la discusión con los textos, el reconocimiento de los mecanismos para dar sentido y significado al texto y el establecimiento del contrato de ficcionalidad entre el autor y el lector. En este contrato el lector es protagónico, puesto que reconoce y asume que en el texto literario al que se enfrenta se muestra una visión particular del mundo, la construcción de una realidad a la que se adentra, asumiendo que pertenece al terreno de lo ficticio, donde el pacto ficcional y la construcción de mundos posibles surgen de la imaginación, experiencias y visión de quien escribe.

La educación literaria también debe desarrollar en el alumnado la escritura creativa mediante la manipulación ingeniosa de textos modélicos, el empleo de las formas lingüísticas en sus escritos y el uso de las técnicas y estrategias necesarias para construir nuevos textos mediante una serie de instrucciones o consignas para acotar y al mismo tiempo, estimular la imaginación. Hay que recordar que la educación literaria es la serie de mecanismos que habrán de conducir a la mejora de la competencia literaria. Por ello, la propuesta favorece, primero, la lectura de un relato literario para la identificación de su estructura, donde los alumnos realizarán lo mismo con un cortometraje animado, acto seguido, establecerán similitudes entre lo literario y lo fílmico, para, posteriormente, desarrollar la escritura de forma creativa, cuyas consignas guardan una estrecha relación con el corto, y empleando una serie de estrategias de escritura para un relato de terror. En la secuencia se ofrecen diversos momentos que, mediante el trabajo cooperativo e individual, posibilitan que el estudiantado se asuma como miembro de una comunidad de lectores, concretamente cuando comparte su producción escrita; al mismo tiempo, al participar en la apreciación del texto visual amplía su universo lector y reconoce

que el conocimiento del lenguaje cinematográfico le permite descifrar y apropiarse de los mensajes que presentan. Finalmente, al establecer las similitudes entre un relato literario y un cortometraje, el estudiante, valora la propuesta estética e identifica las características peculiares de cada modo de narrar, de tal forma que abre la posibilidad de enfrentarlo a los gustos, expectativas y a la mejora de sus competencias comunicativas, “porque la educación literaria debe enseñar en consecuencia a quienes leen saber qué hacer con el texto y a saber entender de acuerdo a los itinerarios inscritos en la textura de ese texto.” (García Gutiérrez, coord., 2006: 12).

Por tanto, ¿cuáles son las habilidades, conocimientos y estrategias que, mediante la secuencia presentada en este trabajo, desarrollará el estudiante?, ¿de qué manera el proceso de composición textual, enfocado directamente en textos académicos, es pertinente y aplicable para ejercer la escritura creativa en el aula?, ¿por qué al establecer relaciones intertextuales entre el cine y la literatura el alumno reconoce los vínculos entre ambos géneros, empezando por lo más básico, esto es, que ambos narran una historia?, ¿cómo es que el conocimiento de las técnicas empleadas en el lenguaje cinematográfico favorecen la identificación de los propósitos en los textos visuales y posibilitan que el estudiante aprenda a identificar, analizar y reflexionar sobre el sentido implícito?

Como se afirmó líneas arriba, la estrategia propone cuatro grandes momentos que en conjunto pretenden, a lo largo de su tránsito, la mejora de las competencias necesarias para el logro de los aprendizajes; de esta manera, los dos aspectos disciplinares evidentes, aquellos que habrán de abordarse son:

1. La lectura del texto audiovisual, mediante el reconocimiento de sus recursos.
2. La escritura creativa, no como un taller, sino engarzada con el trabajo cotidiano en el aula.

A su vez, en ambos aspectos subyacen peculiaridades:

- El visionado del cortometraje se establece en tres momentos: a) el conocimiento de los recursos para la lectura fílmica y su práctica posibilita una alfabetización visual; b) el visionado del corto animado como punto de partida para la apreciación estética, y; c) la identificación de las relaciones que subyacen entre la literatura y el cine, es decir, la intertextualidad.
- La propuesta de abordar la escritura creativa acotada en tres aspectos: a) el reconocimiento previo de la estructura narrativa de un relato literario; b) la producción creativa de un cuento de terror mediante el tránsito de la

planificación en pequeños grupos y bajo la guía de una consigna; c) la textualización y corrección del texto creativo mediante una serie de estrategias que guían la producción textual y el trabajo individual y cooperativo.

El propósito de la secuencia radica, por consiguiente, en engarzar la escritura creativa y la lectura de textos audiovisuales con la finalidad de incrementar en el alumno las habilidades para la mejora de su competencia comunicativa; desarrollar los procesos cognitivos necesarios para la comprensión, el análisis y la reflexión; apropiarse de los saberes empíricos y académicos, fundamentales para la producción; desarrollar las destrezas y habilidades para aumentar sus competencias, fortalecer el pensamiento creativo del estudiante (suma del pensamiento lógico, que ofrece un camino secuencial para la resolución de problemas, y un pensamiento complejo, que observa dichos problemas desde ángulos diversos y les ofrece alternativas); en suma, el propósito de esta secuencia consiste en el abordaje del aprender a aprender, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a convivir, ejes medulares para lograr la autonomía en el aprendizaje.

3. La escritura creativa como un vehículo para el desarrollo de la alfabetización creativa y las competencias textual y literaria

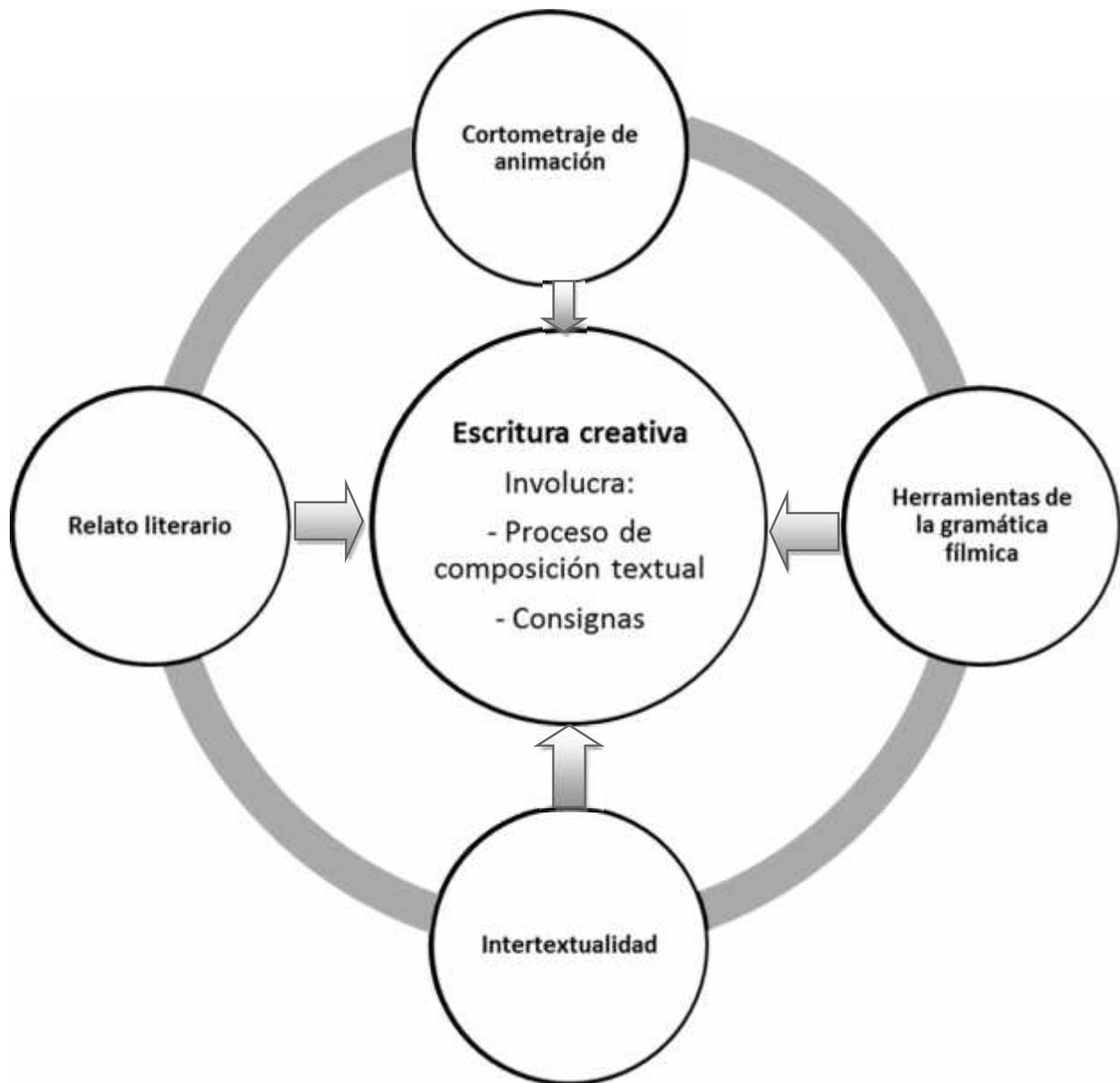
Si bien es cierto que hay gente que nace con talentos especiales que bien encauzados les permiten innovar y crear, también lo es el que personas poco creativas o innovadoras pueden transformarse si en sus diversos entornos, se rodean de seres que los motiven a desarrollar esa creatividad e innovación, es decir, a incrementar su inteligencia creativa, entendiendo la inteligencia ya no en los términos de la lógica, sino en el terreno de las diferentes capacidades cognitivas que cada ser humano posee (memoria, manejo de las emociones, etcétera) y que se entremezclan para la resolución de problemas mediante la relación de aspectos aparentemente dispares (Ponti, 2013: 15-16; Muñoz Rendón, 2004: 9).

Ponti (2013) apostilla que la creatividad guarda una estrecha relación con la inteligencia, ya que ambas integran las capacidades emocionales y cognitivas que coronan la inteligencia creativa; “solo una inteligencia creativa puede asegurar que nuestras cavilaciones mentales acaben convirtiéndose en actos (pequeños o grandes) de creatividad” (19); esto es, la inteligencia ofrece las bases cognitivas para que, por medio de determinados factores, se libere el potencial individual necesario que desarrolle la creatividad.

Innovar, descubrir, conectar ideas con otras, son algunos aspectos implícitos en la creación; en ese contexto, la palabra sirve para expresar, inventar, crear y crearse; se utiliza también para imaginar y concebir mundos posibles, para darle sentido y significado a las experiencias y las vivencias. La palabra recrea, le da nombre a los sentimientos, a las emociones; propicia el encuentro con la propia voz y participa de la generación de ideas; en los ámbitos de la creación, su uso es inevitable, y la escritura creativa es una manera de desarrollar esa capacidad inventiva que tenemos todos.

Escritura creativa o “creative writing”, de invención, lúdica, alternativa, ficcional, de inventiva... Independientemente de como se le llame (que para los fines que se persiguen, se emplearán indistintamente), este tipo de escritura, en palabras de Sebranek, Meyer y Kemper, compiladores del libro *Writers Inc. A Guide to Writing, Thinking & Learning* (1989), tiene como propósito satisfacer la necesidad de inventar y crear de quien escribe; para ello se basa en la búsqueda de la inspiración como expresión de sensaciones y opiniones personales sin grandes pretensiones; conduce a la proyección de pensamientos, vivencias y experiencias mediante la experimentación y presta atención especial en la manera como dice las cosas. Lo anterior toma forma en la creación de poemas, mitos, cuentos, anécdotas, canciones, entre otros. Acquarini (2008), por su parte, señala en su tesis doctoral que la escritura creativa se refiere concretamente a los distintos usos imaginativos y artísticos que el aprendiz hace de la lengua con miras al desarrollo de la creatividad, mediante distintos procesos cognitivos activados durante la composición, a través de la producción de textos literarios (265-270).

Las definiciones anteriores se enmarcan en el terreno didáctico, lo que de cierta manera enriquece la propuesta de Sergio Frugoni (citado líneas atrás), quien señala que la escritura lúdica o creativa debe entenderse como las diversas estrategias que se ponen en acción, para la generación de producciones textuales autónomas y de carácter imaginativo que puedan realizar los estudiantes. En la estrategia, escritura creativa es el núcleo de la propuesta didáctica, detallada en el siguiente esquema:



En el esquema anterior, la práctica de la escritura creativa como una actividad cotidiana en las aulas del bachillerato es el eje vertebral de la propuesta didáctica y se nutre de diversas disciplinas que en conjunto consolidan su desarrollo. Puesto que nuestro conocimiento del mundo inicia con la necesidad de contar historias, la estrategia aporta la escritura ficcional como una actividad cotidiana, mediante el tránsito de la producción textual en sus fases de planeación o planificación, redacción o textualización y corrección o revisión y por el otro, el uso de consignas, esto último, propuesto por el Grupo Grafein. Delmiro Benigno Coto (2006) señala en su libro *La escritura creativa en las aulas* que en el tránsito de la producción de un texto, debe considerarse que los estudiantes:

Han de producir textos motivados comunicativamente hablando (con receptores reales, con acomodo en algún sitio: cuaderno de clase, revista del instituto,

murales de la clase o lecturas con otras clases... a la búsqueda y captura de receptores posibles para cada texto). Han de cooperar en la búsqueda de ideas en pequeños grupos, analizar textos de muestra y no parar de producir borradores y corregir. Al final, resulta inexcusable la preparación minuciosa de la lectura de sus escritos en voz alta (34).

La práctica de la composición escrita implica dos propuestas: por un lado, escribir un texto se concibe en un sentido global, que se enmarca en una situación concreta de escritura que da sentido a un todo: y por otro lado, para llevar a cabo esta actividad es necesario dominar habilidades concretas y poseer conocimientos sobre el texto y el discurso (Camps, 2003: 9-10). El lenguaje es una práctica social y la escritura es un proceso sociocognitivo mediante el cual se pone de manifiesto lo que uno piensa. Para apropiarse de ésta y reconocer la manera como uno aprende, es necesario su puesta en práctica en situaciones diversas considerando, además, un destinatario real y un contexto que sea significativo para el alumnado, de tal manera que su producción se valore en la medida de lo social y real. El énfasis de la propuesta también recae en la enseñanza de diversas estrategias encaminadas a la resolución de los problemas de composición, todo ello mediante la guía del profesor, quien provee del andamiaje necesario para gestionar los saberes y procedimientos requeridos, necesarios en la construcción de un escritor autónomo.

3.1 El proceso de producción textual en la escritura creativa

Escribir en contextos escolares se asocia más con la escritura que tiene su base en los trabajos de corte académico, es decir, en aquellas prácticas sociales (lectura y escritura) derivadas de aspectos concretos de cada disciplina; sin embargo, la escuela debe ofrecer las condiciones para ejercer otros tipos de escritura, como la creativa, donde, a través de la lupa de un taller, los asistentes crean un texto, lo comparten y mediante comentarios colectivos hacen las correcciones o reelaboraciones necesarias.

Han debido pasar muchos años y numerosos estudios para entender que la alfabetización académica se centra en el enseñar a leer y escribir desde la perspectiva de la formación disciplinar. Paula Carlino, pionera en esta propuesta acota que:

La idea de alfabetización académica (...) destaca las acciones que deben implementarse a nivel institucional y didáctico, desde todas las cátedras, para favorecer el aprendizaje de las literacidades académicas (es decir, la participación de los alumnos en sus culturas escritas), a través de una enseñanza que las preserve como tales. (2013: 372).

En la construcción de la alfabetización académica se requiere ubicar la composición escrita en un proceso que sienta sus bases en la planeación, redacción y corrección mediante el reconocimiento del destinatario, los propósitos y el género textual. En la alfabetización creativa, el estudiante reconoce puntos en común con la alfabetización académica, incrustados en un proceso que requiere de una práctica constante, para apropiarse de las herramientas que transformen el proceso en algo cotidiano.

Incorporar la escritura creativa como una práctica habitual, da oportunidad al docente de estimular la imaginación y la creatividad del alumnado, con miras a explorar textos de diversos géneros mediante la práctica de diferentes operaciones, de tal manera que al hacerse habitual se incrementan sus competencias lingüística, textual, literaria y estratégica; asimismo, fortalece su autonomía y contribuye a la construcción de los aprendizajes y las visiones del mundo que dan sentido a la existencia.

Al ejercer el derecho de escribir lúdicamente, el estudiante comprende que si bien sus ideas son producto de la inspiración o imaginación, también lo son de la disciplina que conlleva plasmarlas en el papel; así, ejercer la escritura creativa requiere de momentos de trabajo cooperativo, donde los pares aportan su opinión, toman decisiones consensuadas o revisan el texto final mediante criterios en una puesta en común para, finalmente, compartir el trabajo en comunidad. Apropiarse de la palabra significa sensibilizarse en el uso del lenguaje, acercarse a diversos géneros de carácter ficcional y enfrentarse a la posibilidad de configurar mundos posibles, nombrar lo que uno siente o piensa y dar verosimilitud a lo ficcional. Alvarado (2009) lo resume cuando establece que “darles la palabra [a los estudiantes] significa darles la oportunidad de expresarse, de hacerse oír, de hacerse entender y valorar su propia realidad y su cultura” (32).

Cassany, Camps, Moreno y Lomas, a través de estudios sobre composición escrita realizados anteriormente por Flowers y Hayes, entre otros, destacan el proceso cognitivo que idealmente habrá de llevar a cabo el estudiante al momento de escribir. En términos generales, este proceso se divide en tres grandes fases:

A. Planificación, planeación o preescritura

Cassany explica que en esta fase se incluye la planificación de los mecanismos para idear el texto. Ésta puede darse mentalmente (a través de invenciones o imágenes) o por medio de esquemas, listas u organizadores gráficos. También considera la manera como habrá de trabajar el autor (técnicas y orden) para plasmar sus ideas, la estructura del escrito, el contexto de producción y recepción, el conocimiento del código y las nociones sobre el tema. En la planeación se

desarrollan las competencias estratégica, lingüística y sociolingüística. Los procesos que tradicionalmente deben considerarse también, son (Cassany, 2001: 70):

- Formular objetivos o definir los propósitos del texto con la intención de saber sus alcances (a dónde se quiere llegar o qué se pretende conseguir).
- Generar ideas se refiere a recuperar la información que puede ser relevante para una determinada situación comunicativa, por ejemplo, aquellas que habrán de desarrollarse en el texto y los esquemas discursivos que se emplearán, entre otros.
- Organizar ideas consiste en estructurar las ideas, que se van generando en desorden, a través de principios y criterios acordes con los objetivos del texto.

B. Textualización, redacción o escritura

En esta fase se desarrollan dos tipos de actividades, “a) la de producción del texto; y, b) las orientadas a aprender las características formales del texto que hay que escribir y de sus condiciones de uso” (Camps, 2003: 42).

La textualización involucra la redacción de la planeación anterior, es decir, se da cuerpo al escrito poniendo en práctica las competencias textual, lingüística y estratégica en su construcción. El autor redacta por partes o como un todo, considerando aspectos como la estructura de las ideas, la extensión, el tipo de destinatario y los propósitos. En esta etapa también se establecen vínculos con lo ya escrito y lo que habrá de producirse, por tanto se convierte en una organización semántica lineal, donde el texto adquiere vida al plasmarse las ideas en un soporte físico. El esquema planificado se transforma en un escrito que ante todo debe ser accesible al lector y donde las propiedades o rasgos textuales intervienen en la comprensión.

C. Revisión, corrección o reescritura

Enmarcado en el terreno de la didáctica de la composición escrita, Cassany manifiesta en *Reparar la escritura* (1993) que este paso requiere la lectura y corrección de los borradores, lo que da pie a nuevas reescrituras y planificaciones. Es inevitable que un escrito presente errores de diversa índole, lo cual posibilita que se reformule o se compruebe. Al corregir, el estudiante identifica y repara sus errores o reconoce sus aciertos, mejora sus textos para alcanzar sus propósitos, se apropia de la lengua y hace uso del código en diferentes contextos, desarrolla estrategias de composición, reconoce la manera como aprende y sus mecanismos para escribir, ensaya nuevas técnicas para la redacción y profundiza en un tema.

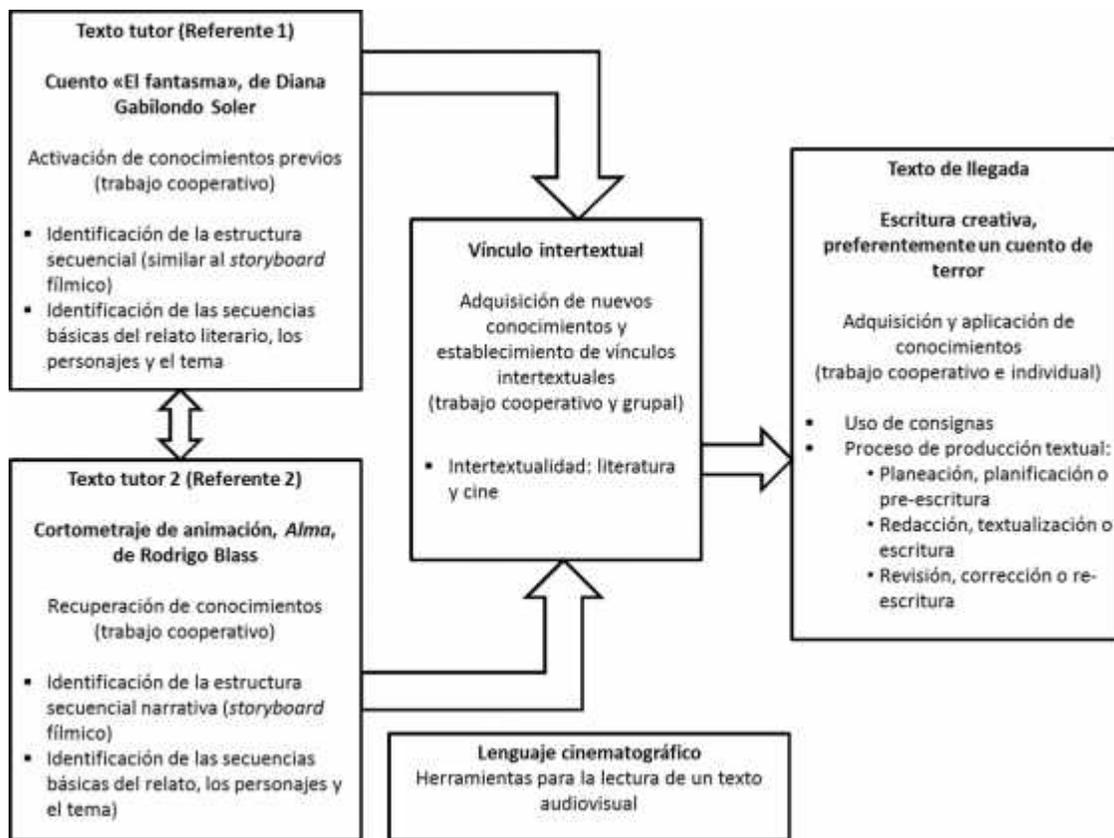
Cassany (1993) enmarca algunos aspectos para la corrección en las propiedades textuales; por ejemplo, para cohesión: uso de nexos, anáforas o

puntuación; para coherencia: selección y progresión de la información, estructura del párrafo y del texto; para adecuación: variedad, registro, fórmulas y giros estilísticos; para aspectos normativos: ortografía y léxico; y otros, como la disposición espacial, la tipografía y la riqueza del léxico.

Finalmente, insiste en que no basta con identificar los errores, sino que hay que comprender por qué lo planteado antes ahora no funciona o es mejorable para crear una nueva versión; en ese sentido, la corrección como una práctica cotidiana permite al estudiante interiorizar el hábito de planificar, escribir y hacer diversos borradores o modificar sus textos, por lo que:

estamos favoreciendo el aprendizaje del concepto de la escritura (...) podemos decir, pues, que el trabajo a partir de borradores, que hace hincapié en el proceso largo y recursivo de la escritura, es un aprendizaje que debe tenerse en cuenta en la escuela desde los primeros niveles y que sólo así permite dar realmente un protagonismo especial a las tareas de corrección y revisión (Camps, 2003: 54)

En la estrategia, el proceso de composición textual se enmarca en aspectos básicos, que aquí se presentan adaptados de un esquema propuesto por Millian y Camps:



Esquema adaptado de la propuesta de Milian y Camps, 2003

El primer texto tutor, la lectura de el “El fantasma”, servirá para activar conocimientos previos, esto es, para que los alumnos de sexto semestre del Taller de Análisis de Textos, reconozcan que todo texto literario se conforma de una serie de acciones realizadas por personajes y enlazadas unas con otras, alrededor de un tema; en el segundo texto tutor, *Alma*, el estudiantado codificará esos conocimientos en un cortometraje de animación: estructura narrativa y secuencias básicas del relato. La manera como ambos textos se enlazarán será mediante el visionado del texto audiovisual y la adquisición de las herramientas básicas de la gramática fílmica, acto que conducirá al vínculo intertextual donde el alumnado reconocerá y reflexionará acerca de los puntos en común entre cine y literatura. Finalmente, el texto de llegada será la escritura de un texto creativo -un relato de terror-, que se enmarcará en el uso de consignas, es decir, sentencias breves que detonan la imaginación al mismo tiempo que acotan la escritura y el proceso de producción textual.

En cada fase de la composición se abordan simultáneamente aspectos relevantes para desarrollar las competencias textual, literaria, lingüística y

estratégica; practicar la escritura en todas sus fases; estimular la imaginación; contribuir al sentido de pertenencia entre los jóvenes al compartir propuestas creativas y estimular el trabajo cooperativo e individual; todo ello se evidenciará en el texto de llegada, la producción creativa. Lo anterior se resume en el siguiente cuadro:

Planeación, planificación o preescritura	Redacción, textualización o escritura	Corrección, revisión o reescritura
<ol style="list-style-type: none"> 1. Propósito 2. Enunciador 3. Destinatario 4. Subgénero literario 5. Consigna 6. Extensión 7. Situación final 8. Quién (personajes) 9. Qué (secuencias narrativas) 10. Dónde (escenarios físicos) 11. Cuándo (temporalidad) 12. Cómo (elemento sobrenatural) 13. Ideas acordes con el contenido 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Organización del texto con base en la planificación 2. Introducción de marcadores textuales 3. Consigna 4. Propuestas para escribir el inicio 5. Sugerencias para escribir el desarrollo 6. Consejos para escribir el final 7. Extensión 8. Subgénero 9. Cohesión y coherencia 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comparar el producto obtenido con la planificación 2. Revisar críticamente el texto final 3. Corregir imprecisiones 4. Revisar la cohesión y la coherencia 5. Ajustar, reescribir o rehacer

Líneas atrás, se mencionó que la redacción más empleada en el ámbito escolar es la académica, por lo que la relevancia de este trabajo radica en mostrar que si bien la escritura creativa requiere de imaginación e inspiración, la autorregulación se acota en las fases de la producción textual. La escritura otorga al estudiante un sentido de identidad que, en la mayoría de las veces, es la única manera como los jóvenes pueden llegar a relacionarse.

3.2 El uso de consignas en la escritura creativa: las aportaciones del Grupo Grafein

Como se señaló anteriormente, en el hacer cosas con las palabras, la educación literaria se refiere a la adquisición de la comprensión y producción de textos con un carácter literario, es decir, involucra los mecanismos de apropiación e incremento de conocimientos, habilidades, hábitos y actitudes necesarios para entrar en contacto con los textos literarios de diversa índole en un afán de comprenderlos, apropiarse de sus contenidos y producirlos:

En consecuencia, la educación literaria comienza a orientarse ahora a enseñar al lector a saber qué hacer con el texto y a saber entender lo que lee de acuerdo con los itinerarios inscritos en la textura de ese texto (Lomas; 2010: 109b).

La estrategia apuesta porque el alumnado se familiarice con la ficción literaria mediante la comprensión e interpretación los textos tutores previos, con la intención de que ambos géneros discursivos conduzcan a un texto de llegada mediante el uso de consignas. Mario Tobelem, fundador del primer taller de escritura en Argentina, el llamado Grupo Grafein, difundió su teoría acerca de cómo debía concebirse un taller de escritura creativa y las consignas que proponía para su desarrollo en un libro que vio la luz en 1981, *El libro de Grafein: Teoría y práctica de un taller de escritura*. La propuesta involucra el uso de las consignas como una herramienta para detonar la imaginación y, al mismo tiempo, acotar las ideas.

Delmiro Coto (2006) define la consigna como “una fórmula breve que incita a la producción de un texto. Son un pretexto, una coartada, para comenzar a escribir, el punto de partida capaz de facilitar la creación de un nuevo texto” (64). La consigna se compone de una frase, oración o instrucción que cumple con dos funciones: por un lado detona la imaginación para la creación del nuevo texto, y por el otro, la delimita y la centra en una idea. Un requisito importante es que las consignas deben elegirse o redactarse con cuidado, para lograr los propósitos que se persiguen:

Y son precisamente los textos creados a partir de ellas los que nos ofrecen los indicios de si son o no son adecuadas. Serán adecuadas siempre que hayan provocado textos disímiles, variados y ricos, y no lo serán cuando la mayoría de ellos haya seguido los mismos esquemas y tomado una dirección semejante (Lomas: 2010: 139).

La consigna, en palabras de Tobelem:

parece lindar con el juego; en otras ocasiones, con un problema matemático. Pero cualquiera sea la ecuación, siempre la consigna tiene algo de valla y algo de trampolín, algo de punto de partida y algo de llegada. (...) Pero sobre todo es un pretexto, un texto capaz, como todos, de producir otros. O de producir el espacio donde se producen otros (1994).

La propuesta del Grupo Grafein (1994), retomada y replanteada por Delmiro Coto (2006) y Lomas (2010) establece varias clases de consignas, presentadas en el siguiente cuadro:

Grupo Grafein (1994: 25-26)	Delmiro Coto (2006: 64) Lomas (2010: 139)
<p>1. De completamiento libre o relleno Con algunas palabras o pequeños textos invitan a completar o continuar el texto</p> <p>2. Completamiento reglado o con operación marcada Brinda un punto de partida e incorpora algún tipo de operación suplementaria.</p> <p>3. Transformación libre Cambiar un texto dado anteriormente</p> <p>4. Transformación reglada El texto se cambia atendiendo a restricciones establecidas</p> <p>5. Intertextuales Ejercicios contruidos sobre la presencia y ausencia de otros textos de diversos géneros.</p> <p>6. Intertextuales con operación marcada Creación de textos mediante determinadas normas.</p> <p>7. Restrictivas o puramente operativas Se piden una serie de operaciones sin reglas precisas.</p> <p>8. Inclasificables Consignas definidas por los resultados que habrán de obtenerse</p>	<p>1. Indicativas de los elementos narrativos</p> <p>2. Referidas a las estructuras narrativas</p> <p>3. Indicadoras de argumentos</p> <p>4. Que remiten a la descripción</p> <p>5. Que engloban la interrogación</p> <p>6. Referidas a los distintos géneros</p> <p>7. Correspondientes al campo sensorial</p> <p>8. Gramaticales y léxicas</p> <p>9. Según los modos operativos que formulan</p> <p>10. Intertextuales</p> <p>11. Inclasificables</p>

En la práctica, el aprendizaje cooperativo permite a los estudiantes desarrollar su creatividad e imaginación mediante el intercambio de ideas derivadas de la consigna; al planear un texto en común, cada integrante no teme compartir sus opiniones con los demás y en el plano individual cada uno aprende a defender su punto de vista, escuchar otras propuestas e incluso ceder ante otras mejores. Aunque la fase de textualización se construya en solitario, el hecho de que cada equipo tenga un mismo punto de partida, con una planificación compartida, crea una predisposición natural en el estudiantado para conocer el resultado final, realizar aportaciones para mejorar sus textos y los de otros y reconocer las áreas de oportunidad y sus aciertos.

La consigna por tanto, es una propuesta que en su uso permite al escritor aprendiz establecer un punto de partida desde dos perspectivas: por un lado, relacionar el texto referente con el que será de llegada, y por otro, acotar y simultáneamente estimular la imaginación para la propuesta textual que habrá de crear. Moreno, Benavides, Kohan, Capacchione, Adorna o Montes evidencian que las consignas generan nuevas ideas, establecen vínculos intertextuales con otros textos e introducen pautas para la escritura de invención.

4. La intertextualidad: vínculo cine-literatura

Platas Tasende (2012: 343) suscribe que una propiedad textual que nos permite entender las condiciones en las que se produce y recibe un texto es la intertextualidad: como personas estamos inmersos en textos que se han producido a lo largo de la historia, de tal forma que las relaciones que se establecen entre unos y otros es inevitable. Ese vínculo no se restringe a los literarios, sino que las relaciones también se construyen entre géneros discursivos diversos, donde se comparten aspectos similares.

La intertextualidad que se aborda en este trabajo vincula dos géneros disímiles que comparten rasgos comunes: el cine y la literatura; concretamente, un cortometraje de animación, que servirá, junto con otro relato, como texto detonante para la creación de un cuento de terror. Para lograrlo, se conjuntan el cuento “El fantasma”, de Diana Gabilondo Soler, y el cortometraje animado *Alma*, de Rodrigo Blass. Con ambos se identifican la suma de acciones, evidenciada por medio de un *storyboard*, las secuencias básicas de un relato (situación inicial-ruptura del equilibrio-transformación-situación final), el tema y los personajes.

La elección de los aspectos anteriores no es fortuita: por su construcción narrativa, cuento y cortometraje guían a los jóvenes en su reconocimiento a través de la activación de conocimientos previos y posibilita contrastar su estructura secuencial con las realizadas previamente por la profesora. Posteriormente, se discurre en los aspectos que aportan por separado la literatura y el cine; para, al final, reflexionar sobre las semejanzas que vinculan intertextualmente ambos géneros.

Es inevitable que se repitan situaciones de comunicación similares entre textos, de tal forma que al interiorizar la información y las circunstancias de recepción y producción, éstas se activen con facilidad al contacto con nuevas propuestas; para ello Calsamiglia y Tusón citan a Ramspott, que hace referencia a la narración:

[...] el carácter convencional de las superestructuras narrativas hace que la mayoría de los hablantes sea capaz de determinar no sólo el contenido de un texto, sino también el tipo que constituye. Así, un supuesto básico [...] es que las reglas de un discurso narrativo forman parte de la capacidad lingüística y comunicativa del hablante (Ramspott, 1992: 101, citado por Calsamiglia y Tusón, 2007: 101).

La intertextualidad es una categoría que reconoce las similitudes que los textos guardan entre sí mediante la evocación de otros, mediante el reconocimiento de sus estructuras, las intenciones que guardan, los temas, los enunciadores, las voces, etcétera; es, por tanto, “una repetición de lo que dicen otros, con apropiación. Se adopta pues un sistema conceptual ajeno.” (Calsamiglia y Tusón, 2007: 143).

El cine mantiene numerosas similitudes con la literatura y no es de extrañar que ambos géneros se influyeran e incluso se complementen, ya sea en el uso de recursos retóricos, en la manera de presentar las historias, los personajes o los temas. Pujals y Romea ofrecen en *Cine y literatura. Relación y posibilidades didácticas* los paralelismos que permean a ambos (2001: 24):

- El cine presenta imágenes concretas y rígidas, mientras que la literatura permite una representación visual múltiple de palabras.
- La imagen fotográfica y fílmica está motivada por analogías con la realidad representada, que mediante secuencias permite una comprensión relativamente fácil; en literatura, la falta de motivación o la arbitrariedad de la palabra impide entender un discurso, exclusivamente verbal, en una lengua desconocida.
- La imagen tiene un carácter simultáneo: en una ojeada recibimos numerosas informaciones, en contraste con la literatura, donde la sucesión de palabras y oraciones obligan a la lectura completa para conocer el sentido del contenido.
- En contraste, ver una película requiere seguir el ritmo y la velocidad de la imagen, a diferencia de la literatura, determinada por quien lee.

Para vincular el cine con la literatura, al inicio hay que identificar el qué dice y cómo lo dice de cada forma de expresión y posteriormente determinar las convergencias y divergencias de cada uno. Punto especial merece el hecho de conocer los códigos que cada expresión artística emplea, para abordar la obra en su justa medida.

En la producción del texto creativo la consigna juega un papel fundamental: al margen de la reflexión sobre la intertextualidad cine-literatura y la creación de un texto, la consigna enlaza ambos géneros para la creación, de tal forma que se posibilita escribir un cuento de terror, acorde con la propuesta estética y de contenido que ofrece el cortometraje de animación.

Conocer o reconocer los códigos de cada expresión artística y decodificar el mensaje, se convierte al estudiante en un lector idóneo, capaz de poner en práctica sus habilidades y conocimientos para -como dice Cassany-, leer las líneas, entre líneas y detrás de las líneas; es decir, comprender, analizar e interpretar.

5. La alfabetización mediática: nuevas miradas a la construcción de lo audiovisual

Vivimos inmersos en un mundo de imágenes, donde las nuevas tecnologías constantemente nos ponen en contacto con información nueva. Con la aparición del internet, la imagen audiovisual tiene gran influencia en los hábitos y actitudes de la población, determinando en gran medida las formas de vivir y convivir como modelos de vida, particularmente en los jóvenes. Pese a los estudios de Barthes, Lomas, Moreno, Breu, Ambròs y Eco, entre otros, el cine, la fotografía, los cortometrajes, los documentales, los videoclips y los comerciales, por ejemplo, no han sido aún objeto de estudio en el bachillerato. Por ello, es indispensable ofrecer al alumnado herramientas para aprender a leer los textos audiovisuales, reconocer las intenciones que subyacen, valorar su aporte estético y descifrar sus mensajes, para evitar caer en la manipulación; en suma, desarrollar en el alumnado lo que Lomas nombra la competencia mediática, esto es, desarrollar los conocimientos, las habilidades y las actitudes para leer e interpretar los textos audiovisuales y multimedia.

Cuando un estudiante se enfrenta a un determinado discurso, como lector tiene el derecho de decodificarlo, pero ¿qué pasa si no cuenta con las herramientas necesarias para hacerlo? En el menor de los casos, el estudiante aprecia la historia o lo que se cuenta de manera elemental, sin reparar en el cómo se cuenta, sin reconocer las herramientas empleadas y las intenciones que subyacen en el texto; su lectura, por tanto, su lectura será trivial y cuestionable, basada en sus experiencias y en lo que ve de modo superficial, de ahí que sea susceptible a la manipulación y se convierta en un espectador cautivo, que actúa y se mueve bajo las intenciones de otros. Es, por tanto, un analfabeta mediático o audiovisual, porque desconoce cómo leer, cómo enfrentarse a un texto icónico verbal y desentrañar sus intenciones y recursos empleados.

Formar espectadores involucra también al profesorado, que aunque no cuente con estudios formales de cinematografía o comunicación audiovisual, necesita adentrarse en los aspectos básicos de la gramática fílmica para incorporarlos a sus formas de trabajo. Ambròs y Breu (2007) coinciden en que conocer las nociones básicas del lenguaje cinematográfico aporta elementos al docente para

guiar a sus estudiantes a descubrir las intenciones y reconocer que detrás de la manera como se construye el discurso audiovisual existe una pragmática encaminada a obtener determinados efectos entre el público.

Dotar de los recursos y herramientas para afrontar los textos icónico verbales en sus modalidades de comprensión, análisis e interpretación, pero también en sus variantes de planeación y producción es asunto prioritario, educativamente hablando. En la estrategia, trabajar con cortometrajes posibilita lecturas con propósitos diversos y, aunque no forma parte de la propuesta inicial, permite al alumno constituirse como un productor de textos audiovisuales, con intenciones claras y manejando el mismo código.

Aprender a leer textos audiovisuales desarrolla habilidades de observación, comprensión, profundización y reconocimiento. Al mismo tiempo, su estudio no debe contemplarse como una actividad complementaria, sino que debe situarse en un contexto específico de aprendizaje, con propósitos bien definidos. Enfrentar al estudiante al texto audiovisual le permite, inicialmente, disfrutar como espectador de lo que ve y luego, incentivar el análisis y la interpretación mediante el reconocimiento de su lenguaje, las técnicas aplicadas en la realización, la manera como se cuenta la historia, las secuencias narrativas en el relato cinematográfico y las relaciones entre personajes y sus conflictos, entre otros aspectos. Si bien el campo de estudio de Ambròs y Breu (2007: 40-41) se centra en el cine, su propuesta sobre lo que otorga en el aula es aplicable al cortometraje de animación, pues posibilita:

- a) Desarrollar la imaginación y el lenguaje
- b) Promover el gusto por la pregunta y la crítica, el descubrir y la interpretación
- c) Ampliar las capacidades expositivas y de razonamiento
- d) Trabajar aspectos ligados al mundo propio del alumnado, como lo es la imagen audiovisual
- e) Poner en funcionamiento la memoria, el entretenimiento y la sensibilidad para captar el significado más profundo de la realidad que se ha visto en un filme.
- f) Adoptar posturas, formarse opiniones, comprender, interiorizar una historia y elaborar las propias conclusiones.

Líneas arriba se explicó que el cine no sólo abarca películas, sino también otro tipo de subgéneros que se desprenden y que emplean los mismos recursos; por ejemplo, los videoclips o los cortometrajes.

La secuencia didáctica contempla el uso del cortometraje de animación como un texto detonante que ofrece varias posibilidades, descritas líneas arriba. La principal, y que ocupa este apartado, se refiere a su empleo como un pretexto para formar alumnos alfabetizados visualmente, donde la adquisición de las herramientas para la lectura de la imagen se convierte en algo necesario. Por ello, los aspectos que se abordan en el cortometraje son los concernientes al lenguaje cinematográfico: planos, movimientos de cámara, ángulos, encuadres, música, efectos especiales y la retórica de la imagen.

El lenguaje cinematográfico hace alusión a la serie de recursos de los cuales el cine echa mano con propósitos concretos. Contenidos en grandes apartados, cada recurso ofrece diferentes formas de contar o presentar una historia. En la alfabetización audiovisual, aprender a leer imágenes ayuda a comprender y descifrar las intenciones. Al hablar sobre las nuevas tecnologías y sus implicaciones en la sociedad, Lomas cita las reflexiones que en su momento hizo Umberto Eco:

En nuestra sociedad los ciudadanos estarán muy pronto divididos, si no lo están ya, en dos categorías: aquellos que son capaces de ver la televisión, que reciben imágenes y definiciones preconstituidas del manso, sin capacidad crítica de elegir entre las informaciones recas, y aquellos que saben usar el ordenador y, por tanto, tienen la capacidad de seleccionar y elaborar la información. El usuario de Internet no puede seleccionar, al menos de un vistazo, entre una fuente fiable y una absurda. Se necesita una nueva forma de destreza crítica, una facultad todavía desconocida para seleccionar la información brevemente con un nuevo sentido común. Lo que se necesita es una nueva forma de educación (Umberto Eco, Conferencia en la Accademia Italiana degli Studi Avanzati, EU, 12 de noviembre de 1996, citado por Lomas, 1999: 339).

En el proceso de aprender a mirar con propósitos concretos, los cortometrajes de animación son una excelente herramienta porque facilitan un acercamiento inicial de disfrute con la imagen. Al adquirir y desarrollar las herramientas necesarias que induzcan a su reflexión, por medio del análisis y la discusión, el alumno se conformará en un espectador crítico, capaz de leer y escribir textos audiovisuales e incluso de producirlos.

5.1 El cortometraje: una propuesta para abordar el texto audiovisual

Los cortometrajes o cortos son un tipo de texto audiovisual, más relacionado al terreno fílmico, que tiene una duración que va de menos de un minuto hasta treinta. Por su brevedad es preciso en el lenguaje y aprovecha al máximo todos los recursos y potencialidades. En general, no está supeditado a las exigencias de las grandes producciones, por lo cual los realizadores gozan de libertad creativa. Con respecto a los géneros que aborda, éstos son prácticamente los mismos que

las películas y en cuanto a su estructura, si es ficcional recupera aspectos básicos del relato literario, como los personajes, las secuencias básicas del relato, las relaciones espaciotemporales y otros elementos.

Entre sus características se encuentra el uso de diversas técnicas para su realización, como la animación por computadora, conocida también como animación digital, animación informática o animación por ordenador (creación de imágenes en movimiento empleando medios digitales; para dar la sensación de movimiento la imagen se sustituye rápidamente por otra), el *stop motion*, también llamado animación en estado puro, *claymation*, animación en volumen, parada de imagen, paso de manivela, foto a foto o cuadro a cuadro (consiste en aparentar el movimiento de objetos estáticos por medio de imágenes sucesivas fijas tomadas de imágenes reales. El movimiento se presenta fotograma por fotograma de forma progresiva), la plastinación (uso de objetos maleables como plastilina o arcilla), esta última variante del *stop motion*, o el filoscopio o *flip book* (imágenes de un libro que al pasar rápidamente las páginas dan la sensación de movimiento, recurso empleado también en la animación), entre otras⁹. Finalmente, también entra en juego un equipo técnico y artístico similar al largometraje.

5.2 Criterios de selección

Para elegir el cortometraje animado de *Alma*, se hizo una revisión y selección rigurosa de materiales, definiendo de antemano puntos muy precisos. Los criterios se basaron en tres fuentes: a) los que propone Ambròs en su texto *Cine y educación. El cine en el aula de primaria y secundaria* (2007: 200), b) los establecidos para la selección de libros para niños y jóvenes para de Biblioteca de Aula y Biblioteca Escolar, adaptados al género textual, y c) los criterios de quien sustenta el presente trabajo, producto de la experiencia profesional con adolescentes.

Lo anterior permitió guiarse por los siguientes parámetros:

- Ser atractivo a los ojos de los adolescentes por su tema, tratamiento, personajes y sentido, sin ser didáctico.
- Plantear un problema o dilema acorde con las vivencias del adolescente.

⁹ Si desea conocer más acerca de las técnicas para la realización de cortometrajes de animación, puede consultar el blog de Miquel Díaz, *Animación artesanal* (2011) en <http://animacionartesanaltecnicas.blogspot.mx/>

- Ser de animación, de preferencia que carezca de diálogos y emplee cualquier recurso en su creación, como la animación por computadora o el *stopmotion*.
- Su extensión debe ser menor a los 20 minutos, para dar la posibilidad de proyectarlo varias veces en el aula.
- Acorde con el nivel educativo.
- Destacarse por su riqueza en el uso de recursos cinematográficos.
- Ser un texto que permita lecturas múltiples, lo que motivará discusiones acerca de elementos diversos, es decir, que ofrezca pluralidad de sentidos.
- Transmisor de valores, sin caer en el didactismo o el “deber ser”.
- Su contenido debe promover la reflexión intelectual y plantear una reinterpretación del mundo.

Y para los fines que competen a esta propuesta...

- Ser un texto motivador, que genere una serie de nuevas propuestas para la creación.

Considerando lo anterior, se eligió *Alma*, de Rodrigo Blass, puesto que por su riqueza de recursos cinematográficos y sus múltiples lecturas motiva el intercambio de opiniones y la posibilidad de generar ideas creativas. Además, su visionado es acorde con el nivel de maduración y las características de los alumnos al que va destinado. Se parte de la idea de que los jóvenes de quinto semestre ya conocen o al menos tienen una idea general de los elementos literarios de una obra narrativa, a diferencia de los de segundo semestre, que apenas se pondrían en contacto con estos aprendizajes.

5.3 Alma. Consideraciones generales

Alma es un cortometraje realizado con la técnica de animación por computadora y con una duración de 05:30 minutos. Por sus características ofrece la posibilidad de abordarlo en el aula en diferentes momentos. Realizado en 2009 por el español Rodrigo Blass –quien trabaja en Pixar– y acreedor a diversos premios internacionales¹⁰, este cortometraje animado posibilita al menos dos lecturas, que en su conjunto proponen una lectura global: por un lado destaca el elemento de

¹⁰ Premio al mejor corto animado en el LA Shorts Fest. Premio al mejor cortometraje animado en el Animacor (Festival Internacional de Animación en España). Premio a la mejor Opera Prima en I Castelli Animati de Italia. Premio al mejor corto en el Festival Animazing Spotlight. Gran premio en el festival Brandford.

misterio que predomina en la historia, donde una niña acaba transmutándose en una muñeca; por otro lado, de qué manera los propios deseos materiales guían y obligan al individuo a tratar de obtener algo sin medir las consecuencias, al grado de “perder la cabeza” con tal de satisfacer los deseos. Si el texto tutor se guía hacia una reflexión más profunda, podremos lograr una tercera lectura, más enriquecedora: la concepción de la libertad, perdida por la pasión o el deseo como motivaciones humanas. Lo anterior sirve de ejemplo para tocar el área de la pluralidad de sentidos que una obra literaria ofrece.

En la realización de este cortometraje participaron: Rodrigo Blass (escritor y director), Cecile Hokes y Nina Rowan (producción); Mastretta (música); Alfonso Blaas (director de arte); Jonatan Catalán (supervisor de iluminación Lighting Supervisor); Jaime Maestro (supervisor de caracteres técnicos Character Technical Supervisor), Tom Myers y David Hughes (diseño de sonido)ound Design); David Heras (coordinación de postproducción); Bolhem Bouchiba, Carlos Grangel, Sergio Pablos, Santi Agustí, Jason Deamer, Dave Gordon y Sergio Casas (diseño de personajes); Rodrigo Blaas y Bolhem Bouchiba (storyboard); Daniel López Muñoz, Juan Pablo Navas (set de diseño); Santi Agustí (diseño gráfico), Sergio Casas (Matte painting); Edward Robbins, Sergi Caballer, David Cuevas, Jesús Gutiérrez, Alex Mateo, Vicente Muñoz, Yannick Puig, Eduardo Suazo, Seryong Kim y Jorge Vigara (modelado); Jonatan Catalán, Patricia Rivera Crespo (Texture artists); Manuel Bover, Jonathan Cuevas, Ernesto Esteso, Tomás Gutiérrez, Remi Hueso, Jaime Maestro, José Mas, Daniel Martín Peixe, Jeff Vacanti, Jorge Vigara (animación); Enrique Vila (efectos); Rudi Hammad (rigging); Gabe Ibáñez (cámara); Fernando Ruiz (herramientas); Chema Alba (colorist); Flor Madrid (music producer); José Rosillo (music mixer); Marco Cresci, Luca Frasca, Diego Galaz, David Herrington, Miguel Malla, Ricardo Moreno, Pablo Navarro, Pablo Novoa y Marina Sorin (músicos); Jana Vance, Dennie Thorpe, Sean England (Foley artists); Frank Rinella y Frank Clary (Foley mixer y Foley recordist); Render Rocket (Powered by); Rubén Pérez, Tom Reinert y Joe Melendez (en colaboración con Keytoon); David Lacruz (Studio Manager)

Recapitulando, la estrategia didáctica centra la propuesta en cuatro grandes momentos que posibilitan la adquisición de aprendizajes, herramientas y habilidades. Éstos son:

a) La activación de conocimientos previos mediante el reconocimiento de algunos aspectos inherentes al relato literario.

b) La lectura del cortometraje de animación, para la adquisición de herramientas necesarias para lograr una alfabetización visual.

c) La relación cine-literatura mediante la reflexión y discusión de la intertextualidad entre ambas disciplinas.

d) La planeación, redacción y corrección de un texto creativo, preferentemente relato, mediante el tránsito de cada fase del proceso de composición textual y el uso de consignas.

Por tanto, es en la construcción de su propio conocimiento como el estudiantado crea, establece conexiones entre lo que ya sabe con lo que habrá de aprender y desarrolla su creatividad a partir de la redacción de relatos, producto de su tránsito por el proceso de composición textual.

La construcción de este itinerario reúne una serie de teorías y propuestas didácticas que en conjunto reconocen, por un lado, la incorporación de la escritura creativa en el aula, y por el otro, lectura de textos audiovisuales; ambos dan origen al desarrollo de una serie de competencias, encaminadas todas a formar ciudadanía, esto es, a conformar un estudiantado consciente de los retos que se le presentan y preparado para hacer uso de su lengua en diferentes contextos. Evidentemente es un propósito ambicioso, alcanzable en la medida en que se reconocen como seres individuales, que comparten aspectos comunes con sus pares; es necesario, también, que en el proceso de conformación como ciudadanos exista un acompañamiento didáctico y literario, que los haga partícipes de los problemas comunes y les dote de palabras para expresar sus emociones y sentimientos, pero también que los emancipe lingüísticamente para identificar los propósitos, los sensibilice y les permita reconocer el valor estético de la imagen y asumir decisiones de forma consciente y sin perjuicio de su esencia.

Respecto al trabajo, la práctica de la escritura creativa como algo deseable, disfrutable y cotidiano en el aula mediante el proceso de producción textual es algo real, que vinculado con la mirada de lo audiovisual y la adquisición de las herramientas básicas del lenguaje cinematográfico desarrollan la competencia comunicativa al conjugar las habilidades de comprensión y producción .

Enmarcada en la estrategia, la escritura creativa adquiere una nueva dimensión: practicada de forma regulada posibilita el proceso de composición textual, que servirá como punto de partida para la práctica de la redacción de textos de carácter académico. Además, ofrece al alumno encontrar su propia voz interior, reconocer la de los demás mediante el uso de la palabra y dar nombre a lo que siente. Por ello, la novedad de la estrategia radica en el desarrollo de las habilidades que posibilitan la competencia comunicativa: hablar, escuchar, leer y escribir. Puesto que una gran mayoría de los adolescentes que cursan el bachillerato rondan entre los quince y los dieciocho años, la secuencia posibilita el

reencuentro consigo mismo y el reconocimiento de los sentimientos, las emociones y las sensaciones:

la adolescencia es fundamentalmente una etapa de cooperación emocional en la que conocer qué viven y cómo se sienten los otros (quién es como yo), saber lo que dicen sobre lo que yo siento (soy raro o soy normal) y recibir la aceptación de los otros (somos adolescentes) supone la piedra angular de sus vivencias (Funes, 2010, 117)

La posibilidad de “vislumbrar la potencialidad de utilizar la expresión literaria para hablar desde el interior de uno mismo al mundo ajeno” (Alonso, 2001) se potencia con la escritura creativa, pues favorece el aprendizaje y la adquisición de habilidades expresivas y comprensivas, fomenta el desarrollo de la educación lingüística y literaria; estimula la imaginación y la creatividad de quien la practica; y contribuye para que el estudiante encuentre en el arte, especialmente en la literatura, una fuente de múltiples posibilidades, que lo encaminen a una reflexión sobre sí y los otros.

III. Secuencia didáctica para fomentar el desarrollo de la escritura creativa mediante la apreciación de cortometrajes de animación

Toda obra es debida al esfuerzo colectivo y progresivo de muchos pensadores, de muchos observadores también, completándose, corrigiéndose, enderezándose los unos a los otros.
Henri Bergson

1. Presentación

La secuencia didáctica que se ofrece pretende fomentar la escritura creativa de textos, de preferencia cortos, mediante la apreciación de cortometrajes de animación, empleando el proceso de composición de textos (planificación, planeación o preescritura; textualización, elaboración textual, redacción o escritura; y revisión, corrección o reescritura) y el uso de consignas. También incluye una guía general para la lectura de textos audiovisuales mediante la revisión del lenguaje cinematográfico, en un afán de acercarlos a un género poco abordado en el aula: los cortometrajes de animación.

Desarrollar e incorporar una cultura audiovisual en el ámbito escolar es indispensable para formar espectadores que reflexionen sobre ella y hagan interpretaciones y análisis críticos para combatir lo que Ambròs denomina el “analfabetismo mediático”¹¹.

La secuencia didáctica se dirige a estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la Universidad Nacional Autónoma de México porque existen concordancias entre los contenidos propuestos y el perfil de egreso (aunque no necesariamente está sujeta a un programa de estudios); por su transversalidad es aplicable a cualquier programa de estudios de bachillerato que aborde contenidos relacionados con el cuento, la escritura, la lectura de medios de comunicación, la cultura audiovisual o la creatividad.

Asimismo, se inserta en el quinto semestre de la asignatura Taller de Análisis de Textos I (ATL), concretamente en la unidad temática I, El cuento. La razón por

¹¹ Como se mencionó líneas atrás, Alba Ambròs apunta en su libro *Cine y educación. El cine en el aula de primaria y secundaria* (2007) las habilidades comunicativas audiovisuales necesarias para contribuir a una “alfabetización mediática”, que resume en a) desarrollar la capacidad de observación; b) trabajar la comprensión de la historia argumental; c) profundizar en la lectura del filme: qué se nos dice, cómo se nos dice, por qué se nos dice; d) fijarse en los detalles que conforman un plano; e) ser conscientes de cómo se mueven los personajes y qué expresiones adoptan; f) analizar cómo evoluciona la cámara, si se mueve o no, qué quiere decirnos cuando sube o baja por encima de la mirada humana; y g) aprender cómo nos podemos expresar a través de la imagen. (22).

la que se sugiere en este semestre y en esta unidad radica en la condición de activar conocimientos previos, particularmente la identificación de las secuencias narrativas de un texto narrativo (situación inicial-ruptura del equilibrio-desarrollo o transformación-situación final) y algunos otros elementos como el tema y los personajes. Además, la estrategia tiene como finalidad emplear el proceso de composición escrita en la creación de un cuento de terror mediante un texto tutor.

Respecto a su duración se sugieren nueve sesiones de dos horas (18 horas) para realizarla; pues se parte de la activación de conocimientos previos para, gradualmente, desarrollar diversas destrezas y habilidades audiovisuales, lingüísticas, literarias, semánticas y comunicativas. Por ello, la propuesta se divide en seis grandes momentos que se desarrollarán en el tiempo programado:

- a) Actividades para recuperar conocimientos previos: lectura del primer texto tutor, “El fantasma”, de Diana Gabilondo Soler, e identificación de algunos elementos de la historia y el discurso.
- b) Actividades dedicadas al cortometraje de animación: visionado del segundo texto tutor, *Alma*, de Rodrigo Blass, e identificación de su estructura narrativa y de los elementos del lenguaje cinematográfico.
- c) Vínculo intertextual entre los textos tutores y el de llegada, partiendo en un primer momento de la reflexión del proceso creador de cada texto a partir de la estructura secuencial narrativa o suma de acciones (para el cuento corto) y el *storyboard* fílmico¹² (para el cortometraje de animación). Esto corresponde a la fase de planificación o planeación del proceso de composición escrita; posteriormente el alumnado reconocerá algunos elementos de la narrativa y el discurso en ambos géneros e identificará lo que cada uno aporta de forma individual y en conjunto.
- d) A partir de encontrar puntos comunes entre lo audiovisual y la literatura (se destacará el principal: ambos cuentan una historia a partir de acciones) se apelará a la creatividad para planificar un texto derivado del cortometraje de animación; para ello se definirá el tipo y género textual que se abordará y las consignas¹³ que habrán de seguirse, entre otros elementos.

¹² En el terreno fílmico el *storyboard* es un conjunto de imágenes mostradas de forma secuencial cuya finalidad es servir de guía para entender una historia o seguir la estructura de una película antes de realizarse o filmarse; la idea es previsualizar la estructura secuencial del texto audiovisual para definir las tomas, los escenarios, los personajes, etcétera.

¹³ Como se señaló líneas atrás, Tobelem (1994) explica que la consigna establece las pautas para la creación y determina mediante el juego, el punto de partida para la generación de un nuevo texto; pero requisito fundamental es que toda consigna debe tener “algo de valla y algo de trampolín, algo de punto de partida y algo de punto de llegada [pues] sobre todo es un pretexto, un texto capaz, como todos, de producir otros”.
(16)

- e) Posteriormente, textualización de un relato corto de carácter creativo a partir del uso de consignas que tienen relación con el cortometraje (texto tutor); para ello se generará una secuencia narrativa del tipo de historia que habrá de crearse, entre otros elementos trabajados previamente.
- f) Revisión y corrección del texto creativo con base en los puntos acordados, entre los que se consideran las fases anteriores para el desarrollo del proceso.

2. Justificación

La secuencia se fundamenta en dos aspectos: por un lado, el empleo de actividades para la redacción de textos por medio del proceso de producción de un escrito -en este caso concreto de textos creativos- y el uso de consignas; por el otro, la importancia de conformar y desarrollar mecanismos para la alfabetización audiovisual, que hace indispensable dotar a los alumnos de herramientas básicas para enfrentarse de forma crítica a este tipo de textos a los que se encuentran expuestos en todo momento.

Como se explicó líneas atrás, la escritura creativa puede fomentarse con cualquier otro tipo de textos tutores y su originalidad radica en:

1. Desarrollar la intertextualidad en el aula al abordar dos géneros, por un lado la literatura, que mediante la escritura de un texto creativo favorece la educación literaria; y por el otro, los cortometrajes de animación, que en su reflexión y análisis ofrecen la posibilidad de desarrollar la alfabetización audiovisual. Citando a Peña-Ardid, Echazarreta (2005) expone las influencias que uno y otro género ofrecen y los aspectos comunes:
 - Influencia de la literatura sobre el cine: [...] elección de temas, de la intriga y de las técnicas literarias, así como del problema de las transposiciones de géneros literarios, formas narrativas, etcétera.
 - Influencia del cine sobre la literatura: es el caso de los préstamos y procedimientos cinematográficos recos por la literatura.
 - Interdependencia literatura-cine: estaríamos ante una serie de obras, ya literarias, ya cinematográficas, en las que se produce una fusión de los dos lenguajes. (Peña-Ardid, 1996: 90-91; citado por Echazarreta, 2005: 60).
2. Incorporar la escritura creativa como una actividad cotidiana en el aula, entendida ésta como “colocar el dominio de la escritura en general, y la de la intención literaria en particular, como objetivo de aprendizaje, situado en el mismo plano que el fomento del gusto por la lectura y la interpretación de textos” (Coto, 2006: 21).

3. Destacar la relevancia del proceso de producción en la redacción de textos creativos y el uso de consignas. Al incorporar al estudiante en la construcción de su propio aprendizaje se motiva la autonomía, se fomenta el trabajo cooperativo y en solitario y se hace responsable de la manera como construye su conocimiento, pues:

la investigación sobre composición coincide en que la conducta madura muestra niveles más altos de conciencia y autorregulación de los procesos implicados en la producción escrita, de manera que un objetivo específico de enseñanza es que el aprendiz incremente el grado de conciencia sobre su actividad compositiva (Cassany, 2004: 152).

4. Incorporar un género audiovisual del cual existe información escasa que señale su inclusión en las aulas: los cortometrajes de animación. Las razones para elegir estos textos son diversas:

- 4.1 Ante el bombardeo de los medios de comunicación, los adolescentes requieren contar con instrumentos para interpretar los contenidos de los medios, de esta manera podrán seleccionar información, ordenarla, utilizarla e interpretarla para su valoración; Ambròs destaca que “se hace imprescindible dotar a los jóvenes, dotar a la ciudadanía de instrumentos de análisis y reflexión en torno a las propias emociones y valores, en definitiva, pautas para la comunicación” (2007: 28).

- 4.2 La inclusión de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para diversificar la práctica docente.

- 4.3 Desarrollar el pensamiento complejo del alumnado por medio del análisis, la crítica y la reflexión de los materiales que se proponen en la estrategia.

- 4.4 Promover la reflexión, la discusión, el diálogo y la comunicación para el perfeccionamiento de sus capacidades lingüísticas y comunicativas con el fin de contribuir en la formación de espectadores.

5. Finalmente, se abordarán los cortometrajes de animación porque ofrecen una estructura narrativa similar a la de los cuentos, a saber: brevedad, creación de personajes y atmósferas, uso de secuencias de acciones espaciales complejas, necesidad de contar una historia, entre otras particularidades.

3. Propósitos

Para construir los propósitos generales y específicos de la secuencia didáctica, se tomarán como base los expuestos en los programas de estudio del segundo semestre del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación

Documental (2003: 43)¹⁴, unidad I “Escritura y reescritura de textos: manejo de la lengua escrita” y los del quinto semestre del Taller de análisis de textos literarios (2003: 14) unidad I, “El cuento”, que establecen:

Segundo semestre

[el alumno] *utilizará recursos de la escritura en la elaboración y reelaboración lúdica de textos, para iniciarse en un manejo más fluido de la lengua y asumir una mejor disposición hacia la escritura.*

Quinto semestre

[el alumno] *comprenderá la intención y el sentido de lo ficcional mediante el reconocimiento del pacto narrativo para desarrollar con mayor amplitud una apreciación placentera del cuento.*

[el alumno] *fundamentará en forma oral y escrita sus percepciones y valoraciones del cuento mediante la aplicación de la metodología adecuada a su organización narrativa para desarrollar sus capacidades comprensivas, expresivas y críticas.*

Lo anterior implica que los conocimientos adquiridos a lo largo de los primeros tres semestres, concretamente la unidad temática I relativa al segundo semestre del Taller de lectura y redacción del CCH, son fundamentales para lograr los aprendizajes esperados en la unidad temática del quinto semestre; por ello, la secuencia requiere forzosamente la identificación de lo que es un cuento, sus características y su estructura, pues a partir de ello el alumnado encontrará puntos comunes. Es necesario precisar que si por diversas razones dichos actores no recuerdan o no tuvieron la posibilidad de abordar esos contenidos, se propone una actividad para activar sus conocimientos previos (la lectura y análisis del cuento “El fantasma” de Diana Gabilondo Soler).

Respecto a los aprendizajes esperados para esta unidad, éstos son los mismos que plantea el Plan de estudios del Colegio:

- a) reconocer los elementos que caracterizan al cuento;
- b) identificar los elementos formales del acontecimiento narrado o la historia;
- c) destacar la forma de narrar para la producción de sentido o el discurso;
- d) establecer la relación narrativa entre historia y discurso;

¹⁴ Conviene recordar que en 2016 se aprobaron los programas de estudio de Taller de Lectura, Redacción a la Investigación Documental I-IV y en 2017 se pusieron en marcha; asimismo, los programas de Taller de Análisis de Textos Literarios también se aprobaron recientemente, pero se llevarán a la práctica en 2020.

- e) construir el sentido del texto; y
- f) relacionar lo escrito del acontecimiento narrado con la composición narrativa para interpretar un cuento.

De esta manera se construyen los propósitos generales y concretos de la secuencia, partiendo del hecho del abordaje de aspectos muy concretos, por ello, es esencial recuperar los conocimientos previos que ellos tienen de la estructura del cuento. Lo anterior permite iniciar con la lectura y el análisis de un cuento corto para la identificación de la estructura secuencial narrativa (similar al *storyboard* fílmico) las secuencias del relato (situación inicial-ruptura del equilibrio-desarrollo o transformación-situación final), los personajes y el tema. Este aspecto previo será fundamental para abordar los cortometrajes, buscando puntos en común entre ambos textos ficcionales.

Lo anterior da pie a la exposición de los propósitos que rigen la secuencia:

3.1 Propósitos generales

El alumno:

Identifica algunos elementos de la historia y el discurso (estructura secuencial narrativa o suma de acciones; secuencias narrativas, personajes y tema), en un cuento.

Reconoce algunos elementos de la historia y el discurso (estructura secuencial narrativa o suma de acciones; secuencias narrativas, personajes y tema), en un cortometraje de animación.

Recupera conocimientos previos de los textos ficcionales para buscar similitudes en textos audiovisuales y enlazarlos en géneros interdependientes entre sí.

Identifica en el cortometraje de animación códigos, signos y elementos del lenguaje cinematográfico.

Comprende que la expresión cinematográfica es un lenguaje.

Ubica la intertextualidad entre los cortometrajes de animación (textos audiovisuales) y los textos narrativos de tipo literario (cuentos).

Emplea recursos para la producción de textos creativos de carácter literario mediante el proceso de composición textual: planificación o planeación, textualización o redacción y revisión o corrección.

Recurre a las consignas como punto de partida para la redacción de textos creativos.

3.2 Propósitos específicos

3.2.1. Propósitos conceptuales

El alumno:

1. Reconoce los elementos de un relato corto de ficción a través de:
 - 1.1 La caracterización de sus elementos: estructura secuencial narrativa (o suma de acciones); secuencias narrativas (situación inicial-ruptura del equilibrio-desarrollo o transformación-situación final), personajes y tema.
2. Advierte las características de un cortometraje de animación a partir de:
 - 2.1 La caracterización de sus recursos narrativos, como la suma de acciones (similar al *storyboard*¹⁵ fílmico), las secuencias narrativas, los personajes y el tema.
 - 2.2 La identificación de algunos elementos de la gramática fílmica: planos, movimientos de cámara, encuadre, montaje, angulación, retórica, color, sonido y efectos especiales.
3. Recupera conocimientos previos de los textos literarios para buscar similitudes en textos audiovisuales y enlazarlos en géneros interdependientes entre sí.
4. Distingue los aspectos comunes que guardan la literatura y el cine por medio de la reflexión y la discusión.
5. Advierte la intertextualidad cine-literatura a través de sus características comunes.
6. Comprende que en la creación de un texto es necesario realizar un proceso de composición textual a través de:
 - 6.1 Descomponer un proceso en fases.
 - 6.2 Identificar la consigna como un recurso para generar nuevas ideas.
 - 6.3 Desarrollar la primera fase para la producción textual, la planeación, preescritura o planificación, mediante la generación de mecanismos para la organización de las ideas.
 - 6.4 Transitar el proceso de textualización, escritura o redacción tomando como referente la planificación.

¹⁵ El *storyboard* muestra la estructura secuencial narrativa que desarrolla el cortometraje animado. En el caso de los textos literarios, servirá para la identificación de la suma de acciones que componen el cuento, acto que conucirá a la caracterización de las secuencias narrativas. El *storyboard* puede realizarse como un *collage*, por medio de dibujos o de manera descriptiva.

6.5 Desarrollar el proceso de revisión, reescritura o corrección considerando las etapas de planeación y textualización.

3.2.2 Propósitos procedimentales

El alumno:

1. Identifica los elementos de un cuento corto a través de:
 - 1.1 Destacar algunos elementos representativos de la historia y el discurso en un texto narrativo: estructura secuencial narrativa (o suma de acciones), secuencias narrativas, personajes y tema.
2. Advierte los elementos de un cortometraje de animación a través de:
 - 2.1 Acentuar las partes más importantes de la historia y el discurso en un texto audiovisual: estructura secuencial narrativa (o suma de acciones, similar al *storyboard* filmico), secuencias narrativas, personajes y tema.
3. Identifica y emplea las características del cortometraje de animación para:
 - 3.1 Examinar su estructura filmica mediante los recursos del lenguaje cinematográfico.
 - 3.2 Valorar la riqueza de recursos empleados para contar una historia por medio de la imagen.
4. Vincula las estructuras secuenciales narrativas del cuento y del cortometraje para reconocer que ambos parten de una base: contar una historia por medio de una secuencia de acciones.
5. Establece vínculos intertextuales ente la literatura y el cine mediante preguntas guía que inducen a la reflexión.
6. Desarrolla el proceso de producción textual o composición escrita de un texto creativo mediante:
 - 6.1 Planificar o planear un cuento de terror basado en un texto tutor (el cortometraje de animación), a partir de:
 - 6.1.1 Realizar un ejercicio colectivo de creación con miras al reconocimiento de las fases del proceso de producción textual.
 - 6.1.2 Emplear la consigna como base para la planeación de su texto.
 - 6.1.3 Determinar el final de la historia como eje para la planificación.
 - 6.1.4 Definir el propósito, el tipo y el género textuales, el género literario, la extensión, el destinatario y el tema del texto.

- 6.1.5 Determinar el quién, qué, cómo, cuándo y dónde de la historia.
- 6.1.6 Emplear esquemas para la planeación del cuento que se habrá de escribir
- 6.2 Redactar un texto de carácter creativo (cuento de terror) basado en un texto tutor (el cortometraje de animación), a partir de:
 - 6.2.1 Haber desarrollado todos los aspectos que conllevan la fase previa, esto es, la planificación o planeación.
 - 6.2.2 Emplear la consigna como pretexto para la creación de otro texto.
 - 6.2.3 Incorporar en el texto que habrá de crearse algunos de los recursos abordados para el inicio, desarrollo y final de una historia.
- 6.3 Corregir su texto de carácter creativo (cuento de terror) basado en un texto tutor (el cortometraje de animación), a partir de:
 - 6.3.1 Haber desarrollado los aspectos que conllevan las fases previas, esto es, la planificación o planeación y la textualización o redacción.
 - 6.3.2 Emplear la consigna como vía para la creación de otro texto.
 - 6.3.3 Revisar y corregir la estructura, el uso de recursos para generar tensión, la presentación de personajes, la cohesión, la coherencia y la construcción de párrafos, entre otros elementos.

3.2.3 Propósitos actitudinales

El alumno:

1. Valora el proceso creativo de una obra literaria a partir de:
 - 1.1 Reflexionar sobre algunos elementos de la historia y el discurso
 - 1.2 Reconocer el proceso de producción textual implicado en la creación de un texto.
2. Aprecia el proceso de realización de un cortometraje de animación mediante:
 - 2.1 Discurrir sobre algunos elementos de la historia y el discurso.
 - 2.2 Valorar el cortometraje de animación como una manifestación artística.
 - 2.3 Conocer las herramientas empleadas en la producción fílmica.
 - 2.4 Advertir el proceso estético inmerso en las obras cinematográficas.
 - 2.5 Apreciar el arte de la imagen y la narrativa presentes en el cortometraje de animación.

- 2.6 Analizar en el cortometraje de animación códigos, signos y elementos del lenguaje cinematográfico.
- 2.7 Valora la conjugación de elementos narrativos y técnicos presentes en la realización de un cortometraje animado.
- 2.8 Comprender que la expresión cinematográfica es un lenguaje.
3. Reflexiona sobre las características que comparten los textos audiovisuales y los textos literarios, empleando como base que ambos son narrativos.
4. Valora la intertextualidad entre la literatura y los textos audiovisuales por medio de la reflexión y discusión.
5. Aprecia que la creación de un texto requiere de seguir un proceso dividido en fases.
6. Planifica el texto creativo a partir de:
 - 6.1 Aportar elementos, mediante el trabajo cooperativo, para la realización de cada una de las fases de producción textual.
 - 6.2 Apreciar el trabajo cooperativo respetando las ideas derivadas del cortometraje de animación.
 - 6.3 Considerar las instrucciones y los lineamientos para la realización del cuento.
 - 6.4 Contribuir en la generación de ideas para la planificación de un cuento corto.
7. Emplea su creatividad para la textualización de un texto creativo, (cuento de terror), a partir de:
 - 7.1 Aportar elementos, de forma individual, para la textualización o redacción.
 - 7.2 Apreciar el trabajo cooperativo realizado previamente, respetando la fase anterior.
 - 7.3 Considerar las instrucciones y los lineamientos para la textualización.
8. Asume que la creatividad involucra un proceso mediante:
 - 8.1 Señalar elementos para la revisión o corrección del texto producido.
 - 8.2 Apreciar el trabajo cooperativo e individual realizado previamente respetando las etapas anteriores.
 - 8.3 Considerar las instrucciones y los lineamientos para la corrección.

9. Comprende que todo texto escrito requiere forzosamente de una serie de pasos para su producción y corrección.
10. Contribuye en la discusión grupal mediante la participación, bajo un clima de respeto.
11. Muestra disposición e interés y se involucra activamente en las actividades mediante el trabajo cooperativo y la discusión grupal.

4. Contenidos

Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales
<p>Cuento</p> <p>Cortometraje de animación</p> <p>Ficcionalidad</p> <p>Verosimilitud</p> <p>Estructura secuencial narrativa o suma de acciones</p> <p>Secuencias narrativas: situación inicial, ruptura del equilibrio, desarrollo o transformación, situación final</p> <p>Personajes</p> <p>Tema</p> <p>Lenguaje cinematográfico: encuadre, movimiento de cámara, sonido, tipos de planos, ángulos, montaje, retórica, efectos especiales, color, sonido.</p> <p><i>Storyboard</i></p> <p>Intertextualidad</p> <p>Proceso de composición textual: planificación, textualización, revisión</p>	<p>Lee y fundamenta la identificación de la estructura secuencial narrativa de un cuento corto, entre otros elementos.</p> <p>Ve e identifica la estructura secuencial narrativa de un cortometraje de animación, entre otros elementos.</p> <p>Emplea e identifica algunos elementos del lenguaje cinematográfico para el análisis del cortometraje de animación</p> <p>Relaciona aspectos comunes entre el cuento corto y los cortometrajes de animación</p> <p>Establece relaciones intertextuales entre textos audiovisuales y textos literarios</p> <p>Escribe mediante consignas</p> <p>Desarrolla el proceso de composición textual mediante tres fases:</p> <p>Planifica la redacción de su texto mediante el género, tipo</p>	<p>Habla por turnos</p> <p>Sigue instrucciones</p> <p>Escucha atentamente</p> <p>Comparte sus ideas bajo un clima de respeto</p> <p>Trabaja cooperativa y colaborativamente</p> <p>Promueve la participación y se involucra activamente en las discusiones</p> <p>Participa en la planificación colectiva de un texto</p> <p>Produce su texto respetando los acuerdos a los que llegó con sus pares</p> <p>Muestra respeto y valora el trabajo creativo de sus compañeros</p> <p>Aporta opiniones para mejorar el trabajo suyo y el de los demás</p> <p>Aporta sugerencias y favorece el intercambio de ideas.</p> <p>Se presenta con los</p>

Tipología textual	textual y las consignas, entre otros elementos que habrá de seguir	materiales necesarios
Género textual: narrativo		Atiende indicaciones y colabora en la realización de las actividades
Cuento de terror	Redacta su cuento de terror atendiendo a las consignas y la secuencia narrativa, entre otros aspectos.	
Consignas		
Características del destinatario		
Quién	Revisa y corrige su texto creativo a partir de los lineamientos establecidos.	
Qué		
Dónde	Lee y sugiere cambios para mejorar el texto.	
Cuándo		
Cómo	Comparte, mediante la lectura, su texto creativo	
Cohesión	Atiende a las observaciones correspondientes	
Coherencia	Entrega su texto creativo	

5. Metodología

La estrategia que se ofrece apunta hacia dos caminos: por un lado, la promoción de la educación literaria por medio de la lectura y escritura; y por otro, el incremento de la competencia audiovisual mediante la apreciación, identificación y lectura de cortometrajes de animación. Al buscar puntos en común entre la educación literaria y la educación audiovisual se establecen vínculos intertextuales necesarios para la construcción de un aprendizaje autónomo, reflexivo e integral. En consecuencia, las actividades incluidas en la estrategia deben estar encaminadas a los vínculos que se establecen entre el lenguaje literario, el lenguaje cinematográfico y la producción textual.

Proponer esta ruta pretende llevar al estudiante a desplegar prácticas escritoras y de apreciación artística y a fomentar competencias como la lingüística, la comunicativa, la literaria, la audiovisual o mediática y la textual, y a desarrollar el aprendizaje cooperativo.

De esta manera, la estrategia trabaja seis grandes momentos en la metodología: el primero tiene que ver con, por un lado, la presentación del cuento corto y el cortometraje de animación, de cuya relación depende el vínculo intertextual; por el otro, los aspectos relacionados con el género, la tipología

textual y las consignas permiten la definición de ciertas pautas para la redacción del texto creativo, de acuerdo con el proceso de composición escrita. Lo anterior promueve en el alumnado tres aspectos: a) la movilización de conocimientos previos; b) la reflexión sobre cómo las distintas manifestaciones artísticas establecen relaciones y c) de qué manera en todo proceso artístico existen pautas para la creación.

El segundo momento se refiere al abordaje del cortometraje de animación por medio del análisis de la gramática cinematográfica: movimientos de cámara, angulación o perspectiva de cámara, tipos de planos, montaje, colores, efectos especiales, retórica, encuadres y sonido. Mediante la revisión de algunas de estas herramientas se dota al estudiantado de instrumentos para un primer acercamiento de manera formal con el texto audiovisual, de tal suerte que éste accede a ellos reconociendo su proceso creativo, pero también sus intenciones y propósitos.

El tercer momento se relaciona con el diseño de las preguntas clave que habrán de guiar la discusión y la reflexión; de esta manera se establecen, de inicio, los aportes que ambas disciplinas ofrecen, y luego, los vínculos intertextuales entre la literatura y el cine. Con ello se pretende que el estudiante reconozca la manera como los géneros se nutren y se complementan.

El cuarto momento aborda el proceso de producción textual partiendo de un primer acercamiento, donde el alumno concibe el texto de forma colectiva en su fase uno. La creación está supeditada a ciertos lineamientos, entre ellos el uso de consignas, el destinatario y el propósito, entre otros aspectos. El aprendizaje cooperativo en esta fase es esencial, pues favorece el intercambio de ideas.

El quinto momento guía el proceso de composición escrita de forma individual, aportando lineamientos para la escritura. Finalmente, el sexto momento establece la corrección como marco para revisar y corregir el texto mediante ciertas pautas; de esta forma el alumno aporta mejoras para el cuento y hace partícipe de sus logros y creaciones a sus compañeros mediante el aprendizaje cooperativo. En este último momento la lectura en voz alta, las opiniones de sus pares y la retroalimentación en las correcciones aspiran a crear un ambiente donde todos se sientan cómodos y reconozcan sus áreas de oportunidad; al realizar la misma tarea éstos se involucran de forma activa en el proceso, lo que contribuye a crear un clima de respeto colectivo.

Cabe destacar que durante la secuencia los recursos evaluativos se emplean en los diferentes momentos. Con ello se pretende que el alumno sea consciente

de sus progresos en el aprendizaje, reconozca sus logros e identifique sus áreas de oportunidad.

6. Actividades

Las actividades que se ofrecen pretenden desarrollar las cuatro habilidades con la apropiación de los aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales, necesarios para la puesta en práctica del ejercicio de la escritura creativa empleando el proceso de composición textual a través de la apreciación de un cortometraje de animación. El texto audiovisual será considerado, por un lado, como un pretexto para el estudio del lenguaje cinematográfico con miras al desarrollo de la alfabetización audiovisual y, posteriormente, servirá como un recurso para establecer vínculos intertextuales con la literatura; por el otro, funcionará como un texto tutor que derivará en la generación de ideas al servicio de la composición escrita.

Neira Piñeiro explica en su artículo “La escritura para medios audiovisuales en el área de lengua castellana y literatura y su contribución al desarrollo de las competencias básicas” (2019: 382) que los aspectos artísticos y culturales que ofrece el cine, y sus variantes en numerosos textos audiovisuales, presentes en la vida cotidiana, hacen necesario un acercamiento a las herramientas que emplean para la recepción y producción. Si bien la autora engloba su propuesta en el cine, los cortometrajes de animación pertenecen a la categoría del terreno audiovisual (al igual que el género cinematográfico) y en ese sentido la cita se aplica muy bien a los fines que se persiguen en la secuencia.

Asignatura: Análisis de Textos literarios I
Unidad 1: El cuento
Duración 18 horas, 9 sesiones de 2 horas cada una
Propósitos Generales
El alumno:
Identifica algunos elementos de la historia y el discurso (estructura narrativa secuencial o suma de acciones; secuencias narrativas, personajes y tema) en un cuento.
Reconoce algunos elementos de la historia y el discurso (estructura narrativa secuencial o suma de acciones; secuencias narrativas, personajes y tema) en un cortometraje de animación.

Recupera conocimientos previos de los textos narrativos ficcionales para buscar similitudes en textos audiovisuales y enlazarlos en géneros interdependientes entre sí.

Identifica en el cortometraje de animación códigos, signos y elementos del lenguaje cinematográfico.

Comprende que la expresión cinematográfica es un lenguaje.

Ubica la intertextualidad entre los cortometrajes de animación (textos audiovisuales) y los textos narrativos de tipo literario (cuentos).

Emplea recursos para la producción de textos creativos de carácter literario mediante el proceso de composición textual: planificación o planeación, textualización o redacción y revisión o corrección.

Recurre las consignas como punto de partida para la redacción de textos creativos.

Propósitos de la Unidad (programa del CCH):

El alumno comprende la intención y el sentido de lo ficcional mediante el reconocimiento del pacto narrativo para desarrollar con mayor amplitud una apreciación placentera del cuento.

Fundamenta de forma oral y escrita sus percepciones y valoraciones del cuento mediante la aplicación de la metodología adecuada a su organización narrativa.

Primer momento: Activación de los conocimientos previos.

Sesión 1 (2 horas)

Conceptuales

El alumno:

Reconoce los elementos de un relato corto de ficción a través de:

- La caracterización de sus elementos: estructura secuencial narrativa (o suma de acciones); secuencias narrativas (situación inicial-ruptura del equilibrio-desarrollo o transformación-situación final), personajes y tema.

APRENDIZAJES ESPERADOS	<p>Procedimentales</p> <p>El alumno:</p> <p>Identifica los elementos de un cuento corto a través de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Destacar los elementos más importantes de la historia y el discurso en un texto narrativo: estructura secuencial narrativa (o suma de acciones), secuencias narrativas, personajes y tema.
APRENDIZAJES ESPERADOS	<p>Actitudinales</p> <p>El alumno:</p> <p>Valora el proceso creativo de una obra literaria a partir de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar sobre algunos elementos de la historia y el discurso. • Reconocer el proceso de producción textual implicado en la creación de un texto. <p>Contribuye en la discusión grupal mediante la participación, bajo un clima de respeto.</p> <p>Muestra disposición e interés y se involucra activamente en las actividades mediante el trabajo cooperativo y la discusión grupal.</p>
CONTENIDO TEMÁTICO	<p>Cuento, ficcionalidad, verosimilitud, estructura secuencial narrativa (o suma de acciones), secuencia narrativa (situación inicial-ruptura del equilibrio-desarrollo o transformación-situación final), personajes, tema.</p>
ORGANIZACIÓN	<p>Trabajo grupal en las tres etapas.</p> <p>Modelado en la identificación de la estructura narrativa secuencial (o suma de acciones) del cuento.</p>
	<p>Apertura</p> <p>Explicación del propósito de la secuencia y lo que se espera que los alumnos hagan.</p> <p>Breve reflexión acerca de la importancia de contar historias, a partir de las siguientes preguntas-guía:</p>

DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES	<p>¿Ustedes cuentan historias? ¿Por qué? ¿Para qué nos sirve contar historias? ¿Qué tipo de historias se pueden contar? Dependiendo de la respuesta del grupo se pedirá que alguien cuente alguna historia. ¿De qué manera se pueden contar historias?</p> <p>Lo anterior permite discutir y reflexionar sobre el carácter ficcional de lo que se contó, a partir de abordar los conceptos de ficción, verosimilitud, cuento y algunas de sus características.</p> <p>Desarrollo:</p> <p>Activación de conocimientos previos (segundo semestre)</p> <p>Lectura del cuento “El fantasma” de Diana Gabilondo Soler (ver ANEXO 2. Cuento “El fantasma”, de Diana Gabilondo Soler) e identificación de las acciones presentadas mediante el reconocimiento de los verbos empleados en el texto: se sugiere subrayarlos, luego, circular los que se usan para describir y finalmente, encerrar en un cuadrado los que señalan acciones realizadas por los personajes. La profesora trabaja junto con los alumnos esta etapa.</p> <p>Realización de la estructura secuencial narrativa (o suma de acciones) (ver ANEXO 3. Ejemplo de <i>storyboard</i> o estructura secuencial narrativa de “El fantasma” realizado por los alumnos) derivada de la identificación de los verbos: cada asistente pasa al pizarrón y escribe la acción correspondiente de acuerdo con el orden cronológico con una ligera variante: para realizar este esquema se inicia por el final del cuento y se concluye con el inicio¹⁶.</p> <p>Cocontrastación entre el esquema realizado colectivamente y el elaborado previamente por la profesora. En plenaria se discuten puntos en común entre ambos organizadores gráficos, con la intención de reconocer el papel que juega el fantasma en la historia, identificar la secuencia principal y la secundaria; reconocer la descripción del ambiente, el papel del fantasma como parte de éste y su relación con</p>
-----------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

¹⁶ Por las características de este cuento se sugiere seguir el esquema señalado, de tal manera que el alumno identifique con claridad aspectos como en torno a qué personaje giran las acciones.

	<p>los niños, entre otros aspectos (ver ANEXO 4. Estructura secuencial narrativa o <i>storyboard</i> de “El fantasma”).</p> <p>En plenaria, reconstrucción de la historia utilizando los esquemas anteriores e identificación de las secuencias básicas del relato, los personajes y el tema. Conviene verbalizarlos para luego escribirlos en el pizarrón.</p> <p>Cierre :</p> <p>Discusión en plenaria para destacar los aspectos relevantes de la sesión; breve reflexión de la manera como se cuentan historias, entre ellas por medio de los textos audiovisuales.</p> <p>Revisión en clase de un texto recapitulatorio brindado a los alumnos (ver ANEXO 5. Aspectos básicos del cuento).</p>
EVALUACIÓN	Evaluación diagnóstica de los conocimientos previos
RECURSOS	<ul style="list-style-type: none"> • Gabilondo Soler, D. “El fantasma”. • Fotocopias de los conceptos básicos sobre cuento para recuperar los conocimientos previos (ver ANEXO 5. Aspectos básicos del cuento) • Pizarrón, plumones, proyector, computadora. • Cuadernos u hojas blancas, plumas.

Segundo momento: El cortometraje de animación: aplicación de los conocimientos previos.

Sesión 2 (2 horas)

APRENDIZAJES ESPERADOS	Conceptuales El alumno: Advierte las características de un cortometraje de animación a partir de: <ul style="list-style-type: none">• La caracterización de sus recursos narrativos, como la suma de acciones (similar al <i>storyboard</i> fílmico), las secuencias narrativas, los personajes y el tema.
	Procedimentales El alumno: Advierte los elementos de un cortometraje de animación a través de: <ul style="list-style-type: none">• Acentuar los elementos más importantes de la historia y el discurso en un texto audiovisual: estructura secuencial narrativa (o suma de acciones, similar al <i>storyboard</i> fílmico), secuencias narrativas, personajes y tema.
	Actitudinales El alumno: Valora el proceso creativo de una obra literaria a partir de: <ul style="list-style-type: none">• Reflexionar sobre algunos elementos de la historia y el discurso• Apreciar el arte de la imagen y la narrativa presentes en el cortometraje de animación Contribuye en la discusión grupal mediante la participación, bajo un clima de respeto. Muestra disposición e interés y se involucra activamente en las actividades mediante el trabajo cooperativo y la discusión

	grupal.
CONTENIDO TEMÁTICO	Cortometraje de animación, estructura secuencial narrativa (o suma de acciones), secuencias narrativas (situación inicial-ruptura del equilibrio-transformación o desarrollo-situación final); personajes, tema.
ORGANIZACIÓN	Trabajo cooperativo en las etapas de inicio, desarrollo y cierre.
DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES	<p>Inicio :</p> <p>Introducción previa a la proyección del cortometraje de animación mediante una breve reflexión de la manera como se cuentan historias, entre ellas por medio de los textos audiovisuales.</p> <p>Desarrollo :</p> <p>Como un primer acercamiento, presentación de preguntas previas para detonar la discusión acerca de aspectos generales de los textos audiovisuales: ¿por qué se llaman así?, ¿qué los caracteriza?, ¿dónde los encontramos? ejemplos de textos audiovisuales; de los cortometrajes y sus características: ¿qué es un cortometraje?, ¿han visto alguno?, ¿cuál es su duración?, ¿conocen alguna técnica para su realización?</p> <p>La misma presentación incluye aspectos generales del cortometraje, generando hipótesis de lectura por medio de mostrar el título y el cartel promocional: ¿por qué creen que se llama <i>Alma</i>?, ¿de qué creen que trata este cortometraje a partir del cartel promocional?, ¿qué es el alma? Y el contenido a través de mostrar algunos fotogramas: a partir de estas imágenes, ¿de qué creen que tratará el cortometraje?, ¿por qué deducen eso? (ver ANEXO 6. Activación de conocimientos previos del cortometraje de animación. <i>Alma</i>, de Rodrigo Blass).</p> <p>Proyección del cortometraje <i>Alma</i> (Rodrigo Blass, 2009).</p> <p>Trabajo en equipos para la identificación de la estructura narrativa secuencial: siguiendo el análisis realizado en el cuento corto, por medio de tarjetas u hojas tamaño media</p>

	<p>carta cada equipo reconstruye la historia de <i>Alma</i> mediante la redacción de las acciones que se desarrollan; si es necesario, se proyecta nuevamente el cortometraje para precisar información. Cada equipo pega sus hojas en pliegos de papel bond. Se sugiere seguir el mismo procedimiento que con el cuento: empezar por el final y avanzar hacia el inicio (ver ANEXO 7. Estructura secuencial narrativa o <i>storyboard</i> de <i>Alma</i>, de Rodrigo Blass (2009) realizado por los alumnos).</p> <p>Cierre:</p> <p>Revisión de la actividad, ¿por qué creen que se pudo aplicar el mismo mecanismo de la estructura secuencial narrativa o suma de acciones con este texto? ¿Qué tienen ambos textos en común?</p> <p>La profesora recoge las evidencias de trabajo de cada equipo.</p>
EVALUACIÓN	Realización de las actividades programadas en equipos; participación activa de cada integrante.
RECURSOS	<ul style="list-style-type: none"> • Hokes C. y Rowan, N. (productores). Blass, R. (director). (2009). <i>Alma</i> [cortometraje de animación]. Dur. 5:30 m. EU-España: Full Cast & Crew. Revisado en julio de 2012 en: http://www.youtube.com/watch?v=irbFBgl0jhM&feature=related • Pizarrón, plumones, esquema de la estructura narrativa secuencial del cortometraje, proyector, computadora, bocinas, PPP 1 “Previo a la presentación de <i>Alma</i>”. • Cuaderno, hojas blancas o recicladas, pliegos de papel bond, tarjetas, plumones, cinta adhesiva, pegamento, plumas.

Tercer momento: El lenguaje cinematográfico y sus recursos

Sesión 3 (2 horas)

APRENDIZAJES ESPERADOS	Conceptuales El alumno: Distingue las características de un cortometraje de animación mediante el reconocimiento de algunos elementos generales del lenguaje narrativo.
	Procedimentales El alumno: Advierte los elementos de un cortometraje de animación a partir de: <ul style="list-style-type: none">• La caracterización de sus recursos narrativos, como la suma de acciones (similar al <i>storyboard</i> filmico), las secuencias narrativas, los personajes y el tema.
	Actitudinales El alumno: Aprecia el proceso de realización de un cortometraje de animación mediante: <ul style="list-style-type: none">• Discurrir sobre algunos elementos de la historia y el discurso.• Valorar el cortometraje de animación como una manifestación artística Aprecia el arte de la imagen y la narrativa presentes en el cortometraje. Analiza en el cortometraje de animación códigos, signos y elementos del lenguaje cinematográfico. Comprende que la expresión cinematográfica es un lenguaje. Contribuye en la discusión grupal mediante la participación, bajo un clima de respeto.

CONTENIDO TEMÁTICO	<p>Estructura secuencial narrativa o <i>storyboard</i> (suma de acciones), secuencias narrativas (situación inicial-ruptura del equilibrio-transformación o desarrollo-situación final); personajes y sus tipos, tema.</p> <p>Cuento, cortometraje de animación, intertextualidad.</p>
ORGANIZACIÓN	<p>Trabajo colaborativo en las tres etapas.</p>
DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES	<p>Apertura :</p> <p>Recuperación de conocimientos previos revisados en la clase anterior: estructura secuencial narrativa, secuencias narrativas, personajes y tema.</p> <p>Repaso oral de lo trabajado anteriormente en clase y su paralelismo con los recursos del cuento.</p> <p>Desarrollo :</p> <p>Revisión en conjunto de los esquemas hechos por cada equipo; luego, contrastación del propio esquema con el de los demás; finalmente, plenaria para examinar los <i>storyboards</i> realizados en los equipos.</p> <p>Coevaluación de los esquemas realizados entre los pares (ver ANEXO 9. Rúbrica del <i>storyboard</i> de <i>Alma</i>).</p> <p>Proyección del esquema realizado por la profesora (ver ANEXO 8. Estructura secuencial narrativa o <i>storyboard</i> del cortometraje <i>Alma</i>, de Rodrigo Blass)</p> <p>Identificación colectiva de la secuencia narrativa, los personajes y el tema del cortometraje de animación. Todo lo anterior se anota en el pizarrón.</p> <p>Reflexión, ¿qué similitudes encontraron entre ambos textos?, ¿para qué creen que sirvió realizar estos esquemas?, ¿de qué manera nos ayudó la realización de la estructura secuencial narrativa para la identificación de las secuencias narrativas, los personajes y el tema?, ¿qué tienen en común ambos textos para que se hayan podido abordar de esa manera?, ¿por qué los elementos de la historia y el discurso que trabajaron en el segundo semestre fueron importantes</p>

	<p>para realizar este análisis?</p> <p>Primer acercamiento al cortometraje en el plan anecdótico: qué les pareció, de qué creen que habla, qué le pasó en realidad a la niña, preguntas encaminadas a buscar el efecto de sentido.</p> <p>Plenaria acerca de las similitudes que existen entre un texto audiovisual y un texto narrativo literario a partir de las preguntas detonadoras: ¿es posible leer cortometrajes de animación? ¿Qué recursos tendríamos que utilizar para ello?, ¿cuál es el vehículo por medio del cual la literatura cuenta historias?, ¿y el del cortometraje? ¿existen elementos narrativos del cortometraje que no existen el cuento?, ¿cuáles son?</p> <p>Presentación de un documento en formato Power Point que incluya algunos aspectos discutidos anteriormente acerca del texto audiovisual y el cortometraje de animación (ver ANEXO 10. El cortometraje de animación).</p> <p>Proyección de dos ejemplos de cortometrajes para apreciar la técnica empleada y la manera como se cuentan historias en poco tiempo: uno, con una duración de menos de un minuto (“Vampire Bash”) y otro realizado con la técnica <i>stop motion</i> con duración de 05:35 m (para los fines de esta secuencia se empleó “Bottle” de Kirsten Lepore, pero existen numerosos ejemplos en páginas como Youtube o Dailymotion).</p> <p>Cierre</p> <p>Comentarios generales acerca de los cortometrajes de animación.</p> <p>Plenaria para la discusión de las técnicas empleadas y reflexión encaminada a identificar la gramática que emplea el texto cinematográfico para transmitir los propósitos que persigue.</p> <p>Entrega del Anexo 10 para recapitular la sesión.</p>
EVALUACIÓN	Participación oral y contraste de los <i>storyboards</i> de las estructuras secuenciales narrativas o suma de acciones

	Coevaluación de los <i>storyboards</i> fílmicos de <i>Alma</i> .
RECURSOS	<ul style="list-style-type: none"> • Hokes C. y Rowan, N. (productores). Blass, R. (director). (2009). <i>Alma</i> [cortometraje de animación]. Dur. 5:30 m. EU-España: Full Cast & Crew. Revisado en julio de 2012 en: http://www.youtube.com/watch?v=irbFBgl0jhM&feature=related • Silva, A. (productor y director) (2011). <i>El cortometraje de animación más corto de la historia-Vampire Basch</i> [cortometraje de animación]. Portugal. Duración 00.05 s. Revisado en marzo de 2013 en: http://www.youtube.com/watch?v=j4k6gvxtXs4 • Lepore, K. (productora y directora) (2011). <i>Bottle</i>. [cortometraje de animación]. Duración 05:25 m. EU. Revisado en julio de 2012 en: http://www.youtube.com/watch?v=5mVEapKnS1c. • Pizarrón, plumones, proyector, computadoras, bocinas. • Cuaderno, hojas blancas, plumas, fotocopias del material.

Cuarto momento: El lenguaje cinematográfico y sus recursos

Sesión 4 (2 horas)

APRENDIZAJES ESPERADOS	Conceptuales El alumno: Advierte las características de un cortometraje de animación a partir de: <ul style="list-style-type: none">• La identificación de elementos de la gramática fílmica: planos, movimientos de cámara, encuadre, montaje, angulación, retórica, color, sonido y efectos especiales.
	Procedimentales El alumno: Identifica y emplea las características del cortometraje de animación para: <ul style="list-style-type: none">• Examinar su estructura fílmica mediante el abordaje de los recursos del lenguaje cinematográfico.• Valorar la riqueza de elementos empleados para contar una historia por medio de la imagen.
	Actitudinales El alumno: Valora el proceso creativo de una obra literaria a partir de: <ul style="list-style-type: none">• Reconocer el proceso de producción textual implicado en la creación de un texto. Aprecia el proceso de realización de un cortometraje de animación mediante: <ul style="list-style-type: none">• Valorar el cortometraje como una manifestación artística• Conocer las herramientas empleadas en la producción fílmica.• Advertir el proceso estético inmerso en las obras

	<p>cinematográficas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprender que la expresión cinematográfica es un lenguaje. <p>Valora la conjugación de elementos narrativos y técnicos presentes en la realización de un cortometraje animado.</p> <p>Advierte el proceso estético inmerso en las obras cinematográficas.</p> <p>Contribuye en la discusión grupal mediante la participación, bajo un clima de respeto.</p>
CONTENIDO TEMÁTICO	Cuento, cortometraje de animación, lenguaje cinematográfico: encuadre, movimiento de cámara, sonido, tipos de plano, ángulos, montajes, retórica, efectos especiales, color, sonido.
ORGANIZACIÓN	Trabajo colaborativo en las tres etapas.
DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES	<p>Apertura:</p> <p>Recuperación de conocimientos previos revisados en la clase anterior: estructura secuencial narrativa, secuencias narrativas, personajes y tema.</p> <p>Revisión oral de lo trabajado anteriormente en clase y sus similitudes con lo realizado en el cuento.</p> <p>Desarrollo :</p> <p>Entrega de la guía impresa “El lenguaje cinematográfico y sus técnicas audiovisuales” (ver ANEXO 11. El lenguaje cinematográfico: técnicas audiovisuales y recursos) y simultáneamente, proyección de un documento en formato Power Point de ejemplos (fotogramas y fragmentos de videos) para la identificación de los elementos de la gramática fílmica: planos, encuadre, movimientos de cámara, angulación o perspectiva de la cámara, montaje, efectos especiales, retórica, géneros cinematográficos, color, efectos especiales y sonido.</p> <p>Proyección de diversos ejemplos para revisar el uso de los recursos del lenguaje cinematográfico en diversos textos audiovisuales: comercial, tráiler de película, fragmento de</p>

una serie y videoclip (prácticamente se puede emplear cualquier material disponible en la red; para los fines que se persiguen en esta secuencia se emplearon el comercial *Children see*, el tráiler de la película *World War Z*, un fragmento de la serie *The Bing Bang Theory* y el videoclip *Hoy tengo miedo de Fobia*).

Identificación por equipos de algunos elementos de la gramática fílmica en los ejemplos anteriores, de acuerdo con la guía y los ejemplos vistos.

Visionado del cortometraje *Alma* para la identificación de algunos de los recursos cinematográficos abordados. En equipos, proporcionan ejemplos en un organizador gráfico en el que también señalan los minutos y segundos de tres ejemplos).

Proyección de fotogramas de *Alma* para la identificación de los recursos cinematográficos de forma grupal (ver ANEXO 12. Ejercicio de identificación del lenguaje cinematográfico en fotogramas de *Alma*).

Los asistentes comentan de qué manera los elementos técnicos han influido, reforzado o limitado la presentación de la idea central (tema) de *Alma*.

A partir de lo anterior se comenta más ampliamente el cortometraje mediante algunas preguntas guía: ¿a qué género pertenece el cortometraje? ¿existe una sola interpretación alrededor de *Alma*?, ¿qué aspecto de la vida puede equipararse a lo que le sucede a la niña? La discusión anterior da pie para encaminarla a la zona del horizonte de experiencias: ¿el visionado del cortometraje te ofreció la posibilidad de realizar otras lecturas diferentes a la inicial?, ¿conocer el lenguaje fílmico permite una lectura más amplia?, ¿qué pistas construye el director a lo largo del texto que nos permiten construir la trama?, ¿*Alma* tiene que ver con algún aspecto de tu vida familiar, con tus relaciones con otras personas u objetos o con situaciones similares?, ¿qué aspectos resultan verosímiles dentro de la ficcionalidad del cortometraje?

	<p>Cierre :</p> <p>Reflexión grupal encaminada a descubrir la pertinencia de los nuevos aprendizajes: como espectadores, ¿para qué nos sirve conocer esta información?, ¿cómo podemos aplicarla al enfrentarnos a un texto audiovisual?, ¿por qué es necesario construir una cultura de lectores de textos audiovisuales?, ¿qué entienden por alfabetización audiovisual?, ¿de qué manera se es alfabetizado audiovisual y para qué sirve serlo?</p> <p>Plenaria sobre la importancia de conocer y familiarizarse con este código cinematográfico para descifrar los propósitos del texto audiovisual, así como para hacer nuevas lecturas de este género y sus tipos. En todos los casos razonan y explican su respuesta.</p> <p>Redacción de un comentario breve a partir de los aspectos anteriores.</p>
<p>EVALUACIÓN</p>	<p>Participación oral y contraste de los <i>storyboards</i> de las estructuras secuenciales narrativas o suma de acciones.</p> <p>Coevaluación de los <i>storyboards</i> realizados.</p> <p>Evaluación formativa: identificación de los elementos del lenguaje cinematográfico, discusión de los aspectos antes mencionados.</p> <p>Redacción de un comentario breve a partir de la discusión anterior.</p>
<p>RECURSOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hokes C. y Rowan, N. (productores). Blass, R. (director). (2009). <i>Alma</i> [cortometraje de animación]. Dur. 5:30 m. EU-España: Full Cast & Crew. Revisado en julio de 2012 en: http://www.youtube.com/watch?v=irbFBgl0jhM&feature=related • Fobia (2004). <i>Hoy tengo miedo</i> [archivo de video]. Duración 04:20 m. Revisado en marzo de 2013 de http://www.youtube.com/watch?v=R4Kq5BRv0ZA • Forster, M. (2012) <i>World War Z – Official Trailer [HD]</i> [archivo de video]. Duración 02:26m. Consultado en marzo

de 2013 en <http://www.youtube.com/watch?v=HcwTxRuq-uk>

- s.a. (2010) *The Big Bang Theory* – “Sheldon and Penny Go to Run” [extracto de archivo de video]. Duración 01:35 m. Consultado en febrero de 2013 en http://www.youtube.com/watch?v=Dcke_fm6V38
- Napcan. (2006). *Children see. Children Do* [archivo de video]. Duración 01:31 m. Consultado en marzo de 2013 en <http://www.youtube.com/watch?v=KHi2dxSf9hw>
- Pizarrón, plumones, proyector, computadoras, bocinas.
- Cuaderno, hojas blancas, plumas, fotocopias del material.

Quinto momento: En busca de una intertextualidad: cine y literatura

Sesión 5 (2 horas)

APRENDIZAJES ESPERADOS	Conceptuales El alumno: Recupera conocimientos previos de los textos literarios para buscar similitudes en textos audiovisuales y enlazarlos en géneros interdependientes entre sí. Distingue los aspectos comunes que guardan la literatura y el cine por medio de la reflexión y la discusión Advierte la intertextualidad cine-literatura mediante el reconocimiento de sus características comunes.
	Procedimentales El alumno: Identifica y emplea las características del cortometraje de animación para: <ul style="list-style-type: none">• Valorar la riqueza de recursos empleados para contar una historia por medio de la imagen. Vincula las estructuras secuenciales narrativas del cuento y del cortometraje para reconocer que ambos parten de una base: contar una historia por medio de una secuencia de acciones. Establece vínculos intertextuales entre la literatura y el cine mediante preguntas guía que inducen a la reflexión.
	Actitudinales El alumno: Reflexiona sobre las características que comparten los textos audiovisuales y los textos literarios, empleando como base que ambos son textos narrativos. Valora la intertextualidad entre la literatura y los textos audiovisuales por medio de la reflexión y discusión.

	<p>Aprecia que la creación de un texto requiere de seguir un proceso dividido en fases.</p> <p>Contribuye en la discusión grupal mediante la participación, bajo un clima de respeto.</p> <p>Muestra disposición e interés y se involucra activamente en las actividades mediante el trabajo cooperativo y la discusión grupal.</p>
CONTENIDO TEMÁTICO	<p>Cuento, cortometraje de animación, estructura secuencial narrativa o suma de acciones, <i>storyboard</i>, lenguaje cinematográfico, intertextualidad.</p>
ORGANIZACIÓN	<p>Plenaria</p>
DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES	<p>Apertura:</p> <p>A partir de lo visto, planteamiento de dos preguntas base: ¿qué tienen en común los textos audiovisuales y los textos literarios? La respuesta conduce al siguiente cuestionamiento: ¿cómo creen que se da el proceso creador de cada obra?, ¿qué condiciones permea una obra para su concreción?</p> <p>Desarrollo:</p> <p>Reflexión sobre la manera como se produce un texto partir de la última pregunta; revisión del proceso creador de un texto audiovisual mediante una lluvia de ideas; seguimiento de cada paso a través de una línea cronológica que se anota en el pizarrón; a la par, revisión del proceso creador de un texto literario; de esto se deriva la vinculación de éste con la estructura secuencial narrativa o suma de acciones (en algunos casos puede ser la secuencia narrativa) que el autor emplea para desarrollar un texto literario y la realización del <i>storyboard</i> (o suma de acciones por medio de imágenes) para la creación de un texto audiovisual.</p> <p>Discusión acerca de la manera como los creadores de historias planean su texto: en el terreno literario por medio de las secuencias narrativas (conviene resaltar que para llegar a ese punto previamente identificaron las acciones en un texto literario por medio de la estructura secuencial</p>

narrativa o suma de acciones), mientras que en el terreno fílmico se planean a partir del *storyboard* (esto es, la suma de acciones descritas por medio de imágenes y que componen el texto audiovisual). Revisión de algunos ejemplos de *storyboard* de diversos textos audiovisuales (un comercial de galletas Oreo, la escena de la ducha en la película *Psicosis* de Alfred Hitchcock, 1960 y un fragmento de una serie de televisión *Los Simpson*); identificación de las características de cada planeación dependiendo del texto, destacando la importancia de la planeación o planificación para la creación de cualquier texto.

Orientación de la plenaria hacia un análisis de aspectos sociales, éticos y estéticos del cortometraje de animación: reconocimiento de la gramática fílmica, relación que guardan con el pensamiento, la obra literaria y la producción cinematográfica.

Proyección del cortometraje *Alma*, con la observación guiada y cuidadosa de los detalles que sirven para la construcción de las intenciones, como el letrero en la calle, los nombres de la pared, la forma de la ventana, el interior de la tienda, la ventana vista desde el interior, el muñeco que pretende escapar, el uso de colores, la similitud entre la vestimenta de la niña y la muñeca, las vestimentas de las muñecas de los estantes, entre otros aspectos.

Comentarios del cortometraje a partir de las pautas dadas en la segunda sesión (activación de conocimientos previos).

Reflexión encaminada a los propósitos de las herramientas para la lectura del texto audiovisual: tomas, escenas, secuencias; aspectos comunes que comparte con la literatura y lo que ofrece al espectador.

Distinción y confrontación de cómo la literatura cuenta las historias (por medio de la palabra) y la forma como lo hacen los textos audiovisuales (por medio de la imagen), posteriormente, revisión de los géneros en los que se

	<p>clasifican las obras de ambas disciplinas.</p> <p>Discusión encaminada a aspectos generales de la literatura: perspectivas comunes que comparte con el cine y lo que ofrece al espectador.</p> <p>A partir de lo anterior, plenaria para encontrar puntos en común en ambos géneros: ¿qué obras literarias conocen que se han adaptado al cine?, ¿han leído la obra literaria y han visto la adaptación cinematográfica?, ¿cómo se reconoce si ha sido una buena adaptación?, ¿en qué casos les ha gustado más la obra literaria?, ¿y la obra fílmica?, ¿qué prefieren y por qué?, ¿con otras disciplinas se establece una relación con la literatura?; señalen alguna relación intertextual y mencionen qué aspectos comparten, ¿cómo y de qué manera se interrelacionan?, ¿cuáles son disímiles?, ¿con qué otras disciplinas puede relacionarse el cine?, ¿qué tendrían en común?, ¿para qué nos sirve relacionar textos de diferentes géneros?, ¿y relacionar diferentes disciplinas aporta algo?, como espectadores, ¿qué nos aporta?</p> <p>Cierre</p> <p>A partir de reconocer la intertextualidad se plantean dos nuevas interrogantes: ¿qué podrían tener en común el cortometraje y el cuento que se leyó?, ¿es posible construir un nuevo texto a partir de los dos anteriores?</p> <p>Redacción de un comentario para el reconocimiento de la intertextualidad entre literatura y cine a partir de la manera como se nutren y apoyan entre sí ambas disciplinas y la forma como la literatura establece relaciones intertextuales con otros géneros, a partir de las preguntas: como lectores de textos, ¿para qué nos sirve reconocer la intertextualidad?, ¿qué aporta ésta en las diferentes disciplinas?</p> <p>Cierre de la sesión con la entrega de un texto que recupera la intertextualidad. (ver ANEXO 13. La intertextualidad)</p>
EVALUACIÓN	Participación activa en la plenaria

	Redacción de un comentario de media cuartilla sobre la intertextualidad.
RECURSOS	<ul style="list-style-type: none"> • Draft-FCB Barcelona (2009). <i>Storyboard</i> para galletas Oreo. Revisado en mayo de 2013 en http://www.ediciona.com/storyboard_galletas_oreo-dirpi-16829.htm • Hitchcock, A. (1960) <i>Storyboard</i> escena de la ducha en <i>Psicosis</i>. Revisado en mayo de 2013 en http://cdn.theatlantic.com/static/mt/assets/culture_test/Psych-o-1960.jpg • s. a. (s. a.) <i>Storyboard</i> fragmento de <i>Los Simpson</i>. Revisado en mayo de 2013 en http://diloengrafico.wikispaces.com/Dise%C3%B1o+Gr%C3%A1fico+en+cine.+Storyboard • Fotocopias, cuaderno, pizarrón, plumones, hojas. • Computadora, proyector y bocinas.

Sexto momento: El proceso de composición textual para la redacción de un texto creativo: fase 1, la planificación, preescritura o planeación.

Sesión 6 (2 horas)

APRENDIZAJES ESPERADOS	Conceptuales El alumno: Advierte la intertextualidad cine-literatura a través de sus características comunes. Comprende que en la creación de un texto es necesario realizar un proceso de composición textual a través de: <ul style="list-style-type: none">• Descomponer un proceso en fases.• Identificar la consigna como un recurso para generar nuevas ideas.• Desarrollar la primera fase para la producción textual, la planeación, preescritura o planificación, mediante la generación de mecanismos para la organización de las ideas.
	Procedimentales El alumno: Desarrolla el proceso de producción textual o composición escrita de un texto creativo mediante: 1. Planificar o planear un cuento de terror basado en un texto tutor (el cortometraje de animación), a partir de: <ul style="list-style-type: none">• Realizar un ejercicio colectivo de creación con miras al reconocimiento de las fases del proceso de producción textual.• Emplear la consigna como base para la planeación de su texto.• Determinar el final de la historia como eje para la planificación.• Definir el propósito, el tipo y el género textuales, el género

	<p>literario, la extensión, el destinatario y el tema del texto.</p> <ul style="list-style-type: none"> •Determinar el quién, qué, cómo, cuándo y dónde de la historia •Emplear esquemas para la planeación del cuento que se habrá de escribir. <hr/> <p>Actitudinales</p> <p>El alumno:</p> <p>Valora el proceso creativo de una obra literaria a partir de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocer el proceso de producción textual implicado en la creación de un texto. <p>Planifica el texto creativo a partir de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aportar elementos, mediante el trabajo cooperativo, para la realización de cada una de las fases de producción textual. • Apreciar el trabajo cooperativo respetando las ideas derivadas del cortometraje de animación • Considerar las instrucciones y los lineamientos para la realización del cuento. • Contribuir en la generación de ideas para la planificación de un cuento corto. <p>Aprecia que la creación de un texto requiere de seguir un proceso dividido en fases.</p> <p>Comprende que todo texto escrito requiere forzosamente de una serie de pasos para su producción y corrección.</p> <p>Contribuye en la discusión grupal mediante la participación, bajo un clima de respeto.</p> <p>Muestra disposición e interés y se involucra activamente en las actividades mediante el trabajo cooperativo y la discusión grupal.</p>
<p>CONTENIDO TEMÁTICO</p>	<p>Escritura creativa, cuento de terror; proceso de composición textual: planificación-textualización-revisión; tipología textual; género textual; género narrativo; características del destinatario; cuento de terror; consignas; tema; quién (protagonista-antagonista); dónde (escenarios físicos); cuándo (tiempo); qué</p>

	(secuencias narrativas: situación inicial, ruptura del equilibrio, desarrollo o transformación, situación final); cómo (acontecimiento inesperado).
ORGANIZACIÓN	<p>Trabajo individual en la revisión de la etapa de planificación o planeación.</p> <p>Trabajo cooperativo en la planeación o planificación del cuento de terror.</p>
DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES	<p>Apertura:</p> <p>Ejercicio de creación de un texto de forma individual: a cada alumno se le asigna una consigna que sintetiza lo que habrá de desarrollar y durante un minuto construirá una historia de forma oral, considerando las secuencias narrativas anteriormente vistas.</p> <p>Reflexión del ejercicio, ¿qué pudimos comprobar?, ¿qué es necesario para lograr que un texto (oral o escrito) sea coherente?; los textos orales creados, ¿cumplieron con los requisitos señalados?; describan el proceso que siguieron para construir su historia, ¿por qué es necesario planear un texto?, ¿para qué sirve hacerlo?</p> <p>Desarrollo</p> <p>Primera parte: aspectos teóricos</p> <p>Las respuestas sirven de introducción para abordar las tres fases que componen el proceso de producción escrita o de composición textual: la planificación, preescritura o planeación, la textualización, escritura o redacción y la revisión, reescritura o corrección; asimismo, se explican los propósitos de esta segunda parte de la secuencia didáctica.</p> <p>Reparto de fotocopias con los aspectos que deben considerarse en la planificación o planeación, al mismo tiempo, proyección de un documento en formato Power Point de la primera fase de la producción textual. (ver ANEXO 14. La escritura creativa: el uso de consignas y el proceso de composición textual: Fase 1: La planificación,</p>

preescritura o planeación).

Explicación teórica de los elementos que se consideran en la primera fase; determinación de aspectos comunes propios del tipo de texto que crearán considerando:

- b. El público o destinatario y sus características
- c. Determinar la intención o el propósito.
- d. Señalar el tipo de texto que se creará (se señala la tipología textual preponderante: narración; de acuerdo con el género textual se producirá un cuento, y de acuerdo con el género literario se producirá un cuento de terror¹⁷, enriqueciéndola con aspectos que ellos mismos aporten).
- e. Determinar la extensión (entre una cuartilla a dos, aproximadamente).
- f. Explicar la importancia de la consigna (ver ANEXO 15. La consigna)

Revisión del documento en formato Power Point de diversos aspectos relacionados con la creación:

- a) Determinar el final (sirve como eje para construir la historia en conjunto)
- b) Considerar el *quién* (protagonista-antagonista y características; asimismo aquí se define el tipo de voz narrativa que habrá de utilizarse); el *dónde* (lugares físicos donde la historia se desarrollará); el *cuándo* (tiempo verbal pero también tiempo dentro de la historia); el *qué* (argumento central que se desarrollará; para ello se recuperan los conocimientos previos relativos a las secuencias narrativas mediante la presentación de diferentes esquemas para la realización de la historia) y el *cómo* (el aspecto inesperado que pone la historia en movimiento)

En un primer ejercicio se pide a cada alumno que piense en

¹⁷ Categorías de la colección *Libros del Rincón*:

http://lectura.dgme.sep.gob.mx/htmls_frames/fs_nuestras_colecciones11.html

	<p>algún episodio de su vida que le ha generado mucho miedo, que trate de revivir la sensación y que con base en ello planee su texto.</p> <p>Presentación de los diferentes esquemas para desarrollar el <i>qué</i> de la historia con ejemplos (ver ANEXO 14. La escritura creativa: el uso de consignas y el proceso de composición textual: Fase 1: La planificación, preescritura o planeación).</p> <p>Segunda parte: trabajo cooperativo</p> <p>Organización por equipos para el tránsito de esta fase.</p> <p>Asignación de una consigna (para seguir estableciendo la intertextualidad, en la medida de lo posible las consignas deben establecer relaciones con el cortometraje de <i>Alma</i>) (Ver ANEXO 15. La consigna).</p> <p>En equipos, trabajo cooperativo de la fase de planificación o planeación en su cuaderno, una vez finalizado el ejercicio, entrega de una copia a la profesora.</p> <p>Orientación por equipos de inquietudes relacionadas con el trabajo cooperativo. De ser necesario, proyección de fotogramas, del cortometraje o de algunos bocetos de <i>Alma</i> (obtenidos de internet) que guarden relación con la consigna.</p> <p>Cierre:</p> <p>Reflexión sobre la importancia de abordar esta fase, en el terreno de la escritura, ¿para qué sirve planear?, ¿de qué manera la planeación contribuyó en el trabajo en equipo?</p> <p>Intercambio de las planificaciones, revisión y proceso de coevaluación por equipos de la fase (ver ANEXO 16. Ejemplos de planificaciones realizadas por estudiantes).</p>
<p>EVALUACIÓN</p>	<p>Trabajo cooperativo y colaborativo; entrega de la planeación o planificación.</p> <p>Coevaluación empleando la “Rúbrica 1: Planeación o planificación de un cuento de terror” (ver ANEXOS 17. Proceso para la producción escrita o la composición textual. Rúbrica 1 Planeación o planificación de un cuento de terror y 18. Ejemplo de</p>

	coevaluaciones. Rúbrica de la fase 1. Planificación).
RECURSOS	Fotocopias de la fase de planificación y de la rúbrica, hojas, cuaderno, plumas. Cañón, computadora, bocinas.

Séptimo momento: El proceso de composición escrita para la redacción de un texto creativo: fase 2, la textualización, escritura o redacción.

Sesión 7 (2 horas)

APRENDIZAJES ESPERADOS	Conceptuales El alumno: Comprende que en la creación de un texto es necesario realizar un proceso de composición textual a través de: <ul style="list-style-type: none">• Descomponer un proceso en fases.• Identificar la consigna como un requisito para generar nuevas ideas.• Transitar el proceso de textualización, escritura o redacción tomando como referente la planificación.
	Procedimentales El alumno: Desarrolla el proceso de producción textual o composición escrita de un texto creativo mediante: <ol style="list-style-type: none">1. Redactar un texto de carácter creativo (cuento de terror) basado en un texto tutor (el cortometraje de animación), a partir de:<ul style="list-style-type: none">• Haber desarrollado todos los aspectos que conllevan la fase previa, esto es, la planificación o planeación.• Emplear la consigna como vía para la creación de otro texto.• Incorporar en el texto que habrá de crearse algunos de los recursos abordados para el inicio, desarrollo y final de una historia.
	Actitudinales El alumno: Aprecia que la creación de un texto requiere de seguir un proceso

	<p>dividido en fases.</p> <p>Emplea su creatividad para la textualización de un texto creativo, (cuento de terror), a partir de</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aportar elementos, de forma individual, para la textualización o redacción. • Apreciar el trabajo cooperativo realizado previamente respetando la fase anterior. • Considerar las instrucciones y los lineamientos para la textualización. <p>Comprende que todo texto escrito requiere forzosamente de una serie de pasos para su producción y corrección.</p> <p>Contribuye en la discusión grupal mediante la participación, bajo un clima de respeto.</p> <p>Muestra disposición e interés y se involucra activamente en las actividades mediante el trabajo cooperativo y la discusión grupal.</p>
<p>CONTENIDO TEMÁTICO</p>	<p>Escritura creativa, cuento de terror; características del destinatario; proceso de composición textual: planificación-textualización-revisión; tipología textual; género textual; género literario; cuento de terror; consignas; tema; quién (protagonista-antagonista); dónde (escenarios físicos); cuándo (tiempo); qué (secuencias narrativas: situación inicial, ruptura del equilibrio, desarrollo o transformación, situación final); cómo (acontecimiento inesperado); recursos para escribir el inicio, el desarrollo y el final.</p>
<p>ORGANIZACIÓN</p>	<p>Trabajo individual en todas las etapas.</p>
	<p>Apertura :</p> <p>Reflexión de las fases que componen el proceso de producción escrita.</p> <p>Revisión oral de la fase 1 del proceso de composición escrita, haciendo énfasis en la revisión de los elementos que la componen.</p> <p>Precisión de que los elementos revisados corresponden en su mayor parte a la creación de un cuento de terror; que si</p>

<p>DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES</p>	<p>bien hay aspectos comunes, cada género literario posee características específicas para su creación.</p> <p>Desarrollo :</p> <p>Primera parte: aspectos teóricos</p> <p>Reparto de fotocopias con los aspectos que deben considerarse en la textualización (ver ANEXO 19. La escritura creativa: el uso de consignas y el proceso de composición textual 2. La textualización, redacción o escritura), al mismo tiempo, proyección de un documento en formato Power Point de la segunda fase de la producción textual.</p> <p>Explicación teórica, determinación de aspectos comunes propios del tipo de texto, haciendo énfasis en:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Los esquemas elaborados en la primera fase. b) La consigna asignada previamente. c) Prestar atención a la textualización para que exprese de manera fiel lo planificado. d) Tomar en cuenta aspectos como la consigna, la extensión y el género literario, entre otros. e) Atender a las sugerencias para escribir el inicio, el desarrollo y el final, reparando en la elección de palabras, los recursos para crear tensión, la función de las oraciones y el ritmo de la historia. <p>En el mismo documento se abordan aspectos relacionados con la textualización, como:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Para iniciar. Empezar con el nombre del protagonista o anteponer la acción que realiza; uso de preguntas para provocar cuestionamientos en la mente del lector; usar exclamaciones; presentar o insinuar situaciones de miedo; describir un escenario; dar pistas sobre el antagonista; iniciar con un adverbio, un participio o un gerundio; una premonición; un sentimiento o emoción; una advertencia; la descripción de un sueño. 2. Para desarrollar. Conforme avanza la historia
----------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

incorporar algunas de estas sugerencias: cuando el protagonista se sienta seguro cambia la situación; si tienes dos protagonistas mandar a uno a otro lado y dejar al otro solo; introducir una sorpresa desagradable que genere suspenso o miedo cuando el protagonista se sienta confiado; incrementar el miedo con oraciones cortas o largas; mantener el mayor tiempo escondido al antagonista pero gradualmente revelar detalles de él; el protagonista puede hacerse preguntas en voz alta; revelar los sentimientos de los personajes; incluir ruidos o sonidos inusuales; buscar un lugar a salvo para el personaje; el protagonista toma una decisión; en suma, crear situaciones donde se alargue el suspenso el mayor tiempo posible.

3. Para finalizar. Regresar al principio de la historia; llevar a los protagonistas a casa una vez resuelto el problema; terminar la historia con una pregunta, que dé lugar a otra historia; señalar un cambio en el protagonista por medio de acciones o diálogos; dejar un cabo suelto o reflexionar sobre la historia.

4. El ritmo de la historia

Segunda parte: trabajo individual

Organización individual para el desarrollo de esta fase.

Desarrollo de la fase de textualización en su cuaderno o en hojas considerando la fase de planificación, la consigna correspondiente y lo visto en esta sesión (ver ANEXO 20. Ejemplos de la fase de redacción, textualización o escritura).

Orientación individual de inquietudes relacionadas con el trabajo.

Cierre:

Reflexión conducida sobre la importancia de esta fase, ¿haber planeado me permitió desarrollar mi texto con mayor facilidad? Lo visto, ¿cómo contribuyó para la escritura de mi cuento?

	<p>En caso de que algún estudiante haya terminado de escribir su texto se pedirá que lo entregue, junto con la primera fase, a la profesora. En caso contrario, lo finalizará en casa.</p>
EVALUACIÓN	<p>Trabajo individual; entrega de la textualización del cuento de terror.</p> <p>Trabajo cooperativo en la exposición y revisión de los elementos.</p>
RECURSOS	<p>Fotocopias de las fases 1 y 2 (ver ANEXOS 17 y 19), hojas, cuaderno, plumas; esquemas de planificación de la fase 1.</p> <p>Cañón, computadora, bocinas.</p>

Octavo: El proceso de composición escrita para la redacción de un texto creativo: fase 3, la revisión o corrección

Sesión 8 (2 horas)

APRENDIZAJES ESPERADOS	Conceptuales El alumno: Comprende que en la creación de un texto es necesario realizar un proceso de composición textual a través de: <ul style="list-style-type: none">• Descomponer un proceso en fases.• Identificar la consigna como un requisito para generar nuevas ideas.• Desarrollar el proceso de revisión, reescritura o corrección considerando las etapas de planeación y textualización.
	Procedimentales El alumno: Desarrolla el proceso de producción textual o composición escrita de un texto creativo mediante: <ol style="list-style-type: none">1. Corregir su texto de carácter creativo (cuento de terror) basado en un texto tutor (el cortometraje de animación), a partir de:<ul style="list-style-type: none">• Haber desarrollado los aspectos que conllevan las fases previas, esto es, la planificación o planeación y la textualización o redacción.• Emplear la consigna como vía para la creación de otro texto.• Revisar y corregir la estructura, el uso de recursos para generar tensión, la presentación de personajes, la cohesión, la coherencia y la construcción de párrafos, entre otros elementos.
	Actitudinales El alumno:

	<p>Asume que la creatividad involucra un proceso mediante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Señalar elementos para la revisión o corrección del texto producido. • Apreciar el trabajo cooperativo e individual realizado previamente respetando las etapas anteriores. • Considerar las instrucciones y los lineamientos para la corrección. <p>Comprende que todo texto escrito requiere forzosamente de una serie de pasos para su producción y corrección.</p> <p>Contribuye en la discusión grupal mediante la participación, bajo un clima de respeto.</p> <p>Muestra disposición e interés y se involucra activamente en las actividades mediante el trabajo cooperativo y la discusión grupal.</p>
<p>CONTENIDO TEMÁTICO</p>	<p>Escritura creativa, cuento de terror; características del destinatario; proceso de composición textual: planificación-textualización-revisión; tipología textual; género textual; género literario; cuento de terror; consignas; tema; quién (protagonista-antagonista); dónde (escenarios físicos); cuándo (tiempo); qué (secuencias narrativas: situación inicial, ruptura del equilibrio, desarrollo o transformación, situación final); cómo (acontecimiento inesperado); recursos para escribir el inicio, el desarrollo y el final; elementos que han de considerarse en la corrección; cohesión, coherencia.</p>
<p>ORGANIZACIÓN</p>	<p>Trabajo colectivo en la etapa de apertura y desarrollo.</p> <p>Trabajo cooperativo en la etapa de cierre.</p> <p>Trabajo individual en las etapas de desarrollo y cierre.</p>
<p>DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES</p>	<p>Apertura</p> <p>Reflexión de las fases que componen el proceso de producción escrita.</p> <p>Revisión oral de las etapas 1 y 2 del proceso de composición textual, haciendo énfasis en los elementos que contribuyen en la creación de un cuento de terror. (ver ANEXOS 17 y 19).</p>

Intercambio y lectura de los cuentos producidos, luego, coevaluación del texto creativo mediante la rúbrica 2 Redacción o textualización de un cuento de terror (ver ANEXO 21. Proceso para la producción escrita. Rúbrica 2. Redacción o textualización de un cuento de terror y ANEXO 22. Ejemplos de coevaluaciones. Fase 2. La textualización).

Desarrollo

Primera parte: aspectos teóricos

Reparto de fotocopias con los aspectos que deben considerarse en la revisión o corrección (ver ANEXO 23. La escritura creativa: el uso de consignas y el proceso de composición textual. Fase 3. La revisión, reescritura o corrección), simultáneamente, proyección de un documento en formato Power Point.

Explicación teórica de los elementos de la corrección, haciendo énfasis en:

- a) Los esquemas elaborados en la primera fase.
- b) La consigna asignada previamente.
- c) La revisión del texto y su relación con la planificación.
- d) La coherencia y la cohesión.
- e) La distribución de los párrafos
- f) La ortografía, puntuación y precisiones de léxico.

Del visionado del documento anterior, los jóvenes realizan la corrección de los textos intercambiandos considerando lo siguiente:

- a) Al contrastar la planeación con el producto final, ¿hubo correspondencia?
- b) Lo escrito, ¿desarrolla una situación de terror que genera miedo?, ¿hubo emoción? ¿presentó episodios de suspenso?, ¿los personajes están bien delineados?, ¿los lugares descritos son creíbles?
- c) ¿La historia presenta coherencia y cohesión? (para

	<p>abordar estos aspectos conviene recordarlos, al menos oralmente); ¿los párrafos necesitan más variedad?, ¿la historia tiene sentido? ¿es creíble?</p> <p>d) Ortografía, puntuación y construcción de párrafos.</p> <p>Segunda parte: trabajo individual</p> <p>Organización individual para el desarrollo de esta fase: lectura del propio escrito, corrección y pasado en limpio.</p> <p>Orientación individual de inquietudes relacionadas con el desarrollo del trabajo.</p> <p>Intercambio, lectura de los cuentos producidos y coevaluación del texto creativo empleando rúbricas (ver ANEXO 25. Proceso para la producción escrita o la composición textual. Rúbrica 3. Revisión o corrección del cuento de terror y ANEXO 26. Ejemplos de coevaluaciones. Rúbrica de la fase 3. La corrección).</p> <p>Cierre</p> <p>Reflexión conducida sobre la importancia de esta fase, ¿qué aporta esta etapa para el trabajo de creación?</p>
EVALUACIÓN	<p>Planificación, textualización y corrección del texto producido.</p> <p>Coevaluación y autoevaluación de las etapas 2 (textualización) y 3 (corrección) por medio de rúbricas.</p>
RECURSOS	<p>Fotocopias de las fases 1, 2 y 3, hojas, cuaderno, plumas; esquemas de planificación, textualización. Fotocopias de las rúbricas.</p> <p>Cañón, computadora, bocinas.</p>

Noveno: El proceso de composición escrita para la redacción de un texto creativo: fase 3, la revisión o corrección

Sesión 9 (2 horas)

APRENDIZAJES ESPERADOS	Conceptuales El alumno: Reconoce la importancia de la escritura creativa vinculada a la producción textual y la consigna. Advierte el valor de las herramientas de la gramática fílmica para la constitución de la alfabetización visual. Identifica la intertextualidad como una característica que vincula géneros diversos.
	Procedimentales El alumno: Realiza un ejercicio colectivo de reflexión que conduce a la valoración de la escritura creativa, la producción textual y las consignas. Reconoce que todo proceso creativo textual involucra un proceso en el que subyace la planificación, la redacción y la corrección. Establece mecanismos que vinculan textos de diferentes géneros mediante el reconocimiento de factores diversos.
	Actitudinales El alumno: Aprecia que la creación de un texto requiere de seguir un proceso dividido en fases. Aporta elementos, mediante el trabajo cooperativo, para la realización de cada una de las fases de producción textual. Considera las instrucciones y los lineamientos para la realización del cuento.

	<p>Asume que la creatividad involucra un proceso mediante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apreciar el trabajo cooperativo e individual realizado previamente respetando las etapas anteriores. <p>Comprende que todo texto escrito requiere forzosamente de una serie de pasos para su producción y corrección.</p> <p>Contribuye en la discusión grupal mediante la participación, bajo un clima de respeto.</p> <p>Muestra disposición e interés y se involucra activamente en las actividades mediante el trabajo cooperativo y la discusión grupal.</p>
<p>CONTENIDO TEMÁTICO</p>	<p>Escritura creativa, cuento de terror; características del destinatario; proceso de composición textual: planificación-textualización-revisión; tipología textual; género textual; género literario; cuento de terror; consignas; tema; quién (protagonista-antagonista); dónde (escenarios físicos); cuándo (tiempo); qué (secuencias narrativas: situación inicial, ruptura del equilibrio, desarrollo o transformación, situación final); cómo (acontecimiento inesperado); recursos para escribir el inicio, el desarrollo y el final; elementos que han de considerarse en la corrección; cohesión, coherencia.</p>
<p>ORGANIZACIÓN</p>	<p>Trabajo colectivo en la etapa de apertura y desarrollo.</p> <p>Trabajo cooperativo en la etapa de cierre.</p> <p>Trabajo individual en las etapas de desarrollo y cierre.</p>
<p>DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES</p>	<p>Apertura</p> <p>Reflexión de las fases que componen el proceso de producción escrita.</p> <p>Revisión oral de las etapas 1, 2 y 3 del proceso de composición textual, haciendo énfasis en los elementos que contribuyen en la creación de un cuento de terror.</p> <p>Importancia de que los elementos revisados corresponden en su mayor parte a la creación de un cuento de terror; que si bien hay aspectos comunes para cada etapa, cada género literario posee características específicas para su creación.</p> <p>Desarrollo</p>

	<p>Trabajo individual</p> <p>Recuperación de los cuentos, junto con sus planeaciones.</p> <p>Lectura en voz alta de algunos de los cuentos creados por ellos (ver ANEXO 27. La producción escrita. Ejemplos de textos finales entregados por los estudiantes).</p> <p>Comentarios por parte de la audiencia.</p> <p>Reflexión final encaminada a valorar la pertinencia de la creación textual.</p> <p>Plenaria para reflexionar sobre la importancia de la alfabetización audiovisual.</p> <p>En el terreno de la autoevaluación: a la luz de la lectura y revisión de otros textos, ¿cómo puedo enriquecer mi propio texto?, ¿qué aspectos puedo mejorar?, ¿cuáles reconozco que se destacaron por su originalidad?</p> <p>Cierre</p> <p>Reflexión final sobre la secuencia didáctica presentada. Impresiones y agradecimientos.</p>
EVALUACIÓN	<p>Corrección del texto producido.</p> <p>Coevaluación de la etapa 3 (corrección) por medio de rúbricas.</p>
RECURSOS	<p>Fotocopias de las fases 1, 2 y 3, hojas, cuaderno, plumas; esquemas de planificación, textualización. Fotocopias de las rúbricas.</p> <p>Cañón, computadora, bocinas.</p>

7. Recursos

A lo largo de la estrategia se ofrecieron recursos en diversos soportes para hacer más ágil el tránsito, construir el proceso en todas sus fases, constituirse como un auxiliar para las actividades encaminadas al logro de los aprendizajes, aportar los conocimientos necesarios para conformar al estudiante en sujeto de cultura y, al mismo tiempo, formar parte activa del trabajo áulico.

Para los fines prácticos que persigue esta secuencia, se incorporaron también ejemplos de los textos realizados por los estudiantes con el fin de evidenciar el trabajo procesual que se llevó a cabo. A continuación se enlistan los materiales y evidencias:

- Anexo 1. Análisis de resultados de la secuencia didáctica a la luz de los teóricos.
- Anexo 2. Cuento “El fantasma”, de Diana Gabilondo Soler.
- Anexo 3. Ejemplo de *storyboard* o estructura secuencial narrativa de “El fantasma” realizado por los alumnos.
- Anexo 4. Estructura secuencial narrativa o *storyboard* de “El fantasma”.
- Anexo 5. Aspectos básicos del cuento.
- Anexo 6. Activación de conocimientos previos del cortometraje de animación: *Alma*, de Rodrigo Blass
- Anexo 7. Estructura secuencial narrativa o *storyboard* de *Alma*, realizado por los alumnos.
- Anexo 8. Estructura secuencial narrativa o *storyboard* del cortometraje *Alma*, de Rodrigo Blass (2009).
- Anexo 9. Rúbrica del *storyboard* de *Alma*.
- Anexo 10. El cortometraje de animación.
- Anexo 11. El lenguaje cinematográfico: sus técnicas audiovisuales y recursos.
- Anexo 12. Identificación de las herramientas empleadas en el lenguaje cinematográfico en *Alma*.
- Anexo 13. La intertextualidad.
- Anexo 14. La escritura creativa: el uso de consignas y el proceso de composición textual. Fase 1: La planificación, preescritura o planeación.

- Anexo 15. La consigna.
- Anexo 16. Ejemplos de planificaciones realizadas por estudiantes.
- Anexo 17. Proceso para la producción escrita o la composición textual.
Rúbrica 1. Planeación o planificación de un cuento de terror.
- Anexo 18. Ejemplo de coevaluaciones. Rúbrica de la fase 1. Planificación.
- Anexo 19. La escritura creativa: el uso de consignas y el proceso de composición textual. Fase 2. La textualización, redacción o escritura.
- Anexo 20. Ejemplos de textos creativos realizados por estudiantes.
- Anexo 21. Proceso para la producción escrita. Rúbrica 2. Redacción o textualización de un cuento de terror
- Anexo 22. Ejemplo de coevaluaciones. Rúbrica de la fase 2. La textualización.
- Anexo 23. La escritura creativa: el uso de consignas y el proceso de composición textual. Fase 3. La revisión, reescritura o corrección.
- Anexo 24. Ejemplos de textos creativos corregidos por estudiantes
- Anexo 25. Proceso para la producción escrita o la composición textual.
Rúbrica 3. Revisión o corrección del cuento de terror.
- Anexo 26. Ejemplo de coevaluaciones. Rúbrica de la fase 3. La corrección.
- Anexo 27. La producción escrita (ejemplo de textos finales entregados por los estudiantes).

Los materiales abarcaron textos orales, escritos e icónico verbales; todo ello con el fin de lograr la producción textual deseada. Los textos escritos (el cuento de Diana Gabilondo, los *storyboard*, los creados expresamente y las guías para la redacción de cada fase) pretenden recuperar los conocimientos previos, incorporar nueva información a la ya conocida y servir como guía para producciones autónomas futuras. Respecto a los textos orales, se escucharon en clase ejemplos de pistas musicales con la intención de reconocer el efecto de sonido en los textos fílmicos y de qué manera inciden en los propósitos del texto audiovisual. Finalmente, los textos audiovisuales (los cortometrajes *Alma*, principalmente; *Vampire Basch* y *Bottle*; el tráiler de *World War Z*, el videoclip de Fobia, y los diversos extractos de series de televisión) posibilitaron acercarlos a un género escasamente abordado en clase, y permitió la revisión del lenguaje fílmico como

una herramienta para la lectura, comprensión, análisis e interpretación de este tipo de textos.

Conclusiones

Los retos educativos actuales exigen que los egresados de bachillerato cuenten con las herramientas comunicativas necesarias para desarrollar las cuatro habilidades lingüísticas básicas con fluidez y precisión en diferentes contextos. En la realidad, existen carencias en el ámbito educativo que necesitan reflexionarse de forma inmediata, involucrando a los diversos factores que contribuyen a que actualmente México ocupe uno de los últimos lugares en diversas pruebas escolares internacionales para evaluar la calidad educativa en torno a la lengua y la lectura.

Por ello la secuencia que se ofrece no parte de la improvisación, sino que se constituye como una propuesta para subsanar aspectos básicos como la escritura creativa por consignas mediante el tránsito de un proceso empleado normalmente en la escritura académica: la composición textual en sus fases de planeación, redacción y corrección. Otro aspecto básico consiste en dotarlos de las herramientas necesarias para la lectura de textos audiovisuales – concretamente cortometrajes de animación- que posibiliten la identificación y el análisis de los mensajes y las intenciones que subyacen en éstos.

Al respecto, ya en la recta final del presente trabajo, conviene reflexionar acerca de tres aspectos que se consideran fundamentales: la pertinencia de la secuencia didáctica, las adecuaciones necesarias que se requieren para llevarla a la práctica y las aportaciones de la secuencia al trabajo en el bachillerato. Posiblemente la última llegue a sonar pretenciosa, pero en realidad la propuesta se fundamenta en un marco teórico metodológico sólido de teorías pedagógicas, didáctica general y teoría literaria que en conjunto evidencian una propuesta y puesta en práctica con resultados favorecedores, así como en una revisión de materiales bibliográficos y hemerográficos que dieron pie al presente trabajo.

1. Pertinencia de la secuencia didáctica

Leer y escribir son dos habilidades que en sí mismas entrañan el desarrollo de estrategias necesarias para partir, de la comprensión general, a un análisis e interpretación en sus fases superiores. Si bien la puesta en práctica también valora la escucha y el habla como habilidades básicas en sus fases de explicación, colaboración, intercambio de ideas y de opiniones, son la lectura y la escritura los ejes del presente trabajo, pues posibilitan su práctica en el aula y su posterior aplicación en contextos reales.

Escribir implica en su práctica niveles superiores que favorecen el pensamiento complejo y desarrolla las competencias comunicativas necesarias para que el estudiante pueda apropiarse de su lengua y hacer uso de ella en diferentes contextos y exprese sus pensamientos y conocimientos. Hay diversos tipos de escritura, y una de ellas, la escritura creativa, objeto del presente trabajo, entraña en su uso una serie de mecanismos favorecedores para el acceso a la educación literaria. El desarrollo de la imaginación y la creatividad son caminos altamente productivos que en su práctica cotidiana favorecen el acercamiento al ámbito literario a través del abordaje de la competencia literaria.

Leer, por su parte, entraña la mejora de las destrezas cognitivas necesarias para pasar del nivel de conocimiento (leer las líneas) hasta los niveles superiores: identificar los mecanismos de uso mediante la interpretación (leer entre líneas) y desarrollar el análisis y la criticidad del lector mediante el reconocimiento de las intenciones del texto para identificar la ideología que subyace en el texto (leer detrás de las líneas). Cassany explica que:

[La ideología] Es la mirada completa de cada uno sobre la realidad, su conceptualización mental y las actitudes y los valores que se desprenden de ella (2006, 93).

La estrategia apela a la pertinencia de transitar por un terreno aún inexplorado en el bachillerato, la escritura creativa y su práctica mediante la apreciación de los cortometrajes de animación, este último con miras a reconocer su cualidades: su brevedad, la posibilidad de hacer un análisis más completo; los aspectos narrativos que muestra y que lo relacionan con el cuento; el reconocimiento de su propio lenguaje; los numerosos recursos de los que dispone para contar una historia y crear ambientes y personajes; la manera desarrolla la historia, sin mediar preconcepciones o prejuicios y la forma como construye su discurso y conduce a la reflexión. La elección de *Alma* pretendió desarrollar en los jóvenes su concepción estética, ampliar su horizonte de expectativas, constituir su visión del mundo, desarrollar el deseo de imaginar, de apropiarse de un lenguaje nuevo mediante el uso de sus herramientas y recursos, en suma, de llevarlos al terreno de la interiorización, donde se construya su propia personalidad y su visión de mundo se modifique o refuerce.

Del mismo modo, relacionar el cortometraje con “El fantasma” (segundo texto tutor), ofreció al alumnado mecanismos para establecer una relación intertextual entre el cine y la literatura, mediante la identificación de los recursos para contar una historia: mientras el cortometraje reconoce la imagen como vehículo para narrar, el cuento se fundamenta en la palabra; hace uso de recursos (al igual que el cine) para mostrar, construye personajes que transitan en escenarios, regidos

por un orden temporal y, al igual que el cortometraje, cuenta con su propio lenguaje en aras de generar un efecto de sentido en quien lo lee.

Por tanto, la estrategia requirió de los alumnos de bachillerato el reconocimiento de los aspectos comunes entre ambos textos para desplegar una cultura de la imagen con miras al desarrollo de su competencia mediática, de tal forma que fue un punto de partida para no ser sujetos a la manipulación. Además, también apostó por aspectos más íntimos, como el encontrar su propia voz y reconocer su valía; al mismo tiempo, ofreció mecanismos para estimular su imaginación y creatividad como un vehículo para encontrar respuestas. Dirigir la secuencia a los jóvenes de quinto semestre de CCH no fue una decisión fortuita, pues ésta se encaminó a lograr la construcción de su capital académico cultural, con miras a favorecer sus deseos de aprender, de compartir y de ampliar sus círculos de pertenencia.

Al unir dos textos tutores para generar un texto de llegada se condujo al alumnado a transitar por los derroteros de la recepción y la producción, en el que la estrategia apuntó al incremento de la alfabetización mediática, a la construcción de sus competencias lingüísticas, literarias, mediáticas y estratégicas; a la asimilación del proceso creativo a través del tránsito de sus fases, a la mejora de la creatividad para generar un efecto estético, y al incremento de su educación lingüística y literaria recuperando los referentes de los adolescentes, los conocimientos que ya poseen en lengua y literatura y al impulso de su autonomía para constituirse en sujetos de cultura.

Lo anterior sólo fue posible mediante el desarrollo del eje de esta secuencia, la redacción de la escritura creativa, en la cual se tejió una urdimbre que condujo al estudiante a producir sus propios textos en solitario y mediante la ayuda de sus pares, donde se apeló al descubrimiento de sus propias fortalezas y a los recursos para la creación, donde la importancia de la interacción entre pares como vehículo para la integración cumplió con el propósito de abrirse a otras miradas y puntos de vista; donde la socialización contribuyó a la construcción y el deseo de compartir experiencias comunes. Al escribir un cuento de terror se buscó dotar al alumnado de una propuesta para ejercer la escritura creativa de forma autónoma, mediante el tránsito de la producción textual y el uso de consignas. Simultáneamente, se apostó por proporcionarle las herramientas necesarias para acceder a una alfabetización audiovisual, y particularmente, a vincular textos diversos como punto de partida para conformar la inspiración para crear. Lo anterior con el propósito de formar productores de textos que fortalezcan su autoestima e incrementen su competencia comunicativa.

Redactar creativamente partiendo de dos textos detonantes favoreció la apreciación del cortometraje y del cuento, lo que redundó en el reconocimiento de los procesos creativos de ambos géneros a partir de la identificación de aspectos comunes, que evidenciaron vasos comunicantes de cuya originalidad se desprenden nuevas propuestas, con miras a incrementar el bagaje literario del alumno y la apreciación estética. La pertinencia de la propuesta radica entonces, en atender al fortalecimiento de la escritura creativa de forma regulada, no como algo que nace producto de la inspiración, sino acotada en el uso de consignas y en el tránsito de las fases de la composición escrita, lo que acrecentó su acceso a la educación literaria al ponerlo en contacto con nuevas formas de creación, diferentes a los géneros clásicos:

El cine, el cómic, algunas series televisivas [, los cortometrajes de animación] y los anuncios de la publicidad, en su calidad de relatos de la cultura de masas, comparten con las ficciones literarias no sólo una serie de convenciones formales y de estrategias narrativas sino también una cierta voluntad de invitar al lector/espectador a imaginar mundos posibles y a construir su horizonte de expectativas y sus identidades socioculturales a partir de lo que se enuncia en el interior de sus textos (Lomas, 2010: 152-153).

Al ser el cortometraje un texto que pertenece a su entorno inmediato, los estudiantes reconocieron que acceder al lenguaje cinematográfico y a sus recursos les dotó de herramientas para comprender e interpretar cualquier texto audiovisual, con miras a alfabetizarse visualmente y, al mismo tiempo, les ofreció la construcción de un texto de llegada: el cuento de terror. Al respecto, la elección versó considerando su entorno, a quienes éneros como el terror, el romance, el misterio, la ciencia ficción o la aventura les atrae sobremanera. Por sus cualidades, la práctica de la literatura de terror favoreció el autoconocimiento de sus avances creativos, el perfeccionamiento de su proceso imaginativo mediante el trabajo entre pares y en solitario, y los acercó a un género poco abordado en la escritura creativa en el aula.

En el afán por contar una historia, la literatura se vinculó intertextualmente con el cortometraje de animación, lo que determinó la pertinencia de la propuesta en la creación de mundos posibles, el reconocimiento de uno mismo y el trabajo entre pares. La ficcionalidad es inherente a la literatura y al cine, y en la estrategia se apostó por conducir al estudiante al terreno de la reflexión del proceso creativo y las fases que involucra, a la par de hacerlo partícipe de la construcción de su propio aprendizaje, mediante la alternancia de receptor a productor.

La estrategia didáctica apostó por transformar la concepción de la escritura creativa en el aula, mediante una serie de actividades graduadas para alcanzar aprendizajes concretos, que tocaron aspectos actitudinales, conceptuales y

procedimentales. Lo anterior sirvió para demostrar que la estrategia efectivamente logró desarrollar la escritura creativa en los jóvenes de bachillerato mediante la apreciación del cortometraje de animación a través de: dos textos tutores seleccionados que sirvieron para recuperar conocimientos previos compartidos, mediante la estructura secuencial narrativa, el abordaje del lenguaje cinematográfico y sus recursos para la alfabetización visual, los vínculos intertextuales entre cine y literatura... todo ello para conducir al estudiante al terreno de la creación, mediante un proceso guiado que abordó las fases del proceso de composición escrita y el uso de consignas.

Para ello, a lo largo de este trabajo se ofrecieron diferentes evidencias (ver ANEXOS 3, 7, 16, 20, 24 y 27) que mostraron gradualmente la manera como se fueron construyendo los aprendizajes e incorporando los nuevos conocimientos a su estructura cognitiva. Así, de acuerdo con la teoría del constructivismo, el alumnado recuperó lo que ya sabía del cuento mediante la realización de un *storyboard*, con la intención de consolidar lo ya conocido y prepararlo para los nuevos aprendizajes, aspecto basado en las propuestas de Vigotsky, Ausubel, Coll, Monereo y Díaz Barriga.

En la realización del *storyboard* del cortometraje de animación, el constructivismo se apoyó en las teorías del aprendizaje significativo que propuso Ausubel (estudiado también por Monereo y Lomas), para generar las condiciones necesarias que condujeron al estudiantado al reajuste de lo ya conocido con lo nuevo, es decir, a identificar lo visto en el cuento y aplicarlo en el cortometraje, en aras de comprender e interpretar otras realidades. Al identificar aspectos básicos del cuento y el cortometraje, el alumnado se mostró en condiciones de mostrar su propia autonomía para la producción del texto creativo.

Establecer vínculos intertextuales entre el cine y la literatura fue esencial para comprender las relaciones que establecen textos de géneros diversos. Lomas, Calsamiglia y Tusón evidenciaron en la práctica que la similitud entre textos fue esencial para apropiarse de los aspectos básicos del cuento y el corto que se aplicaron en un producto concreto. Además, al reflexionar sobre la manera como cada género genera sus propios mecanismos de creación, el alumnado fue capaz de comprender de qué forma toda obra conlleva un proceso previo antes del producto final.

El cortometraje abordado se consolidó como un “pretexto” para tocar una zona importante para el alumnado: la alfabetización mediática. Lomas, Breu y Ambròs apelan a su desarrollo en el aula, y en la estrategia se ofrecieron las herramientas necesarias para la lectura del texto audiovisual con la intención de

discriminar información sobre todo lo que ven para aprender a mirar con propósitos concretos. Además, la reflexión y discusión condujo a visionar el cortometraje con nuevos ojos, haciendo énfasis en aspectos que anteriormente pasaron desapercibidos, como el uso de las herramientas de la gramática fílmica y los indicios que se muestran para hacer lecturas diferentes a la de comprensión, todo encaminado a la construcción de la pluralidad de sentidos.

La producción textual en sus fases de planificación, textualización y corrección y el uso de consignas fueron aspectos esenciales para la creación de un cuento de terror que de acuerdo con los estudios de composición escrita iniciados por Hymes, Canales y Swain, y continuado por Lomas, Moreno, Cassany, Camps, Tusón, Gracida y otros, condujeron al enfoque comunicativo, las competencias comunicativas y la educación lingüística y literaria. En la propuesta, se consolidó en el tránsito de las fases, donde los jóvenes emplearon su lengua de acuerdo con diferentes propósitos y contextos diversos; para ello, se establecieron situaciones concretas de comunicación que condujeron al abordaje de las habilidades de producción, mediante la elaboración de los *storyboards* y el cuento de terror, y a las de recepción, a través de la adquisición de la gramática fílmica y la lectura del cortometraje y el cuento.

Por su parte, las consignas, propuestas inicialmente por el grupo Grafein y estudiadas por Kohan, Montes y otros, son esenciales para introducir al escritor novato al terreno de la creación. En la secuencia, la escritura se rigió por una serie de consignas que adquirieron notoriedad al anclarse en el terreno creativo. Al escribir se dejaron guiar por la consigna correspondiente, que estimuló su imaginación y simultáneamente los llevó al terreno de la producción, así, se ponderó que las consignas fueran variadas y motivadoras, y que algunas tuvieran relación con el cortometraje o el cuento, en un afán por desarrollar una secuencia que se relacionara en todos sus aspectos.

En el diseño global de la secuencia se dio prioridad a dos aspectos eje: el desarrollo de las competencias comunicativas del alumnado y el favorecimiento de la educación lingüística y literaria en el aula. Los aportes de Lomas, Cassany, Camps, Moreno y otros respaldaron la estrategia que contó con actividades para la construcción de sus competencias, entre las que se privilegiaron la lingüística, la literaria, la estratégica, la textual y la audiovisual o mediática. En el recorrido el estudiantado abordó dos textos con similitudes narrativas para la identificación, mediante la producción de un texto creativo; el cortometraje de animación fue el “pretexto” para abordar la escritura creativa con miras a lograr la autonomía textual con la intención de desarrollar la alfabetización audiovisual.

2. Las adecuaciones necesarias que se requieren para llevarla a la práctica

La estrategia presentó en la práctica numerosos aciertos por sobre las dificultades o áreas de oportunidad que evidenció en la puesta en escena. Al margen de ello, conviene reflexionar en las adecuaciones para ser llevada a la práctica en el bachillerato. Antes de señalarlas, conviene aclarar que ésta puede abarcarse en su totalidad o fragmentada. La razón por la que se diseñó de este modo fue por que se conformó como un proceso gradual que conforma y construye habilidades, conocimientos y actitudes necesarios para acceder a la educación lingüística, la educación literaria, al desarrollo de la competencia comunicativa y a los diversos itinerarios que ofrecen las corrientes pedagógicas y de enseñanza de la lengua y la literatura.

En primer lugar, es preciso elegir los contenidos de la gramática fílmica que habrán de trabajarse, porque si bien los efectos especiales, la música o la retórica de la imagen son importantes e interesantes, en la realidad la finalidad no es formar estudiantes críticos de cine, sino que sólo cuenten con las herramientas adecuadas para ejercer su derecho a descifrar los mensajes de los textos icónico verbales.

En segundo término, es indispensable que el profesorado haga una labor de modelamiento en la que también se involucre en la realización del *storyboard*. Lo anterior ofrece la posibilidad de que en la identificación éstos reconozcan que el docente también es un aprendiz y que puede enfrentar las mismas dificultades en la lectura de un texto, pero que el intercambio de ideas y el trabajo cooperativo subsanan esas dificultades.

En tercer lugar, se recomienda que las actividades que involucran trabajos en equipo sean realizadas después de que el tiempo razonable de puntualidad haya transcurrido, pues al llegar a destiempo se presentaron situaciones en los que los equipos que ya estaban conformados tuvieron que reagruparse o bien hubo que improvisar, pues por el número de asistentes no se alcanzaban a formar equipos.

A la luz de las nuevas teorías, se evidencia también que el estudiante deba conocer los propósitos y las actividades que habrán de abordarse y enfoque sus esfuerzos en la consecución de las tareas que habrá de realizar; lo anterior obedece a que el alumnado tome parte activa en la construcción de su aprendizaje y se motive realizar lo que esté en sus manos para alcanzar dichos propósitos.

Finalmente, conviene señalar que si bien este trabajo propone una serie de rúbricas para evaluar cada fase del proceso de producción textual, la realidad es que los instrumentos que pueden aplicarse para evaluar el proceso o el resultado

son diversos, por ejemplo una lista de cotejo posibilita ponderar una serie de rubros para identificar lo que el texto debe llevar en cada fase de su construcción.

3. Aportaciones de la secuencia al trabajo en el bachillerato

En la educación básica, concretamente en el nivel de primaria, los alumnos practican una escritura creativa más lúdica, regulada apenas por las propuestas de los planes de estudio pero sin propósitos definidos; en el tránsito en secundaria este desarrollo se detiene ante la cantidad de contenidos que deben abordarse. En bachillerato el estudiante escribe más por aspectos inspiracionales o personales que por encargo en el aula; lo anterior sirve para destacar que la secuencia aporta al trabajo de bachillerato la producción de un texto creativo regulado en la práctica por un proceso de composición textual y el uso de consignas. Es destacable, por tanto, la propuesta de dos textos tutores que en conjunto llevaron al estudiante, guiado por su profesor, a la reflexión de los vínculos intertextuales. Cuestión aparte merece que uno de los textos tutores ofreció la posibilidad de abordarse desde la perspectiva audiovisual, lo que sirvió de pretexto para dotar de herramientas básicas de la gramática filmica al estudiante para aprender a leer los audiovisuales.

En el terreno de la apreciación, el estudiante reconoció la estética que un texto audiovisual emplea a través de la imagen y lo contrastó con la estética de un texto literario que se sirve de la palabra para lograr ese propósito. Al apreciar el valor estético de cada género y reconocer la manera como se construye la historia en cada uno, el alumno tuvo la posibilidad de valorar en su justa medida el proceso creativo que subyace detrás, lo que aportó sensibilidad ante las expresiones humanas y un deseo de crear.

La estrategia configuró al estudiante como un productor de textos, que reconoció el proceso que conlleva la creación de un texto y encontró su propia voz y su lugar en el mundo haciendo uso de la palabra. Si bien se propuso como texto de llegada la escritura de un cuento de terror, esto abre la posibilidad para que el alumnado experimente con otras formas de expresión, mediante un proceso regulado, en el que reconozca la importancia de planear y corregir y guiarse por esas fórmulas sencillas llamadas consignas.

Referencias consultadas

- Abril, G. (2007). *Análisis crítico de textos visuales. Mirar lo que nos mira*. Madrid: Síntesis.
- Acquaroni Muñoz, R. (2008) *La incorporación de la competencia metafórica (CM) a la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2) a través de un Taller de escritura creativa: estudio experimental* (Tesis de doctorado inédita). Facultad de Ciencias de la Educación-Universidad Complutense de Madrid. Recuperada en marzo de 2016 de http://eprints.ucm.es/8598/1/T_30794.pdf
- Adorna Castro, R. (2013). *Practicando la escritura terapéutica. 79 ejercicios*. Bilbao: Desclée.
- Aebli, H. (2008). *Doce formas básicas de enseñar: Una didáctica basada en la psicología*. Madrid: Narcea Ediciones
- Alonso, F. (mayo-agosto, 2008) Escritura creativa. *Tarbiya. Revista de investigación e innovación educativa*. (28), Madrid, Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado en junio de 2012 de <http://www.uam.es/servicios/apoyodocencia/ice/tarbiya/pdf/revistas/Tarbiya028.pdf>
- Alsina, P., Díaz, M., Giráldez, A. e Ibarretxe G. (2009). *10 ideas clave para el aprendizaje creativo*. Barcelona: Graò.
- Alvarado, M. (coord.) (2006). *Entre líneas: Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: Flacso-Manantial.
- Amaya Prisco, J. O. Escritura adolescente: una revisión basada en resultados de investigación reciente en *SciELO.edu*. Recuperado en junio de 2012 de http://www.sci.unal.edu.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-46412011000100006&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Ambròs Pallarès, A. y Breu Panyella, R. (2011). *El cine en la escuela. Propuestas didácticas de películas para primaria y secundaria*. Barcelona: Graò.
- _____. (2012). (Des)Conexiones entre relato oral, relato escrito y relato audiovisual. El caso de *Smoke* en *Leer.es*. Recuperado en septiembre de 2012 de http://leer.es/documents/235507/242734/eso4_bach1_ll_ep_au_prof_smoke_albaambros_ramonbreu.pdf/e1541222-0994-4ea7-be7b-35db68800179

- _____. (2012). Edward Hopper La mirada cinematográfica de un pintor a través de *Brokeback Mountain* en *Leer.es*. Recuperado en septiembre de 2012 de http://docentes.leer.es/files/2012/06/eso4_cs_ep_his_prof_edwardhopper_albaambros_ramonbreu.pdf
- _____. (2015) El uso del documental en clase. Una fuente metodológica en *Leer.es*. Recuperado en septiembre de 2012 en: http://leer.es/documents/235507/242734/art_usodocumental_albaambros_ramonbreu1.pdf/d971454b-ce50-4a24-b125-c1881e2ce102
- Ambròs, A. y Breu, R. (2007). *Cine y educación: El cine en el aula de primaria y secundaria*, Barcelona: Graò.
- _____.(2011): *10 ideas clave: Educar en medios de comunicación. La educación mediática*. Barcelona: Graò
- Antúñez del Cerro, N. (2010). MuPAI animado: propuestas educativas para adolescentes sobre técnicas de animación en la creación audiovisual en *Arte, individuo y sociedad*. 22 (2), 91-102. Recuperado en julio de 2015 de http://www.arteinindividuoy sociedad.es/articulos/N22.2/ANTUNEZ_CASTRO.pdf
- Arenas, P. (2006). *Curso de escritura creativa*. Madrid: Edimat-Perymat.
- Armstrong, T. (2003). *The Multiple Intelligences of Reading and Writing: Making The Words Come Alive*, USA: Association For Supervision And Curriculum Development.
- Ausubel, D. (2009). *Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas
- Badia Armengol, D. y Vilà Santasusanna, M. (2000). *Juegos de expresión oral y escrita*. Barcelona: Graò.
- Bassols, M.y Torrent, A. M. (1997). *Modelos textuales. Teoría y práctica*, Barcelona: Eumo-Octaedro.
- Benavides, J. E. (2012). *Consignas para escritores: técnicas literarias y consejos prácticos*. Madrid: Casa de Cartón.
- Berbel, E. (2012). *Taller de escritura creativa para niños y adolescentes*. Barcelona: Alba.
- Breu, R. (2012). Leer cine. Diez claves para usar el cine en el aula en *Leer.es* Recuperado en julio de 2015 en

http://leer.es/documents/235507/242734/art_prof_10clavesleercine_ramonbreu_acc.pdf/55b7012a-a44b-4de5-8479-2d7624ffb65a

- Breu, R., Ambròs A. y Buck-Morss, S. (julio-diciembre, 2009). Estudios visuales e imaginación global en *Antípoda*. *Revista de antropología y arqueología*. (9). 19-46. Universidad de los Andes, Colombia. Recuperado en julio de 2012 de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/814/81413110002.pdf>
- Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Bulat, S. (2006). *Coaching para escribir: Cómo evaluar tu obra para ser tu mejor escritor*. Barcelona: Paidós.
- Calsamiglia Blancafort, H. y Tusón Valls, A. (2007). *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Cameron, J. (2014). *El camino del escritor: Curso de escritura creativa*. Madrid: Gaia Ediciones.
- Campo Villegas, G. (1999). *Aprender a escribir literariamente: Del comentario de textos a la formación de lectores*. Madrid: CCS.
- Camps, A. (comp.) (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graò.
- _____ (noviembre-diciembre, 2005). Escribir para aprender: una visión desde la teoría de la actividad. [Conferencia]. *IX Simposio. La lengua escrita*. Sociedad española de didáctica de la lengua y la literatura. Universidad La Rioja, Revisado en mayo de 2016 en http://sedll.org/es/admin/uploads/congresos/12/act/7/Camps,_Ana.pdf
- Cancino Lezama, G. (2015). *¿Cómo mejorar las competencias educativas de los estudiantes del nivel medio superior a través del proceso de realización de un video?* (tesis de maestría inédita). MADEMS-UNAM. Recuperado en julio de 2016 de <http://132.248.9.195/ptd2015/abril/092570940/Index.html>
- Canet, F. y Prósper, J. (2009). *Narrativa audiovisual. Estrategias y recursos*. Madrid: Síntesis.
- Capacchione, L. (2016). *El diario creativo: El arte de encontrarte a ti mismo*. Madrid: Gaia Ediciones.
- Carlino, P. (abril-junio, 2013) Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 18(57). 355-381 Revisado en septiembre de 20156 en <http://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>

- Cassany, D. (1990) Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. En *Comunicación, lenguaje y educación*. Recuperado en abril de 2016 de http://www.upf.edu/pdi/dtf/daniel_cassany/enfoques.htm
- _____. (1993). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona. Graò. Recuperado en marzo de 2016 de <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/289-reparar-la-escritura-did-ctica-de-la-correccion-de-lo-escritopdf-KGW3t-libro.pdf>
- _____. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós
- _____. (2002). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- _____. (2006a). *Taller de textos: Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós.
- _____. (2006b). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2007). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graò.
- Cirianni, G. y Torno, E. (2005). *Punto de partida para leer, conversar y escribir*. Buenos Aires: La voz del espejo.
- Colegio de Ciencias y Humanidades. (1996). *Plan de estudios actualizados*. México: UNAM.
- _____. (2003). *Programas de estudio del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I al IV*. México: UNAM.
- _____. (2003). *Programas de estudio Taller de Análisis de Textos I y II*. México: UNAM.
- _____. (2016). Misión y filosofía. *Colegio de Ciencias y Humanidades*. Recuperado en enero de 2016 de: <http://www.cch.unam.mx/misionyfilosofia>
- _____. (2016). Plan de estudios. *Colegio de Ciencias y Humanidades*. Recuperado en enero de 2016 de <http://www.cch.unam.mx/plandeestudios>
- _____. (2016). *Programas de estudio del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I al IV*. México: UNAM.
- Coll, C., Martín, F., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. y Zabala, A. (2007). *El constructivismo en el aula*. México: Graò.

- Corbett, P. (2008). *Escribe tu propia historia de... Misterio: Crea enigmáticos cuentos que dejarán los pelos de punta*. México: Correo del maestro
- _____ (2008). *Escribe tu propia historia de... Suspenso: Crea escalofriantes historias para morderse las uñas*. México: Correo del maestro.
- _____ (2008). *Escribe tu propia historia de... Terror: Crea espeluznantes historias y cuentos que darán escalofríos*. México: Correo del maestro.
- _____ . (2009). *Escribe tu propia historia de... Fantasía: Crea hechizantes historias y encantadores cuentos*. México: Correo del maestro
- Davenport, M. G. y Gunn, K. (enero-marzo, 2010). Educación para la animación en un contexto indígena en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 15(4), 227-249. Recuperado en julio de 2012 de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662010000100013&script=sci_arttext
- Delmiro Coto, B. (2006). *La escritura creativa en las aulas: En torno a los talleres literarios*. Barcelona: Graò.
- Delors, J. (comp.). (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. París: Ediciones UNESCO.
- Díaz Barriga, F. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Díaz. M. (2011) Animación artesanal. [Blog]. Recuperado en enero de 2012 de <http://animacionartesanaltecnicas.blogspot.mx/>
- Draft-FCB Barcelona (2009). *Storyboard* para galletas Oreo. Revisado en mayo de 2013 en http://www.ediciona.com/storyboard_galletas_oreo-dirpi-16829.htm
- Echazarreta, C. (julio, 2005). Literatura a través del cine. Cine gracias a la literatura: Una mirada conjunta en el bachillerato en *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, (40). Barcelona: Graò
- Elfert, M. (2015). *Aprender a convivir: una revisión del humanismo del Informe Delors*. Documentos de trabajo. Investigación y prospectiva en educación. París: UNESCO.
- Fernández Ibañez, J. J. y Duaso, M. del S. (1982). *El cine en el aula. Lectura y expresión cinematográfica*. Madrid: Narcea.
- Fernández Trujillo, M. C. Cine, sociedad y cultura en el Perú de los noventa. Análisis temático de tres cortometrajes realizados por jóvenes directores.

Universidad Mayor de San Marcos. Recuperado en julio de 2012 de http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/Tesis/Human/Fern%C3%A1ndez_T_M/Biblio.pdf

- Figueredo Gutiérrez, L. El cine como estrategia pedagógica en el aula. ‘La devolución del cine’. Recuperado el 10 de julio de 2012 de <http://calidadeducativaboyaca.com/wp-content/uploads/2011/12/EL-CINE-COMO-ESTRATEGIA-PEDAGOGICA-IE-TECNICA-PANTANO-DE-VARGAS.pdf>
- Fobia (2004). *Hoy tengo miedo* [archivo de video]. Duración 04:20 m. Revisado en marzo de 2013 de <http://www.youtube.com/watch?v=R4Kq5BRv0ZA>
- Forster, M. (2012) *World War Z – Official Trailer [HD]* [archivo de video]. Duración 02:26 m. Revisado en marzo de 2013 en <http://www.youtube.com/watch?v=HcwTxRuq-uk>
- Frugoni, S. (2006). *Imaginación y escritura: La enseñanza de la escritura en la escuela*. Argentina: Libros del zorzal.
- Fundación Luis Seoane. (2010). *Estéticas de la animación*. Galicia: Maia Ediciones
- Funes Artiaga, J. (2010). *9 ideas clave: Educar en la adolescencia*. Barcelona: Graò.
- Fuster Burguera, X. De la producción al consumo de la animación como fenómeno cultural: una breve historia crítica. *Universitat de les Illes Balears*. Recuperado en julio de 2012 en http://ibdigital.uib.es/greenstone/collect/memoriesUIB/index/assoc/Fuster_B.dir/Fuster_Burguera_Xavier.pdf
- Gabilondo Soler, D. “El fantasma”, en Ávila, M. E. y Ortiz, M. (comps.) (1990). *Paquete didáctico. Lengua y comunicación*. México: CECyT 2, “Miguel Bernard Perales”-IPN.
- Gallego Reinoso, F. (2001). *Aprender a generar ideas mediante la creatividad*. Barcelona: Paidós.
- García Gutiérrez, M. E. (coord.) (2006). *La educación lingüística y literaria en la escuela. Materiales para la formación del profesorado. Vol. 1. La educación lingüística*. Murcia: Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia-Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa.

- García Parejo, I. (coord.) (2011). *Escribir textos expositivos en el aula. Fundamentación teórica y secuencias didácticas para diferentes niveles*. Barcelona: Graò.
- García Pérez, M. y Callejuelas Grau, J. A. (2012). Proyecto Cinema School. Actividades para trabajar el cine en el aula. vol. 1. *Tonos digital, Revista electrónica de estudios filológicos*. Universidad de Murcia. Recuperado en julio de 2012 de http://www.um.es/tonosdigital/znum22/secciones/corpora-1-proyecto_cinema_school.pdf
- Garibay Franco, G. (2006). Mirada en corto: Breve aproximación estilística y temática al cortometraje mexicano. *Acequias. Revista de la Universidad Iberoamericana Laguna*. Recuperado en julio de 2012 de http://www.lag.uia.mx/acequias/pays/el_pays_de_la_laguna2.pdf
- Gil Rojas, J. S. (2008). *Leer y escribir textos narrativos: Propuesta didáctica para un curso de lenguaje*. Cali: Programa editorial Universidad del Valle.
- Giné, N. y Parcerisa, A. (2008). *Evaluación en la educación secundaria. Elementos para la reflexión y recursos para la práctica*. Barcelona: Graò.
- Gispert Pellicer, E. (2009). *Cine, ficción y educación*. Barcelona: Laertes educación.
- Goldberg, N. (2004). *El gozo de escribir, el arte de la escritura creativa*. Barcelona: La liebre de marzo.
- Gordillo Álvarez, I. (2008) El cortometraje en las minorías étnicas. *Comunicación e ciudadanía* 6. Recuperado en julio de 2012 de <http://www.observatoriodosmedios.org/mediateca/observatorio/xornadas/200803/artigo10.pdf>.
- Gracida, M. Y. y Martínez, G. T. (coords.) (2007). *El quehacer de la escritura. Propuesta didáctica para la enseñanza de la redacción en el ámbito universitario*. México: UNAM.
- Guerrero Ruiz, P. López Valero, S. (1992). El taller de la escritura creativa. *El Guiniguada*, ejemplar dedicado a Actas del Segundo Congreso Internacional de la S.E.D.L.L. (3). 403-410. Recuperado en julio de 2015 de http://acceda.ulpgc.es/bitstream/10553/5202/1/0235347_01992_0083.pdf
- Haynes, C. y McMurdo, K. (2001). Escritura estructurada. Cómo aprender a usar el software *Inspiration* para enseñar a escribir párrafos en *Eduteka.org*. Recuperado el 27 de abril de 2016 de <http://www.eduteka.org/articulos/E17EscrituraEstructurada>

- Hanson, A. (2002). *Visual Writing*. New York: Learning Express.
- Hitchcock, A. (1960) *Storyboard* escena de la ducha en *Psicosis*. Revisado en mayo de 2013 en http://cdn.theatlantic.com/static/mt/assets/culture_test/Psycho-1960.jpg
- Hokes C. y Rowan, N. (productores). Blass, R. (director). (2009). *Alma* [cortometraje de animación]. Dur. 05:30 m. EU-España: Full Cast & Crew. Recuperado en febrero de 2012 en <http://www.youtube.com/watch?v=irbFBgl0jhM&feature=related>
- Imagen & Art Página de consulta para el color en el estilo. Recuperado en abril de 2012 de <http://www.imageandart.com/teoria.html>
- Imízcoz, T. (1999). *Manual para cuentistas: El arte y el oficio de contar historias*. Barcelona: Ediciones Península.
- Inostroza, G. (2003). *Aprender a formar niños lectores y escritores. Talleres de formación docente*. Santiago de Chile: JC Sáenz editor.
- Jaramillo Franco, J. y Manjarrés, E. (2001). *Pedagogía de la escritura creadora: Minicuento, diario, imagen poética, haikú*. Cali: Delfín.
- Johnson, A. P. (2003). *El desarrollo de las habilidades de pensamiento. Aplicación y planificación para cada disciplina*. Buenos Aires: Troquel.
- Jové Peres, J. J. (2003). *Arte, psicología y educación: Fundamentación vygotkyana de la educación artística*. Madrid: Visor/Antonio Machado.
- Kaufman, S. B. & Kaufman, J. C. (2009). *The Psychology of Creative Writing*. New York: Cambridge University Press.
- Kohan, S. A. (1997). *Consignas para un joven escritor: Introducción a la narración literaria*. Barcelona: Octaedro
- _____ (2003). *Cómo narrar una historia. De la imaginación a la escritura: todos los pasos para convertir una idea en una novela o un relato*. Barcelona: Alba.
- _____ (2004). *Taller de escritura: el método. Un sistema de trabajo para escribir y hacer escribir*. Barcelona: Alba
- _____. (2011). *La escritura como búsqueda: Una guía para transformar los conflictos internos en material literario*. Barcelona: Alba.

- Lepore, K. (productora y directora) (2011). *Bottle*. [cortometraje de animación]. Duración 05:25 m. EU. Revisado en julio de 2012 en: <http://www.youtube.com/watch?v=5mVEapKnS1c>
- Lerner, D. (2003). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lerner de Zunino, D. (2009). *Formación docente en lectura y escritura: recorridos didácticos*. Argentina. Paidós
- Lomas, C. (1994). *El enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós
- _____. (1996). *El espectáculo del deseo: usos y formas de la persuasión literaria*. Barcelona: Octaedro
- _____. (2001). *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona: Paidós.
- _____. (2005). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística vol. I*. Barcelona: Paidós.
- _____. (2010). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística vol. II*. Barcelona. Paidós
- Lomas, C., Osoro, A. y Tusón, A. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- Lomas, C. y Tusón, A. (2009). *Enseñanza del lenguaje, emancipación comunicativa y educación crítica. El aprendizaje de competencias comunicativas en el aula*. México. Ed re.
- Lomas, C. (ed.) (2014). *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*. México: FLACSO.
- Lugo Gracia, G. (2013). *Crear una serie de cortometrajes de un minuto en la técnica stop motion sobre los temas básicos de la enseñanza de la lengua alemana para niños de educación preescolar*. (Tesis de licenciatura inédita). UNAM. Recuperado en julio de 2015 de <http://132.248.9.195/ptd2013/abril/305047696/Index.html>
- Maqueo, A. M. (2006). *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica*. México: Limusa-UNAM.
- Marín, F. (2011). *Cómo escribir el guión de un cortometraje. Guía para crear tu propio corto*. Barcelona: Alba.

- Marina, J. A. y De la Válgoma, M. (2007). *La magia de escribir*. México: Plaza y Janés.
- Martínez Montes, G. T. (2002). *Del texto y sus contextos. Fundamentos del enfoque comunicativo*. México: Ed re.
- Martínez-Salanova Sánchez, E. El color y la luz en el cine. Recuperado en marzo de 2012 de <http://www.uhu.es/cine.educacion/cineyeducacion/colorcine.htm>
- Martínez Vargas, N. M. (2007). *Cine, migración y enseñanza de la Historia de México*. (Tesis de maestría inédita). MADEMS-UNAM Recuperada en diciembre de 2012 de <http://132.248.9.195/pd2008/0625061/Index.html>
- Mata, F. S. (2010). *Psicopedagogía de la lengua escrita. Vol. II Escritura*. Madrid: EOS.
- May, S. (2007). *Doing creative writing*. Routledge Milton Park: Abingdon.
- McKee, R. (2009). *El guión. Sustancia, estructura, estilo y principios de la escritura de guiones*, trad. Jessica Lockhart, Barcelona: Alba Minus.
- McKnight, K. S. (2010). *The Teacher's Big Book of Graphic Organizers*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mendoza Fillola, A. (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Aljibe.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología-Consejo Federal de Educación. (2004). *Cine de animación*. Buenos Aires: Hoyts General Cinema-Telecomm Argentina. Recuperado en agosto de 2014 de http://www.me.gov.ar/escuelaymedios/material/material_cinedeanimacion.pdf
- Monereo, C. (2002). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: UOC-Antonio Machado.
- Montes, F. (2008). *Taller de escritura: 1303 ejercicios de creación literaria*. Córdoba: Berenice.
- Morales Corrales, H. (2010). *Educación creativa: Hacia un nuevo paradigma del aprendizaje*. México: Nuevo pensamiento.
- Moreno, V. (2004). *El deseo de escribir: Propuestas para despertar y mantener el gusto por la escritura*. Navarra: Pamiela
- _____.(2008). *Dale que dale a la lengua (I): Propuestas para hablar y escribir textos narrativos y descriptivos*. Navarra: Pamiela.

- Napcan. (2006). *Children see. Children Do* [archivo de video]. Duración 01:31 m. Revisado en marzo de 2013 en <http://www.youtube.com/watch?v=KHi2dxSf9hw>
- Neira Piñeiro, M. R. (2003). *Introducción al discurso narrativo fílmico*. Madrid: Arco Libros.
- _____ (2010) La escritura para medios audiovisuales en el área de lengua castellana y literatura y su contribución al desarrollo de las competencias básicas. *Cauce. Revista internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*. (33). 381-392. Recuperado en mayo de 2012 de http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce32-33/cauce_32-33_025.pdf
- Nisbet, J. y Shucksmith, J. (1992). *Estrategias de aprendizaje*. México: Santillana.
- Ochoa Cabrera, F. J. (2011). *Filmosofía Una propuesta para elaborar estrategias didácticas que vinculen la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía en el cine*. (Tesis de maestría inédita). MADEMS-UNAM. Recuperado en diciembre de 2012 de <http://132.248.9.195/ptb2011/junio/0670235/Index.html>
- Oria de Rueda Salguero, A. (2010). *Para crear un cortometraje: Saber pensar, saber rodar*, Barcelona: UOC.
- Páez, E. (2007). *Escribir: Manual de técnicas narrativas*. Madrid: SM.
- Parra Rodríguez, J. (1999). *Inspiración: Asuntos íntimos sobre creación y creadores*. Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio-Pontificia Universidad Javeriana-Facultad de Educación.
- Peña Timón, V. (2006). *Narración audiovisual. Investigaciones*. Málaga: Laberinto comunicación.
- Pérez, E. C. (2008). *Yo puedo escribir un cuento: Taller de prácticas de comprensión y producción lingüísticas*. Córdoba: Comunicarte.
- Petit, M. (2001). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: SEP-FCE.
- Ponti, F. y Langa, L. (2013). *Inteligencia creativa: 7 estrategias para descubrir y potenciar tu creatividad*. Barcelona: Amat.
- Pujals, E. (2001). *Cine y literatura. Relación y posibilidades didácticas*, Barcelona: Ice-Horsori.

- Roche, A. y Taranger, M. C. (2006). *Taller de guión cinematográfico: Elementos de análisis cinematográfico*. Madrid: Abada Editores.
- Rodari, G. (2004). *Gramática de la fantasía: El arte de contar historias*. Barcelona: Planeta.
- Rodríguez Bermúdez, M. (2007). *Animación. Una perspectiva desde México*. México: UNAM.
- Rosales, P., et al. (2009). Formándo(nos): compartiendo escenarios educativos. *Colección de Cuadernos para la formación docente*. (2) Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina. Recuperado en julio de 2012 de <http://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/pract-educativas/Segundo%20Cuaderno%20de%20Practicas%20Educativas%20.pdf>
- Ruiz Flores; M. (2009). *Evaluación de lengua escrita y dependencia de lo literal*. Barcelona: Graò.
- Riedl, M. O. & Yung, M. (2005) Story Planning as Exploratory Creativity: Techniques for Expanding the Narrative Search Space. *Gatech.edu*. Recuperado en diciembre de 2012 de <http://www.cc.gatech.edu/~riedl/pubs/cc05.pdf>
- Elementos de la imagen fílmica. [Blog]. Recuperado en marzo de 2012 de <http://www.auladeletras.net/material/elecine.pdf>
- s. a. (s. a.) *Storyboard* fragmento de *Los Simpson*. Revisado en mayo de 2013 en <http://diloengrafico.wikispaces.com/Dise%C3%B1o+Gr%C3%A1fico+en+cine.+Storyboard>
- s.a. (2010) *The Big Bang Theory* – “Sheldon and Penny Go to Run” [extracto de archivo de video]. Duración 01:35 m. Consultado en febrero de 2013 en http://www.youtube.com/watch?v=Dcke_fm6V38
- Sánchez Abchi, V. y Borzone, A. M. (2009). Enseñar a escribir textos desde los modelos de escritura a la práctica en el aula. *Lectura y vida*. Recuperado en abril de 2016 de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n1/31_01_Sanchez.pdf
- Sánchez Lobato, J. (coord.) (2007). *Saber escribir*, México: Aguilar-Instituto Cervantes.
- Serafini, M. T. (1994). *Cómo se escribe*. Barcelona: Paidós

- _____ (2003). *Cómo redactar un tema: Didáctica de la escritura*. México: Paidós.
- Sharples, M. (1999). *How we write: writing as creative design*. London: Routledge.
- Silva, A. (productor y director) (2011). *El cortometraje de animación más corto de la historia-Vampire Basch* [cortometraje de animación]. Portugal. Duración 00.05 s. Revisado en marzo de 2013 en: <http://www.youtube.com/watch?v=j4k6gvxtXs4>
- Smith, K. (2014). *Destroza este diario*. México: Paidós.
- Tobar, S. (2007). *Textos audiovisuales: imagen, palabra y sonido*. [Blog]. Recuperado en diciembre de 2012 de <http://percepcion-audiovisual.blogspot.mx/2007/03/hacia-una-definicion-de-textos.html>
- Thorne, K. (2008). *Motivación y creatividad en clase*. Barcelona: Graò.
- Timbal-Duclaux, L. (1993). *Escritura creativa: Técnicas para liberar la inspiración y métodos de redacción*. Madrid: Edaf.
- Tobelem, M. (1994). *El libro de Grafein: Teoría y práctica de un taller de escritura. La experiencia que dio origen a los talleres de escritura. La reseña original de su historia, su método, y sus productivas "consignas" para escribir*. Buenos Aires: Santillana. Recuperado en agosto de 2013 de <https://docs.google.com/file/d/0B8qCYBHBT3d3cmozZ0NiWGpHSXM/edit>
- Vidal, F. (2011). Animados para pensar. 44 cortos animados para pensar la vida en *Pan y Rosas*. Obtenido en febrero de 2012 de <http://panyrosas.es/youtubes.html>
- Urpí, C. y Jaione, V. (2008). La formación en la cultura audiovisual. Una taller de cine como propuesta pedagógica . *Estudios sobre educación*. (14). 85-104. Recuperado en julio de 2012 de <http://dspace.unav.es/dspace/bitstream/10171/9109/1/Na.pdf>
- Waisburd, G. (2008). *Creatividad y transformación: Teoría y técnicas*. México: Trillas.
- Wilson, C. et al. (2011). *Alfabetización Mediática e Informacional: Curriculum para profesores*. París: UNESCO
- Yebeles, P. La música en el mundo de la animación. *Contratexto digital*. 5(6). Universidad de Lima. Recuperado en julio de 2012 de <http://www2.ulima.edu.pe/Revistas/contratexto/v6/Art%C3%ADculos/PDF/L>

[a%20m%C3%BAsica%20en%20el%20mundo%20de%20la%20animaci%C3%B3n.pdf](#)

Zabala, A. y Arnau, L. (2011). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. México: Colofón-Graò.

Zavala, L. (2002). *Cómo estudiar el cuento, con una guía para analizar minificción y cine*. Guatemala: Palo de Hormigo.

Zebadúa Valencia, M. L. y García Palacios, E. (2012). *Cómo enseñar a hablar y escuchar en el salón de clases*. México: UNAM-CCH.

Zepeda, J. D. (2004). *El fenómeno catártico y la narrativa cinematográfica clásica*. (tesis de licenciatura inédita). Universidad de las Américas, Puebla.

Recuperado en abril de 2012 de

http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lco/zepeda_c_jd/indice.html

ANEXOS

Anexo 1. Análisis de resultados de la secuencia didáctica a la luz de los teóricos

Los estudiantes que se enfrentan al problema de cómo organizar una composición escrita extensa –una tesis, un informe científico, un expediente legal o una obra de teatro- podrían verse ayudados sustancialmente si aprendieran a organizar una obra escultórica o una pintura o estudiaran composiciones creadas por artistas.

Arnheim

En palabras de Camargo Martínez y Uribe Álvarez (2011, García Parejo, I. coord.), la evaluación involucra una serie de aspectos complejos para obtener información sobre el proceso de enseñanza aprendizaje con un doble propósito: por un lado, valorar la utilidad de las actividades y técnicas empleadas por el profesor, y por el otro, reflexionar sobre los aprendizajes alcanzados. Bajo dichos supuestos, el propósito del análisis de la estrategia consiste en la reflexión personal, sustentada por las diversas teorías que fungen como pilares de este trabajo, de la secuencia didáctica desarrollo de la escritura creativa mediante la apreciación de los cortometrajes de animación. Al respecto, conviene aclarar que este apartado se desarrolla en dos partes: la primera expondrá, en términos generales, los aciertos y áreas de oportunidad logísticos identificados durante la aplicación de la estrategia; mientras que en la segunda parte, se evaluarán con detalle las experiencias obtenidas, vistas a la luz de las teorías pedagógico didácticas que sustentan esta propuesta desde los terrenos declarativo, procedimental y actitudinal.

1. Aspectos generales

Desde esta perspectiva, y con lo descrito en el capítulo III, se retoman los propósitos generales del Programa de estudios de la asignatura Análisis de Textos (2003) y del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I al IV del Colegio de Ciencias y Humanidades que sustentan la estrategia:

Segundo semestre

[el alumno] *utilizará recursos de la escritura en la elaboración y reelaboración lúdica de textos, para iniciarse en un manejo más fluido de la lengua y asumir una mejor disposición hacia la escritura.*

Quinto semestre

[el alumno] *comprenderá la intención y el sentido de lo ficcional mediante el reconocimiento del pacto narrativo para desarrollar con mayor amplitud una apreciación placentera del cuento.*

[el alumno] *fundamentará en forma oral y escrita sus percepciones y valoraciones del cuento mediante la aplicación de la metodología adecuada a su organización narrativa para desarrollar sus capacidades comprensivas, expresivas y críticas.*

La secuencia se diseñó para el quinto semestre de la asignatura Análisis de textos literarios I del Colegio de Ciencias Humanidades. Si bien en su momento no fue posible llevarla al aula por razones de tiempo y espacio, finalmente se presentó en el CCH Vallejo en abril-mayo de 2013, con estudiantes de sexto semestre del turno vespertino, en los grupos 656 y 657, a cargo de la profesora Olga Flores. Al ser grupos de entre 20 a 25 personas, la aplicación de la estrategia reunió un promedio de 40 jóvenes en total; sin embargo, la asistencia fluctuante, limitó su práctica a 30 alumnos regulares, aproximadamente, quienes recorrieron un itinerario didáctico para la práctica de la escritura creativa en el aula.

El propósito de la secuencia didáctica consistió en fomentar la práctica de la escritura creativa en jóvenes de bachillerato, mediante el uso de consignas y el proceso de composición textual en el tránsito de sus fases de planificación, textualización y corrección, a partir de la apreciación, lectura y análisis de un cortometraje de animación y un relato literario.

1.1 Aciertos en la aplicación de la estrategia

1.1.1 La selección de los materiales y el acceso a los recursos

Elegir materiales para trabajar en clase no es tarea sencilla, particularmente porque éstos deben ser atractivos para el público estudiantil al que van dirigidos, acorde con sus intereses y el nivel de exigencia que implica llevar al estudiante a un reto intelectual que genere la discusión y la reflexión ante las diversas lecturas que puedan realizarse. La selección de los materiales implicó considerar la brevedad, la narración y los aspectos identificables en ambos textos, como el tema, la estructura secuencial narrativa y los personajes. El acierto de los materiales elegidos, en este caso el cuento “El fantasma” (ver ANEXO 2) y el

cortometraje de animación *Alma*, escogido este último entre decenas de cortometrajes, despertaron el interés y permitieron una interacción entre pares respetuosa, solidaria y comprometida, tanto en la comprensión como en la producción.

La propuesta de textos seleccionados tiene diversos propósitos: inicialmente la activación de conocimientos previos (“El fantasma”) luego, la lectura e interpretación de un texto audiovisual (*Alma*) para después, con la suma de ambos, lograr la discusión encaminada a la intertextualidad y finalmente la producción textual; por lo anterior, oralidad y escritura implica usos graduados que contribuyen a la competencia comunicativa del alumnado, tal como señalan Camps (2003), Moreno (2004) y Lomas (2005; 2010). Parte del papel del profesorado estriba en elegir aquellos materiales, orales y escritos, que sirvan como textos modélicos para el logro de los aprendizajes esperados y al mismo tiempo que potencien el desarrollo de las competencias textual, lingüística, literaria y mediática del estudiante (Lomas, Tusón, 2014; Moreno, 2004; Cassany, 1999) y al mismo tiempo favorezcan el proceso enseñanza aprendizaje (Monereo, 2002). Así, la elección del cuento y el cortometraje no es fortuita en ningún momento: aparte de los criterios mencionados líneas atrás para la selección, también implica contribuir para que los alumnos de bachillerato hagan uso de sus capacidades de comprensión y producción textuales que les permitan desarrollar sus habilidades de análisis e interpretación (Cassany, 2006; Camps, 2003).

El acceso a los recursos audiovisuales (cañón, computadora, bocinas) permitió que el cortometraje y los diversos materiales preparados expresamente pudieran proyectarse en diferentes momentos, lo que evitó el uso excesivo de fotocopias; sin embargo, el que los recursos físicos no estuvieran instalados en el salón, sino que tuviesen que solicitarse con antelación implicó dedicar tiempo de clase a la instalación y posterior desmantelamiento del material, lo que en cierta forma generó retraso en cumplimiento de las horas destinadas para la aplicación.

1.1.2 El tiempo destinado para la aplicación de la estrategia

Durante la planeación se propusieron siete sesiones, pero éstas aumentaron a dos más para abordar con mayor amplitud el logro de todos los aprendizajes. La asignatura de Análisis de textos ofrece cuatro horas a la semana, por lo que se consideró que los asistentes debían hacer trabajos extraclase para compensar la falta de tiempo destinada a las actividades. En la práctica, la mayoría no realizó sus actividades fuera del aula, lo que llevó a descartar esa idea y otorgar tiempo en clase; esto, sumado al hecho de que en diferentes momentos las actividades destinadas idealmente para un determinado tiempo tuvieron que alargarse por

diversos motivos, como la elaboración, contrastación y coevaluación de los *storyboards* o suma de acciones tanto del cuento como del cortometraje (ver ANEXOS 3 y 7); el abordaje de la gramática fílmica (ver ANEXO 11) o el tránsito de las fases del proceso de composición textual (ver ANEXOS 14, 15, 19 y 27) propició que la gestión del tiempo constantemente fuera examinada y reelaborada en el contexto áulico.

En el diseño se presentaron otros factores, como la interacción alumnos-profesor, las dudas concretas de los jóvenes, a nivel individual durante la planeación y redacción de su cuento creativo (ver ANEXOS 14, 15 y 16), la relación entre pares o la construcción de la suma de acciones o *storyboard*, tanto del cuento como del cortometraje (ver ANEXOS 3 y 7); asimismo, el reconocimiento de los elementos de la gramática fílmica (ver ANEXO 12), la contrastación con el visionado de diversos textos audiovisuales y la reflexión en plenaria sobre la intertextualidad cine-literatura (ver ANEXO 13), son algunos momentos que requirieron más tiempo del establecido.

1.1.3 Interacción con los estudiantes

Como se comentó en el capítulo II, el modelo educativo se rige por tres ejes básicos que destacan la importancia de desarrollar la autonomía del estudiante y conformarlo como *sujeto de cultura*. Recientemente, la UNESCO estableció que el aprender a convivir debe incorporarse en el terreno educativo porque permite desarrollar habilidades para desenvolverse en sociedad (2015). Este último, se encuentra inmerso en los principios básicos del CCH y reconoce no sólo una relación de interdependencia que el estudiante establece con sus pares, sino también la cohesión y la inclusión en el grupo.

Lo anterior, permite establecer relaciones armónicas entre los estudiantes y el profesor, todo en un clima de respeto e integración, con la idea de alcanzar un propósito concreto. Este punto es fundamental, porque cuando el estudiante reconoce al profesor como un guía o facilitador mediante su desempeño, la forma como conduce al grupo, las actividades que planifica y la manera como contribuye al avance de su alumnado, la mejora en las relaciones interpersonales son evidentes y significativas, lo que fortalece el interés en el estudio y el compromiso con la asignatura.

En la presentación de la estrategia fue vital el acompañamiento de la profesora titular, porque apuntaló de forma inicial una integración entre el trabajo del profesor y el alumnado, posteriormente, ya sólo como acompañamiento, fomentó la interacción de quien llevó a cabo la práctica con los asistentes, con la intención de llevar a buen término la estrategia.

1.1.4 Acompañamiento de la profesora titular

Iniciar una serie de actividades para fomentar la escritura creativa mediante los cortometrajes de animación no fue fácil, y menos comenzar con un par de grupos de quinto semestre y a punto de finalizarlo, por tanto, el acompañamiento de la profesora titular (la maestra Olga Flores) fue esencial en los terrenos donde la experiencia y el conocimiento de los estudiantes evidenciarían el trabajo de la estrategia. El primer día, la profesora observó la clase y después ofreció una retroalimentación que fue de gran utilidad. Algunas de las observaciones fueron: elevar más el tono de voz, pues no se escuchaba atrás; escribir con letra más grande en el pizarrón; poner atención en aquellos chicos que levantaban las manos pero que no eran tomados en cuenta porque había otros que no pedían la palabra pero elevaban la voz; ser más precisa en las instrucciones, de preferencia, anotarlas en el pizarrón; pedir también a los chicos que ellos repitan las instrucciones para asegurar que las comprendieron, entre otras.

Lo anterior sirvió de marco para hacer las modificaciones y adecuaciones necesarias para la puesta en práctica, asimismo, el acompañamiento de la profesora permitió una retroalimentación sobre los resultados y, dicho sea de paso, estrechó los lazos de amistad.

2.9 Áreas de oportunidad en la aplicación de la estrategia

2.9.1 La precisión en las instrucciones

El trabajo cotidiano en el aula implica, entre otras cosas, desarrollar las cuatro habilidades lingüísticas básicas, tanto en el terreno de la producción (escribir y hablar), como en la recepción (leer y escuchar). Escuchar se convierte en un aspecto esencial que se evidencia no sólo en el intercambio de opiniones y puntos de vista en plenaria o con los pares, sino que también requiere que el profesor comunique lo que habrá de realizarse de forma clara y precisa.

En palabras de Zebadúa Valencia y García Palacios (2011: 101-102) escuchar y oír no mantienen el mismo nivel de complejidad: “oír es un proceso físico que puede ser involuntario, mientras que escuchar, en cambio, es una actividad mental que requiere ciertas condiciones como poner interés y atención”. En la estrategia, fue evidente que un aspecto de mejora lo constituye el dar instrucciones claras y precisas al estudiantado, con la finalidad de realizar las actividades y los aprendizajes. Al hacer un repaso de las grabaciones de las sesiones que componen la estrategia, fue evidente que, en algunos casos, al no ser precisa y clara, los estudiantes hicieron algo diferente de lo solicitado; por ejemplo, en la elaboración de los *storyboard* o suma de acciones (ver ANEXOS 3 y

7), donde fue necesario reiterar en diferentes momentos la actividad que habría de realizarse, y así, hubo equipos que necesitaron empezar o replantear su trabajo porque no siguieron indicaciones

2.9.2 Falta de indagación en el horizonte de expectativas

A la luz de los teóricos y los resultados de la secuencia, conviene reflexionar y reconocer que en el diseño no se consideró en su momento indagar en las expectativas del estudiantado con respecto a lo que podían esperar de la práctica de la estrategia. La razón radicó, en su momento, en la posibilidad de que ésta no pudiera llevarse a la práctica en su totalidad, precisamente, por la falta de tiempo. Ahora, a la luz de teóricos como Coll, Monereo y Vigotsky, se reconoce que la indagación es un paso importante para conocer qué se espera del estudiantado y viceversa, con el objeto de evidenciar lo que habrá de llevarse a cabo y, al mismo tiempo, delinear o ajustar lo que sea necesario. Como parte del reconocimiento de las áreas que habrán de mejorarse, puede señalarse con seguridad que desde la primera sesión se indagó en el horizonte de experiencias del estudiante, en los terrenos que van desde la importancia de contar historias y el intercambio de algunas versiones de una leyenda como “La llorona” (SESIÓN 1) hasta la recuperación en algunas consignas de lo que genera más miedo para emplear ese recurso y construir la historia creativa (SESIONES 7, 8 y 9):

Haz una lista de lo que te dé más miedo. Escribe una historia en la que tu personaje enfrente aquello que más le aterroriza.

Recuperar y aprovechar las experiencias de los estudiantes fue esencial ya que por medio del intercambio de ideas y vivencias, pudieron percatarse de que su bagaje de vida les permitió echar mano de ello para abordarlo en el terreno de la creación; dejar constancia y darle sentido a las palabras evidenció la necesidad de los jóvenes de construir y hacer valer su voz, mediante un pretexto como fue la apreciación del cortometraje de animación.

2.9.3 Las desventajas de la repetición

La repetición es necesaria cuando se requiere abordar un texto desde diversas miradas, contrastando el “antes”, esto es, enfrentarse a un determinado texto con ojos de aficionado, hasta el “después”, donde los nuevos conocimientos permean la obra y la hacen apreciarla y valorarla desde otras perspectivas. En la estrategia, *Alma* sirvió con ese doble propósito: inicialmente el cortometraje se observó desde el terreno del lector ingenuo, es decir, apreciando la historia y la manera como ésta fue contada (SESIÓN 2), lo que derivó en un intercambio de ideas que

llevaron a la apreciación general de la obra; luego, se proyectó dos veces más para identificar la estructura secuencial narrativa (SESIÓN 2) mediante el trabajo en equipos y la posterior autoevaluación y coevaluación; posteriormente, las sesiones 3 y 4 sirvieron para el abordaje de la gramática fílmica con ejemplos diversos; finalmente, la sesión 5 sirvió para la ejemplificación del lenguaje fílmico con el estudio de fragmentos del cortometraje y la revisión de los mismos en plenaria, así como el reconocimiento de algunos fotogramas (ANEXO 12).

Identificación de algunos recursos cinematográficos en *Alma* Mariana Esteva Lleras

Técnica Audiovisual	Minuto	Descripción	¿Qué pretende transmitir? (explicar)
Plano General	00:00:00	Se ve un collajón foliar en el que aparece una niña llamada Alma.	Pretende mostrarnos el entorno en el que se desarrollará la historia.
Travelling	00:02:00	Alma entra a la tienda y la cámara se mueve lo que hay alrededor.	Pretende mostrarnos como es la tienda y que vayamos con Alma.
Plano Subjetivo Objetual	00:04:00	Alma entra en el campo de la maraca.	Pretende que veamos que Alma se convirtió en maraca.

Aunque en la estrategia se buscó trabajar con el corto de animación de Rodrigo Blass como texto tutor, a fin de aprovechar sus bondades y las similitudes que ofrece para abordar la narración cinematográfica, el problema fue que los jóvenes se cansaron de ver el mismo texto, a pesar de que se encaminó a valorarlo en su justa dimensión. Si bien lo observaron con nuevo interés, la sesión 5 se complicó porque hubo que verlo al menos dos veces más para identificar algunos de los recursos empleados en el cine.

Al final, y pese a que varias consignas tenían relación con el corto y el cuento de Diana Gabilondo Soler (ver ANEXO 15), la mayoría las rechazó, pues querían experimentar con nuevas historias; por lo anterior, se sugiere proyectar diversos ejemplos de textos audiovisuales en las sesiones 3 y 4 y sólo trabajar con el corto de Blass en las sesiones 2 y 5, para que en el primer acercamiento reconozcan la estructura secuencial y luego *Alma* se aborde para la sesión de intertextualidad (SESIÓN 6).

2.9.4 Irregularidad en la asistencia

Una de las responsabilidades que se adquiere como estudiante es asistir a clases con regularidad. En la vida real, sin embargo, la asistencia muchas veces está supeditada a factores diversos, que en la mayoría de las veces no dependen del profesor o de la asignatura. En la estrategia, la irregularidad propició algunos inconvenientes: una parte del alumnado de ambos grupos no la finalizó; otra acudió con irregularidad, lo que propició que ciertos aprendizajes no se logaran tal como se plantearon o que algunas de las actividades se completasen a medias; finalmente, otra parte, la mayoría, la completó satisfactoriamente, lo que permitió obtener resultados exitosos y valorar su pertinencia.

La asistencia regular depende de varios factores, y en este caso concreto, al ser una estrategia que no implicaba calificación alguna de por medio (aspecto que hizo notar desde el inicio la profesora titular), los jóvenes ausentes no se sintieron en la obligación de hacer acto de presencia o de participar de forma constante en su práctica. Si bien la invitación a participar estuvo en todo momento abierta, no fue posible culminarla con la totalidad con la que inició.

2.9.5 Rúbricas susceptibles de mejora

La evaluación es una actividad compleja y necesaria en la labor docente que debe llevarse a cabo considerando el aprendizaje adquirido por los estudiantes, las actividades realizadas y la relación que éstas establecen con los propósitos. Ante ello, la evaluación abordada en la estrategia ponderó la naturaleza de los conocimientos previos (estructura secuencial narrativa; identificación de las secuencias básicas del relato, los personajes y el tema); las estrategias cognitivas y metacognitivas (identificación de elementos esenciales, análisis e interpretación de la obra audiovisual; planeación, redacción y corrección de un cuento de terror mediante el empleo de ciertos mecanismos); los errores y aciertos en la construcción (estructuras secuenciales, relaciones cine-literatura, intertextualidad, proceso de composición textual); las competencias o capacidades generales y específicas (competencia comunicativa, educación lingüística y literaria y alfabetización audiovisual); tipo de metas o patrones motivacionales que persigue (desarrollo de la creatividad; creación de un cuento de terror mediante el uso de consignas y el tránsito de cada fase del proceso creativo) y las actitudes manifestadas (respeto, solidaridad, trabajo en equipo, creatividad, motivación). (Díaz Barriga, 2010: 313).

Lo anterior tuvo como propósito hacer significativo el conocimiento adquirido y atribuirle sentido y significado a lo que el alumno aprende y, a la vez, involucrarlo en el proceso de evaluación fomentando su autonomía. Los

instrumentos de evaluación empleados fueron diversos, haciendo hincapié en aquellos que fomentaron la autoevaluación y la coevaluación, como las rúbricas.

Díaz Barriga define las rúbricas como “guías de puntaje que permiten describir, a través de un conjunto amplio de indicadores, el grado en el cual un aprendiz está ejecutando un proceso o un producto” (2010: 342); éstas tienen el propósito de mostrar los grados de desempeño y tránsito que el alumnado puede tener al desarrollar, mediante una serie de actividades, un propósito concreto. Las rúbricas empleadas justamente trataron de medir, por un lado, las distintas fases del cuento creativo de forma separada, y por el otro, trataron de evaluar el texto final en su totalidad; sin embargo, éstas no fueron del todo claras y más bien generaron cierta confusión, por ejemplo, la que sirvió para la planificación del cuento de terror (ver ANEXO 17), que se aplicó para la coevaluación de la planificación de los equipos (cabe recordar que en algunos casos, por la inasistencia, impuntualidad o la falta de quórum no fue posible hacer la dinámica en equipos):

Proceso para la producción escrita o la composición textual

Rúbrica 1 Planación o planificación de un cuento de terror

Nombre: Melina Estela Lanza Grupo: 657

Con respecto a la organización de las ideas (sección de resúmenes y de las secuencias narrativas en la fase de planación considere):

Áreas de oportunidad:

	Puntuación máxima	Puntuación
1. La redacción sea clara y contribuya a generar nuevos ideas	5	5
2. La cohesión del grupo de trabajo durante la planeación	3	1
3. Percepción final por el grupo de la planeación de los personajes narrativos de acción	4	3
4. La descripción del protagonista y el antagonista, personal, física, moral, lo físico	5	5
5. Caracterización y el desarrollo de rasgos, características, personalidad, rasgos y rasgos, personal, física, moral, lo físico	5	4
6. Hacer los resúmenes finales del cuento propuestos al desarrollo de la cohesión	5	5
7. Conocer diferentes rasgos que se aplican en los personajes narrativos y sus rasgos de la historia	4	3
8. Eligió y utilizó los rasgos que se aplican en los personajes narrativos de la historia de terror	5	5
9. Determinó el "inicio" o "desarrollo" de la historia	4	4
10. Determinó ideas que se aplican en la historia (o una de ellas) que se aplican en la historia y el desarrollo de ella	5	5

Comentarios finales (contiene las dificultades o dificultades de la información proporcionada para el desarrollo de esta etapa: la disposición de tu equipo y el intercambio de ideas para la planeación, desarrollo, un desarrollo narrativo, es un proceso de reflexión y análisis personal)

- Trabaja en equipo, así que la producción de cada una de ellas es una tarea que se realiza en equipo, así que cada quien se va haciendo de las diferentes partes de ella.

- Fue muy útil para nosotros la rúbrica, así que al momento de la evaluación, fue muy útil para nosotros.

- Fue de mucha utilidad para nosotros, así que en la parte de la rúbrica, fue de mucha utilidad para nosotros.

La indicación consistió en revisar la planificación entre pares y cuyos integrantes fuesen de diferentes equipos, para coevaluar y generar una serie de sugerencias finales con el objeto de mejorar el trabajo de esta fase y hacer las correcciones pertinentes. En contraste, los comentarios finales versaron en la mayoría de las evidencias en torno a las apreciaciones personales de quien coevaluó desde su propia experiencia, y no sobre el trabajo que se revisó (ver ejemplo anterior).

Al momento de emplear estos instrumentos de evaluación surgieron dudas sobre su uso, particularmente porque las instrucciones fueron confusas y generaron resultados no esperados; por ejemplo, en la siguiente rúbrica que sirvió para evaluar la estructura secuencial del cortometraje (ver ANEXO 9), se puede apreciar que, primero, se incluyó una autoevaluación en la que el estudiante reflexiona sobre el tiempo designado, las instrucciones y las dificultades que enfrentó al realizar su *storyboard*; el segundo momento consistió en una coevaluación, donde los equipos observaron lo hecho por los demás y se rigieron de una serie de rubros para evaluar el resultado; el tercer momento fue una autoevaluación nuevamente, donde contrastaron su trabajo con el texto realizado por la profesora y con base en ello revisaron su propio escrito para detectar los aspectos mejorables de su estructura secuencial; finalmente, en la misma autoevaluación, regresaron a su producto inicial y reflexionaron sobre lo realizado:

Profesora María del Consuelo Pérez Pérez

Sesión 1: Identificación de la estructura secuencial narrativa del cortometraje de animación

Integrantes del equipo: Guiza Gómez, Diego Armando, Samuel Ariza, Adriano, Muñoz Ruiz Hector

Revisores: _____

Grupo: B56 Lucha Vie 5 a 7

Fecha: 22 Abril 2013

Por favor, indiquen la valoración que les merecen los siguientes aspectos de la actividad.

Autoevaluación del proceso

	Muy alta		Muy baja		
	5 Si	4 No	3	2	1
La actividad realizada contó con el tiempo suficiente	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Las instrucciones para su realización fueron precisas	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Observaciones:	Tuvimos que ver dos veces el cortometraje para referenciar más acciones.				

Autoevaluación a partir del texto modelo

	5	4	3	2	1
Para el esquema de la estructura secuencial narrativa...					
El esquema refleja que la selección de acciones fue fiel al expuesto en el cortometraje de animación	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El esquema refleja comprensión de las acciones del personaje	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El esquema demuestra en su conjunto claridad y cohesión	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Observaciones:	* En la última escena, falta coherencia. * El cartel de su nombre está colocado en los recuadros de la narración, no se omite.				
A partir del modelado...					
Mi esquema narrativo demuestra una comprensión cabal del contenido	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hay claridad y cohesión en las ideas	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El esquema establece relaciones significativas entre una acción anterior y posterior	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El modelado es claro y demuestra cohesión	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El modelado permite establecer con claridad el desarrollo de la historia	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Observaciones:	* No debemos omitir el nombre de los personajes hasta que aparezca. * Usamos muchos recuadros. * Una descripción de los escenarios.				
A partir de los resultados obtenidos...				Si	No
Esta actividad permitió la recuperación de conocimientos que habían sido abordados en semestres anteriores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Esta actividad fue pertinente para la realización de las actividades posteriores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Por qué?	Entendimos la actividad, después de leerla, porque hicimos los recuadros y dividiendo todas las acciones, comprendimos más fácil las partes de la historia.				

Autoevaluación a partir de los puntos anteriores

Coevaluación del trabajo del otro

Al ver la rúbrica en perspectiva, se reconocen aspectos que en la práctica y aplicación generaron dudas, como el que se hayan incluido tres momentos con propósitos diferentes en un solo formato, siendo que pudieron presentarse de forma sistemática y segmentada para hacer más accesible los distintos periodos evaluativos. Aunado a lo anterior, presentar tres aspectos tan disímiles en los propósitos motivó que los equipos olvidaran incluso llenar algunos espacios (el nombre de los revisores, por ejemplo) y confundieran otros, lo que propició malentendidos durante el proceso, hecho que se descubrió cuando se facilitó el formato, aunque se haya intentado subsanar con dobleces y engrapados.

Comentarios finales (considera las dificultades o facilidades de la información proporcionada para el desarrollo de esta etapa; tu trabajo en solitario, la dificultad o facilidad para emplear recursos diferentes en la redacción; la originalidad de la historia, la fidelidad de tu texto con la planificación final; recuerda, es un proceso de reflexión y análisis personal)

Esperanza que al volver a redactar el cuento por segunda vez ya tiene un poco más de coherencia se entiende mejor la historia al unir las ideas y darle un sentido más lógico. Decidí dejar el final abierto porque era final en Julia heron que muestra imaginación en echo a dolor. 😊

Evidentemente, la evaluación es un aspecto que requiere revisarse a detalle, pues en la realidad los instrumentos no fueron rúbricas, sino listas de cotejo con puntajes que no entrañaron gran dificultad, pero al ser tantos aspectos en cada rubro, dio pie a que los instrumentos convirtiesen el proceso de reflexión en algo que generó más dudas que aciertos.

2.9.6 Variedad de las consignas

Como señalaron Grupo Grafein, Montes, Benavides, Kohan y Tobelem, la consigna tiene algo de valla y algo de trampolín, que estimula la imaginación y al mismo tiempo la restringe; esa fórmula breve que incita a la producción textual, se presentó a los estudiantes desde que se abordó la fase 1 del proceso de composición. El desacierto radicó en la falta de diversidad, en aras de mantener la relación entre el cuento corto y el cortometraje de animación, con miras a escribir un texto de terror. Así, al distribuir las consignas entre el alumnado (ver ANEXO 15), la mayoría de los jóvenes pidieron un cambio porque ya se habían aburrido del cuento y el cortometraje, y preferían algo diferente, no tan ligado a los textos anteriores. Si bien se construyeron con cuidado atendiendo a las múltiples posibilidades para la creación, es un hecho que como punto de partida para la creación no todas resultaron afortunadas.

2. Análisis de resultados a la luz de las teorías que sustentan esta propuesta didáctica desde los terrenos declarativo, procedimental y actitudinal

En este recorrido didáctico, enmarcado en las teorías y propuestas pedagógicas y didácticas, se ha ofrecido una propuesta que pretende desarrollar la competencia comunicativa, con especial énfasis en la literaria, a través de abordar textos audiovisuales tocando aspectos generales de la gramática filmica y, al mismo tiempo, fomentar la práctica de la escritura creativa mediante el tránsito del

proceso de composición escrita: planificación, textualización y revisión y el uso de consignas.

Aplicar la estrategia enriqueció no sólo la labor docente de quien esto escribe, sino que también otorgó pautas para la revisión y mejora de este trabajo. Los logros obtenidos a nivel académico y personal fueron sumamente significativos y satisfactorios, sin embargo, para alcanzar los aprendizajes esperados hay que considerar los tiempos institucionales y el contexto de desarrollo de la secuencia con el objeto de hacer adecuaciones; asimismo, es preciso señalar que la estrategia apunta a abordar los principios básicos del modelo educativo del Colegio, desde la perspectiva de los terrenos conceptuales, procedimentales y actitudinales, en un intento por contrastar y valorar no sólo los resultados obtenidos, sino la pertinencia de la propuesta.

2.1 Terreno actitudinal

En el terreno actitudinal, es preciso señalar que cada sesión se enmarcó en una introducción de preguntas con el objeto de, primero, relacionar los aspectos más relevantes de la estrategia, y segundo, conforme transcurrían las sesiones, ir desgranando y construyendo los aprendizajes para concebirlas como un todo, enmarcado en los terrenos audiovisual y de creación literaria. Como ejemplo, en la sesión introductoria, las preguntas:

¿Ustedes cuentan historias? ¿Por qué? ¿Para qué nos sirve contar historias? ¿Qué tipo de historias se pueden contar? ¿De qué manera se pueden contar historias?

posibilitaron reflexionar sobre el carácter ficcional que toda historia conlleva y, simultáneamente, los estudiantes contaron algunas versiones de la leyenda “La Llorona”, lo que dio pie al intercambio de las variaciones.

Por ejemplo, el primer momento, la lectura de un relato corto (ver ANEXO 2), sirvió para establecer la estructura secuencial narrativa que posteriormente permitió la identificación de las secuencias básicas del relato, los personajes y el tema. Lo mismo ocurre con el cortometraje de animación, enmarcado en la realización de un *storyboard* fílmico (ver ANEXOS 3 y 7) y la posterior identificación de las secuencias básicas, el tema y los personajes.

Realizar ambos esquemas permitió al alumnado identificar con mayor claridad la estructura básica del relato (sea literario o cinematográfico) y enlazar puntos comunes mediante el reconocimiento de sus coincidencias. Al recuperar un

aspecto común como la realización del *storyboard*, el estudiante estuvo en posibilidades de incorporar un recurso empleado comúnmente en el terreno cinematográfico y reconocer que toda narración –sea literaria o cinematográfica– implica el saber qué contar y cómo contarlo, tal como en su momento señalaron Ambròs, Lomas y Breu. En el ejemplo anterior, se evidencia un trabajo cooperativo en el que los integrantes del equipo identificaron cada elemento de la estructura narrativa, posteriormente hubo una discusión previa para determinar los aspectos más importantes y llegar a una puesta en común, evidenciada a través de la estructura secuencial narrativa presentada (ver ANEXO 7).

Además, el trabajo cooperativo se hizo patente durante la secuencia, y en este primer momento fue esencial, ya que los pequeños grupos de aprendizaje sortearon obstáculos y dificultades que surgieron, y, al mismo tiempo, contribuyeron, tal como señalan Johnson (1999), Alsina, Díaz, Giráldez e Ibarretxe (2009), a lograr un fin común, establecer acuerdos y estar abiertos a escuchar diversas propuestas para llegar a puntos comunes para, en este caso, realizar ambos *storyboards*.

El terreno actitudinal también encontró eco en el fomento y práctica de valores esenciales como el respeto, la solidaridad, la perseverancia y la creatividad. A manera de ejemplo, el trabajo entre pares, en pequeños grupos de aprendizaje, en plenaria y de forma individual, pretendió desarrollar diversas estrategias para adaptarse a las situaciones de trabajo, en un intento por establecer marcos de referencia para su vida personal, laboral y académica. Pero no sólo eso, Pujals (2001) evidencia las similitudes entre cine y literatura, partiendo del hecho de que contar historias implica echar mano de una serie de mecanismos que permitieron reconocer la estructura secuencial narrativa en ambos textos, lo que se potenció la recuperación de los conocimientos previos en “El fantasma”, y posteriormente, el trabajo cooperativo en *Alma*; realizar dichas actividades generó disposición previa entre los estudiantes, lo que condujo al abordaje de las estrategias y habilidades de los aspectos relevantes, el orden cronológico en el que debían acomodarse los acontecimientos, la identificación de personajes, y la aplicación de lo ya conocido en un nuevo texto, tal como en su momento señalaron Monereo (2002), Coll (2007) y Lomas (2010). Ejemplo de ello son la autoevaluación y coevaluación del *storyboard* de *Alma*:

UNAM
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

MADAMS
MAGISTER EN ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS

Evidencia 1: El cuento de la abuela

El equipo que realizó su *storyboard* autoevaluó su trabajo considerando las áreas de gestión del tiempo y la pertinencia de las instrucciones, el modelado y los resultados obtenidos, ello pretendió conducir a los estudiantes a la reflexión de la manera como se trabajó al contrastar su esquema secuencial narrativo con el realizado por la profesora; en la segunda parte, la coevaluación se presenta en el rubro de contrastación del esquema propio con los presentados por otros equipos. Cabe destacar que en la mayoría de las evidencias, los estudiantes establecieron la objetividad, las áreas de oportunidad y los aciertos de sus trabajos; por ejemplo, aspectos de la coevaluación como introducción de elementos nuevos o la falta de coherencia en algunas de las acciones son esenciales, mientras que en la autoevaluación observaciones como “entendimos la actividad, desarrollo de ideas, etc. porque haciendo los recuadros y dividiendo las acciones, comprendimos más fácil las partes de la historia” o “tuvimos que ver dos veces el cortometraje para retener más acciones” reconocen los aciertos o las fallas.

Autoevaluación

Autoevaluación a partir de contrastar su propio esquema con el presentado por la profesora

Coevaluación a partir de contrastar su propio esquema con el de los demás

Autoevaluación de todo el proceso

En la rúbrica anterior, los estudiantes evaluaron el trabajo en dos partes: en la primera, el equipo que realizó su *storyboard* autoevaluó su trabajo considerando las áreas de gestión del tiempo y la pertinencia de las instrucciones, el modelado y los resultados obtenidos, ello pretendió conducir a los estudiantes a la reflexión de la manera como se trabajó al contrastar su esquema secuencial narrativo con el realizado por la profesora; en la segunda parte, la coevaluación se presenta en el rubro de contrastación del esquema propio con los presentados por otros equipos. Cabe destacar que en la mayoría de las evidencias, los estudiantes establecieron la objetividad, las áreas de oportunidad y los aciertos de sus trabajos; por ejemplo, aspectos de la coevaluación como introducción de elementos nuevos o la falta de coherencia en algunas de las acciones son esenciales, mientras que en la autoevaluación observaciones como “entendimos la actividad, desarrollo de ideas, etc. porque haciendo los recuadros y dividiendo las acciones, comprendimos más fácil las partes de la historia” o “tuvimos que ver dos veces el cortometraje para retener más acciones” reconocen los aciertos o las fallas.

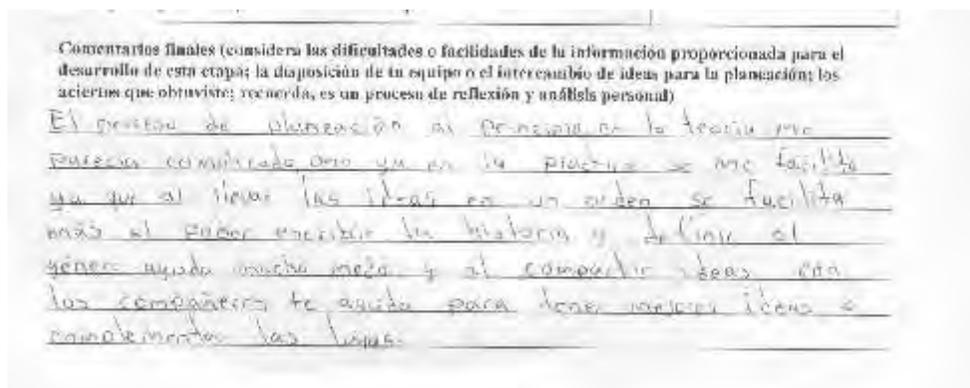
La intención permanente consistió en ofrecer al estudiante el reconocimiento de sus propias capacidades para la gestión e identificación de la manera como aprende (fase de textualización del texto creativo), la forma como construye sus propias herramientas de aprendizaje (fase de planeación del texto creativo) y la contribución al acrecentamiento de sus propios conocimientos mediante el ajuste o reacomodo de sus propios saberes (Ausubel, 2009) (fase de la intertextualidad, por ejemplo).

En el mismo terreno de lo actitudinal, la práctica de la escritura creativa condujo también al desarrollo de actitudes positivas como la paciencia y la disposición para la organización y la generación de las ideas, que están en consonancia con los valores que se promueven en el bachillerato de la UNAM. Incluso, compartir una planeación en conjunto y un texto de carácter creativo entre pares transitando la fase de la corrección evidenció la construcción de un sujeto autónomo, donde el aprendizaje hace accesible aspectos de la cultura para el desarrollo personal (Coll, 2007: 15); asimismo, la significatividad del conocimiento aprendido particularmente en otras áreas (proceso de composición textual), posibilitó que el estudiante encontrara la aplicabilidad de un proceso que comúnmente se relaciona con la escritura académica.

El terreno actitudinal es esencial para construir una nueva visión de la sociedad y reconstruir el tejido social desde las bases educativas, mediante el fomento y abordaje de acciones que conlleven a mejorar la convivencia en aras de un propósito común, puesto que los valores siempre se encarnan en conductas observables. Autoevaluar y coevaluar permiten el autoconocimiento del estudiante para reconocer de qué forma aprende mejor. No se trata de generar una discusión sobre valores y actitudes en el aula, sino de diseñar actividades que fomenten el trabajo colaborativo y cooperativo, que involucren al alumnado en la construcción de su propio aprendizaje y lo haga consciente de sus logros; en suma, el terreno actitudinal es encaminar y modelar en el estudiante el reconocimiento de sus propias cualidades y los aspectos personales, sociales y actitudinales que habrá de subsanar en la construcción de una ciudadanía, todo en aras del aprender a ser y aprender a convivir, establecidos estos últimos en la misión del CCH, evidenciada en la página web:

Además de esa formación, como bachilleres universitarios, el CCH busca que sus estudiantes se desarrollen como personas dotadas de valores y actitudes éticas fundadas; con sensibilidad e intereses en las manifestaciones artísticas, humanísticas y científicas; capaces de tomar decisiones, de ejercer liderazgo con responsabilidad y honradez, de incorporarse al trabajo con creatividad, para que sean al mismo tiempo, ciudadanos habituados al respeto, diálogo y solidaridad en la solución de problemas sociales y ambientales.

El terreno actitudinal también permitió transitar por un eje fundamental: que el estudiante reconociera su voz mediante el uso del lenguaje, porque más que un instrumento en sí mismo, descubrió un medio para la construcción de sí mismo. Al ejercer la práctica de la escritura creativa mediante la puesta en común de la planificación, el alumno favoreció un intercambio social entre sus compañeros y el profesor, esto es, aprender a trabajar en equipo, con la seguridad y confianza de que el intercambio de ideas posibilitó nutrir de forma respetuosa la planificación para una práctica de la escritura creativa:



El testimonio del alumno Jesús Reyes Baca evidenció que enseñar a los estudiantes a escuchar, discutir, argumentar, defender sus propias ideas y mostrarse tolerantes y respetuosos ante propuestas mejores son terrenos necesarios para el trabajo en pares.

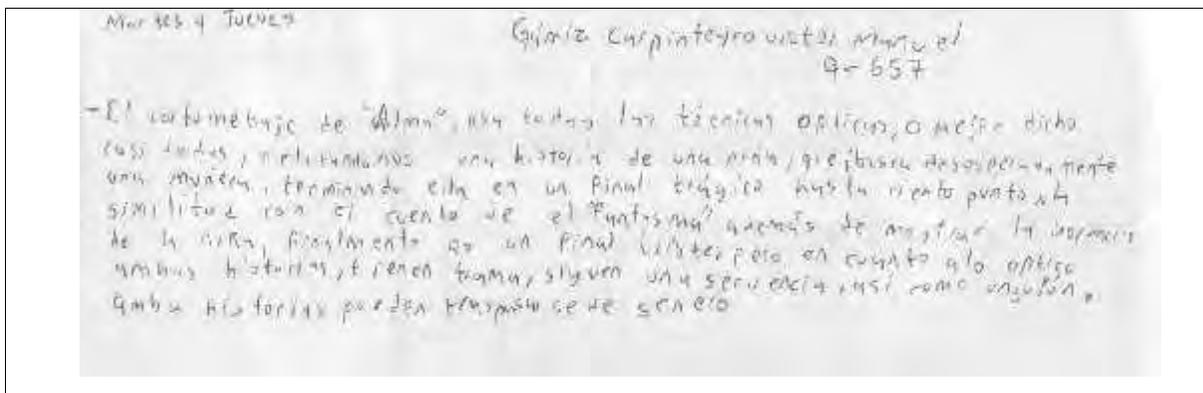
Con respecto a la escritura individual del texto creativo, es en el terreno de la redacción donde el estudiantado dio rienda suelta a la creatividad, como valor UNAM, tomando como base la planificación previa; así, se tiene constancia de producciones como la incluida en el ANEXO 20, que evidencia el texto creativo realizado por la estudiante Adriana Sandoval. Al ejercer su derecho a imaginar y contar historias, los bachilleres adquieren herramientas para deconstruir y construir, apropiarse de la realidad y transitar, por medio de la verosimilitud de los terrenos ficcionales, los mundos posibles, porque, “la ficción es una mentira que encubre una profunda verdad; ella es la vida que no fue, la que los hombres y mujeres de una época dada quisieron tener y no tuvieron y por eso debieron inventarla” (Coto, 2002: 18). Escribir es dar la oportunidad a los estudiantes de expresarse y valorar su propia cultura, tal como señala Alvarado (2009).

2.2 Terreno procedimental

La esfera procedimental se refiere al conjunto de estrategias, habilidades y técnicas comunicativas que el alumno adquiere o pone en práctica para desplegar

lo que sabe sobre la lengua y la literatura; involucra la realización de procesos en los que el tránsito de sus fases es esencial, pues interioriza y aplica los conocimientos que habrán de hacerse significativos en aspectos concretos, no importa los contextos en los que se desenvuelva (Cassany: 1999, 2001; Lomas, 2009, 2010 y Moreno, 2004). En este sentido, el constructivismo y el aprendizaje significativo son esenciales (Díaz Barriga, 2010: 238; Monereo, 2002: 25) porque perfilan en el estudiante la construcción de su propio aprendizaje mediante el conocimiento de ciertos procedimientos como proponer una meta (escribir un cuento de terror mediante el tránsito de la producción textual y el uso de consignas), trazar un plan (recuperar conocimientos previos con un cuento corto y apreciar y “leer” un cortometraje de animación; posteriormente, reconocer las relaciones entre ambas disciplinas para, finalmente, planear, redactar y corregir su propio texto); supervisar y evaluar (aspectos que se presentan en el tránsito de la creación mediante la autoevaluación y coevaluación) y autorregularse (donde el estudiante concluye su cuento de terror, reconoce el todo para la construcción de algo y lo más importante, aprende a aprender). Lo anterior sirvió como marco de referencia para desarrollar en el estudiante la construcción de su propio conocimiento y hacerlo significativo; al reconocer la manera como aprende y realizar los ajustes para alcanzar los aprendizajes el estudiante participa de su propia “construcción personal” (Coll, 2007: 15).

Lo procedimental va estrechamente ligado con lo conceptual y lo actitudinal. Esta zona propició en la estrategia desarrollar el tránsito de diversas fases que en su conjunto funcionaron muy bien para lograr los propósitos. La primera, la identificación de la historia y el discurso y sus relaciones entre el cuento corto y el cortometraje, permitió examinar y vincular estructuras narrativas y cinematográficas para reconocer aspectos comunes, lo que encaminó la estrategia al terreno de la intertextualidad. Bajo ese precepto, después de la lectura del cuento corto y el visionado del cortometraje, se solicitó a los estudiantes que escribieran una breve reflexión sobre el vínculo cine-literatura:



Lo anterior posibilitó que el alumnado tuviese un primer acercamiento encaminado a la apreciación de los puntos comunes entre el cine y la literatura en el terreno meramente apreciativo; en el ejemplo anterior, el estudiante Víctor Manuel Gámiz evidencia una serie de aspectos significativos: “ambas historias tienen una trama, siguen una secuencia, así como un guión. Ambas historias pueden traspasar ese género”. Posteriormente, el ejercicio anterior derivó en la identificación de la relación intertextual que establece la literatura con el cine, evidenciada en la redacción de la siguiente reflexión, propuesta por la estudiante Diana Laura Vega:

Vega Soto Diana Laura

Grupo 657

30-Abril-2013

Aspectos nuevos en el cine como espectador (opinión y por qué)

- *Para hacer cine necesitamos la idea y la temática prosiguiendo a elaborar lo que será el guión. Es importante tener este aspecto en consideración para una futura elaboración de crítica, ya que conociendo a fondo todo lo que envuelve al cine puede desarrollarse una opinión fundamentada con conocimientos y no sólo fijándose el espectador en el trabajo del actor, o sino también en los camarógrafos, directores, guionistas, etc.*
- *Se relaciona tal vez con la creatividad y el arte de hacer cine, por ejemplo, cuando se une la toma de personas y una toma de animación. Creo que de igual manera se fusiona con el arte de la música que puede ambientar lo que la persona o uno como espectador está visualizando.*
- *Es importante porque en ellos hay una unión de ideas, lo que llevará a la unión de cine y literatura como arte. Puede crearse una nueva historia basándose en ideas de o literatura desde otro punto de vista.*

El ejemplo anterior evidencia un cambio de paradigma con respecto al reconocimiento entre los aspectos creativos del cine y la literatura: partiendo del hecho de que ambos textos cuentan una historia, considerando la manera como se cuenta y los recursos de los que se echa mano al contarla, los estudiantes reconocieron que la creatividad es esencial “y el arte de hacer cine, por ejemplo, cuando se une la toma de personas y una toma de animación”. Además, la opinión de la alumna Vega sobre intertextualidad entre cine y otras disciplinas como la música, “que puede ambientar lo que la persona, o uno como espectador, está visualizando” evidencia esa amplitud del horizonte de experiencias. Por su parte, el estudiante Miguel Ángel Beltrán Villanueva señala que “La intertextualidad nos sirve para enlazar una historia con otra o para juntar dos historias distintas y crear una nueva a partir de estas dos”. Si bien es una apreciación muy general y no ahonda en el propósito inicial, sí evidencia que los estudiantes reconocieron que la intertextualidad se encuentra presente en prácticamente todas las disciplinas.

El ejemplo más obvio del tránsito procedimental lo constituye la producción o composición escrita de un texto de carácter creativo mediante el tránsito de las fases que componen la producción textual. Díaz Barriga explica que

la composición escrita es un proceso cognitivo complejo que consiste en traducir el lenguaje representado (ideas, pensamientos, sentimientos, impresiones de tipo episódico que posee el sujeto) en un discurso escrito coherente, en función de contextos comunicativos y sociales determinados (2010: 268).

Lo anterior estableció con claridad las pautas que habrían de recorrerse para el tránsito de las fases que darían origen a la composición de un cuento de terror. La primera fase, la planificación (ver ANEXOS 14, 15 y 16), ofreció a los estudiantes un tránsito regulado que al mismo tiempo detonara su creatividad mediante la propuesta y el uso de consignas:

Vaya. Esto. Clara. Inova.
Muñeco y muñecas

Carácter del personaje
 - Fantasmático en sus acciones
 - Diferente de los demás
 - Serenidad
 - P. y A. = rasgos
 - Ligeo
 - Alegre
 - Ocho: Serenidad, seriedad

Orígenes del relato
 El relato es una adaptación de una de las páginas de los cuentos de la muñeca
 presentada en el libro de cuentos. Pero ya presento algunos detalles de cómo
 he escrito este cuento. Se basó en la historia de la muñeca que se encuentra en el libro
 de cuentos de la muñeca, pero he escrito un cuento en el que se narra

Personajes
 - La muñeca de la muñeca, tanto como la muñeca que se encuentra en el libro
 ya como la muñeca que se encuentra en el libro de cuentos de la muñeca.
 - La muñeca de la muñeca, tanto como la muñeca que se encuentra en el libro
 ya como la muñeca que se encuentra en el libro de cuentos de la muñeca.
 - La muñeca de la muñeca, tanto como la muñeca que se encuentra en el libro
 ya como la muñeca que se encuentra en el libro de cuentos de la muñeca.

Lugar
 - La muñeca de la muñeca, tanto como la muñeca que se encuentra en el libro
 ya como la muñeca que se encuentra en el libro de cuentos de la muñeca.

Contexto
 - La muñeca de la muñeca, tanto como la muñeca que se encuentra en el libro
 ya como la muñeca que se encuentra en el libro de cuentos de la muñeca.

Rasgos de los personajes

Situación final o desenlace

Espacios (escenarios físicos)

Secuencia narrativa

Introducción
 En un momento de la vida, una muñeca se encuentra en un momento de la vida.
 En un momento de la vida, una muñeca se encuentra en un momento de la vida.
 En un momento de la vida, una muñeca se encuentra en un momento de la vida.

Desarrollo
 En un momento de la vida, una muñeca se encuentra en un momento de la vida.
 En un momento de la vida, una muñeca se encuentra en un momento de la vida.
 En un momento de la vida, una muñeca se encuentra en un momento de la vida.

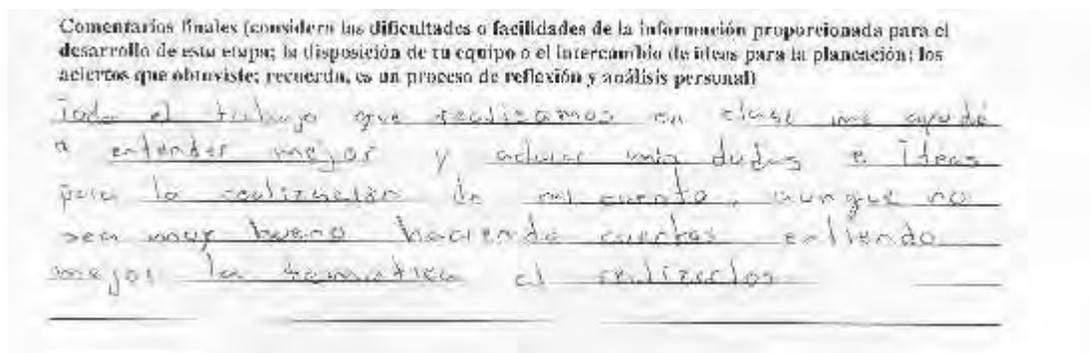
Cierre
 En un momento de la vida, una muñeca se encuentra en un momento de la vida.
 En un momento de la vida, una muñeca se encuentra en un momento de la vida.
 En un momento de la vida, una muñeca se encuentra en un momento de la vida.

Secuencias narrativas del relato literario

Planeación bajo la consigna:
Escoge un nombre de los que están escritos en la pared y haz un cuento, diferente a la historia de Alma, de la manera como ese personaje fue transformado en muñeco.

Particularmente, dicha planeación consideró las propuestas de Cassany (2001), Corbett (2008), Páez (2007) y Lomas (2010) que posibilitó transitar por el proceso creativo de una obra de carácter ficcional. En ese tránsito, el estudiante registró que todo proceso de creación involucra definir con claridad aspectos previos a la realización del trabajo, como qué quiero escribir, sobre qué quiero escribir y cómo lo voy a escribir; aspectos que transcurren durante la redacción, como los elementos generadores de tensión, la manera como ha de plasmar sus ideas para lograr el propósito, cómo enlazarlas ideas y el uso de algunos recursos para finalizar su texto creativo (ver ANEXOS 14, 15 y 16).

En la coevaluación de la planeación, se evidenció la importancia de la consigna para detonar el elemento creativo que detona la imaginación:



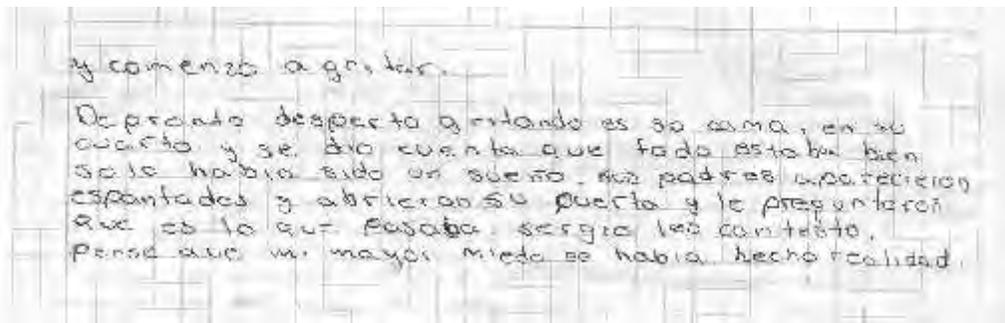
La consigna, como señalaron en su momento Tobelem (1994) y Kohan (2011), discurre entre la imaginación y la contención; en ambos casos, ofreció una pista o punto de partida para que el estudiantado comprendiera que, como escritores noveles, se requiere de tener un punto de partida que, al mismo tiempo, detonase la creatividad.

La segunda fase del proceso, la redacción o textualización, permitió que el estudiante redactara su texto considerando la fase previa y la consigna correspondiente con un propósito determinado: redactar un cuento de terror. En este paso, el alumnado dio cuerpo a la planificación en una producción formal mediante el uso de frases coherentes y cohesionadas con sentido; para ello, estableció una correspondencia entre la fase previa con el texto secuencial literario considerando aspectos como cohesión y coherencia (ver ANEXOS 19 y 20). La textualización permitió el reconocimiento de planear previamente y de plasmarla en el papel; asimismo, si la fase anterior se concibió en equipos, en ésta el proceso en solitario fue necesario para establecer un diálogo entre las ideas, experiencias y vivencias con lo que habrá de crearse. Es necesario, por tanto, reconocer que la estrategia apunta a que el estudiante interiorice el proceso como esencial para lograr un todo (Camps, 2003). Sin duda, el ejemplo que se expone

en el ANEXO 20 titulado "Feria", de Mariana Esteva Loyola, y el texto de Diego Armando García Gómez, sin título, que se presenta a continuación, arrojaron diferentes datos:

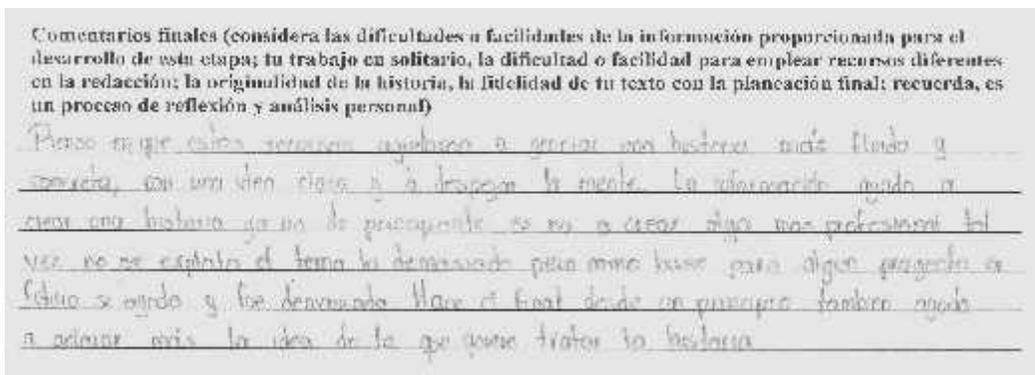
¿Que pasaría si fueras el último ser humano del planeta? ¿Que harías si todos desapareciera y tuvieras que enfrentar tus mayores miedos solo? Esas preguntas a diario se las hacía un joven llamado Sergio de 17 años, este era un poco tímido, retraído y con un miedo que lo atormentaba cada noche.

Una noche
Linda al llegar a su ~~cuarto~~ Sergio tomando un vaso de agua en su cocina, se percata de una sombra que pasa rápidamente por su espalda, solta el vaso precipitadamente. ~~Seguía lo que veía~~ ~~se asusta~~ y sintió un escalofrío que le recorrió todo el cuerpo, se queda pasmado viendo hacia la ventana, y cuando recobra la conciencia sube rápidamente al cuarto de sus padres, donde se dio cuenta que ellos habían desaparecido, trata de encender la luz pero nada, no pasaba nada asustado se asomó a la ventana y observo las calles totalmente oscuras y con un silencio aterrador. De repente se escucha un ruido, un portazo ~~abriendo~~ ~~estrucendo~~. Baja a la sala, pensando que tal vez serían sus padres, ~~en la sala~~, bajando las escaleras se comenzó a escuchar, una canción muy lenebrosa, como las de las cajitas musicales pero un poco funebre, al bajar, empezó a buscar de donde venía ese ruido, encontró una muñeca de cuerda, con una sonrisa de oreja a oreja, con una apariencia malvada, con unos ojos horribles y un volvario y peinado exagerados, la muñeca le causo muchísimo miedo pero aun así la tomo y se la acerco para observar la mejor, la acerco lentamente y en un momento la muñeca lo observa y dio un grito horrible y aterrador, Sergio grito y se avento a la pared, salió corriendo de su casa hacia la calle, corrió y corrió hasta que se canso, en medio de la calle observa su alrededor y se vio solo en la oscuridad, de repente se escucharon gritos a su alrededor, como ~~los~~ de la muñeca que tomo, y en un momento se vio rodeado de muchas mas muñecas horribles y malvadas.



Ambos textos evidencian una madurez cognitiva y una interiorización del proceso; en ambos se refleja con claridad la apropiación de las secuencias básicas, la construcción de los personajes, el tema y la relación de las ideas; asimismo aunque hay aspectos susceptibles de mejora, los ejemplos anteriores evidencian una planificación realizada y discutida que permitió hacer adecuaciones y subsanar aquellos aspectos que posibilitan la comprensión de cualquier texto (Lomas, 2010, 2014; Cassany, 1999; Camps, 2003).

Finalmente, en la última fase del proceso de composición escrita, la corrección, el alumno registró que todo texto escrito requiere de una lectura y una o varias revisiones previas a la entrega o publicación (si es el caso), con la finalidad de detectar y corregir aspectos como la falta de cohesión, coherencia o aspectos sintácticos u ortográficos (ver ANEXO 23). Al compartir su texto con sus pares mediante la lectura y coevaluación, el alumnado estableció una dinámica de retroalimentación mediante las críticas constructivas. En esta fase, fue consciente de la necesidad de mejorar o pulir sus escritos identificando los problemas que se presentaron, lo que lleva a correcciones de diversa índole, como la sintaxis, el léxico, la puntuación, la organización de las ideas o la ortografía (ver ANEXO 24). Para esta etapa fue necesario coevaluar la propuesta a partir de revisar lo textualizado (ver ANEXOS 25 y 26) y leer los comentarios finales:



De esta manera, se logró la invención de cuentos de terror como el incluido en el ANEXO 27, que evidenciaron una madurez cognitiva y una apropiación de los

aprendizajes diseñados en forma de materiales para cada fase del proceso de producción textual (ver ANEXOS 14, 19 y 23); de esta manera, el estudiante reconoce la manera como aprende, se apropia de nuevas técnicas para la redacción y transita por un proceso que desemboca en un texto más cohesionado y más pulido mediante la identificación de los errores y la manera como los subsana (Cassany, 1993).

En el área procedimental, el aprendizaje significativo, el constructivismo, el aprendizaje cooperativo y el enfoque comunicativo son esenciales porque dotan al estudiante de habilidades y estrategias que le permiten hacer uso de su lengua en diversos contextos, hacer significativo el conocimiento, desarrollar las estrategias necesarias para comprender y producir textos de diversa índole con propósitos concretos y reconocer la manera como aprende al experimentar variados enfoques de trabajo en clase. En la filosofía institucional del CCH, que se ofrece en su página web, lo anterior encaja en el aprender a hacer, es decir:

Para lograr el conocimiento auténtico y la formación de actitudes, el CCH trabaja con una metodología en la que participa el escolar activamente en el proceso educativo bajo la guía del profesor, quien intercambia experiencias con sus colegas en diferentes espacios académicos en su beneficio. De esta manera, el profesor no sólo es el transmisor de conocimientos, sino un compañero responsable del alumno al que propone experiencias de aprendizaje para permitir adquirir nuevos conocimientos y tomar conciencia creciente de cómo proceder para que por su propia cuenta y mediante la información, reflexión rigurosa y sistemática lo logre. (CCH: 2016).

Así, en este recorrido textual, conviene recordar que el tránsito de la producción textual inició con dos textos tutores: el cuento corto (ver ANEXO 2) y el cortometraje de animación, que desembocaron en un texto de llegada, el cuento de terror, lo que permitió la recuperación de los conocimientos previos y la apropiación de los nuevos mediante dos propuestas: las fases de la producción textual y el uso de consignas.

El segundo momento en el que se enmarca el terreno procedimental, aborda aspectos básicos del cortometraje y se “lee” el cortometraje de animación a la luz de la gramática fílmica, con la intención de dotar a los estudiantes de herramientas para hacer frente a la lectura del texto audiovisual en un mundo que demanda del ámbito escolar justamente eso: seres humanos más críticos y reflexivos, que eviten caer en la manipulación, y al mismo tiempo, ofrecer los elementos para el reconocimiento y la apropiación estética de la obra cinematográfica.

Entrar en contacto con un nuevo lenguaje, permitió al alumnado reconocer las múltiples formas en las que se comunica algo a través de mostrar un

fragmento de la realidad. En este trabajo se reconoce que el cortometraje aún no ha sido abordado en su completa dimensión como una herramienta que permite tanto al profesor como al estudiante acceder a nuevas formas de representación; al mismo tiempo, identificar y reconocer de qué forma los recursos de la gramática fílmica sirven para contar una historia, posibilitó la adquisición de nuevos conocimientos, que permitieron reconocer el uso de esas herramientas en un texto audiovisual, tal como se muestra en el ejemplo siguiente:

Jaidán Barrera Durán
Luis Ángel Ramírez López

Grupo:
Art y Vis. 5-0087

SEÑAL GRAMATICALIZADA	SIGNIFICADO	CONTEXTO	UNA PROBABILIDAD DE OCURRER EN LA HISTORIA
ALTERNANCIA	00:14 - 00:21	DE VERDAD EN UN MUNDO QUE NUNCA SE HA VISTO	UNA PROBABILIDAD DE OCURRER EN LA HISTORIA
REPETICIÓN	00:21 - 00:30	SE LE VA A REPRESENTAR DE UNA ALMA	URGENCIA Y ANSIEDAD DE UNA MUJER
1º PASAJE DE TIEMPO	00:30 - 00:51	LAVARÉ ENCANTO ALGO POR LOS CARRETES	LA MUJER A UN GRUPO
PLANO CERCAL	01:10 - 03:05	VOLVÉ A ALMA Y LO QUE ME ALMA	UNA IDEA DE LA QUE EL ALMA VE
PLANO AMPLIO	03:05 - 07:01	¿ QUÉ PASA LA NATURALEZA DE LA MUJER	URGENCIA DE ENTENDER LA MUJER
PLANO MEDIO	07:01 - 09:00	SE LE VA A REPRESENTAR DE LA MUJER	URGENCIA DE ALGO ENTENDER DE COMPRENDER

Como se señaló líneas atrás, al entrar en contacto con un código nuevo, el alumnado no sólo reconoce e identifica los propósitos que subyacen en el uso de determinados recursos, también valora la obra cinematográfica como una propuesta estética, que lo acerca más al terreno de la creación al reconocer que detrás de un texto subyace un proceso previo que no parte de la improvisación, pero sí está permeado de imaginación y de dotar de verosimilitud esos mundos posibles (Gil Rojas, 2008).

El tercer momento recupera los aspectos comunes que entran en la literatura y el cine, para crear vínculos intertextuales entre el cortometraje de animación (enmarcado en el terreno cinematográfico) y el relato literario mediante el reconocimiento de los textos tutores y el texto de llegada (ver cuadro, p. 65), con ello, se pretende que los aprendizajes adquiridos a lo largo de la estrategia sean duraderos y significativos, y contribuyan a fortalecer las habilidades básicas, necesarias para la recepción y producción textual; asimismo, los conocimientos

adquiridos podrán ser trasladados a otras situaciones, en el caso del lenguaje icónico verbal, a otros subgéneros literarios narrativos o a otras manifestaciones (novela gráfica, cine de terror, cómics o historietas, videoclips, etcétera).

Finalmente, el cuarto momento se concibe como un todo: el alumno debe escribir un texto ficcional, preferentemente un cuento de terror, mediante el uso de consignas apegadas a uno de los dos textos referenciales: “El fantasma” y *Alma* y transitando por las fases del proceso de producción textual. En este sentido, la consigna facilitó y condujo al estudiante al terreno de la creatividad, en aras de detonar su imaginación y contribuir en conjunto a la construcción de la educación literaria y la alfabetización audiovisual a través de comprender que la práctica de la escritura es un proceso regulado que contribuye al incremento de las competencias lingüísticas, literarias y audiovisuales.

2.3 Terreno conceptual

La tercera zona aborda lo conceptual, es decir, la adquisición y el desarrollo de los conocimientos necesarios que le permitieron al alumno ser consciente del cómo aprende e identificar las diversas estrategias cognitivas de las que hace uso para reconocer en sí mismo las propias. La esfera de lo conceptual, estrechamente ligada con lo procedimental y lo actitudinal, lo dota de las herramientas para acceder al conocimiento en la búsqueda de información, con la finalidad de lograr la autonomía, esto es, que sea capaz de generar su propio conocimiento de acuerdo con los diversos contextos.

En la secuencia que se ofrece, lo conceptual va encaminado a la adquisición y al manejo fluido de la información necesaria para comprender y apropiarse de la información y los conceptos y aprendizajes necesarios para desarrollarse en algo. La propuesta, por tanto, ofrece dos caminos que en conjunto desembocan en la creación de un texto, preferentemente un cuento de terror mediante el uso de consignas y la composición textual.

El primer camino posee varias aristas que es necesario mencionar. La primera involucra el reconocimiento y dominio de los aspectos básicos que entraña el relato literario, como el cuento, la historia y el discurso, la estructura secuencial narrativa, las secuencias narrativas, los personajes y el tema; lo anterior tanto en “El fantasma” como en *Alma* (ver ANEXO 2). Posteriormente, en la segunda arista el estudiante vinculará el cuento con el cortometraje de animación en un término común para reconocer las acciones del relato; el *storyboard* o estructura secuencial narrativa (ver ANEXOS 3 y 7), la identificación de los personajes y el tema. La tercera arista se compone de los conceptos de cortometraje, cortometraje de animación y tipos; la identificación de términos de la

gramática fílmica, como planos, montajes, ángulos, movimientos de cámara, encuadre, retórica de la imagen, efectos especiales, color, sonido y música (ver ANEXOS 10, 11 y 12). Finalmente, la cuarta arista involucra la intertextualidad, terreno necesario para entender que las relaciones entre textos que pueden parecer disímiles son inevitables y necesarias para transitar en el terreno de la creación, la imaginación, las expectativas de la alfabetización audiovisual y las relaciones artísticas (ver ANEXO 13).

El segundo camino retoma lo anterior para la creación de un texto de carácter ficcional, preferentemente un cuento de terror, en el que cada fase del proceso involucra conocimientos necesarios para la redacción. Aspectos como consignas, proceso de producción textual: planeación, planificación o preescritura, redacción, textualización o escritura y revisión, corrección o reescritura son esenciales para comprender e interiorizar el proceso de producción textual (ver ANEXOS 14, 15, 16, 19, 20, 23, 24 y 27). En el tránsito de este terreno, leer y escribir enmarcan acciones lingüísticas, cognitivas, sociales y culturales cuya utilidad va más allá del ámbito escolar, lo que favorece la construcción de la creatividad, la imaginación y el autoconocimiento de sí mismo; con respecto a la vida personal y social del estudiante, ésta se ve diversificada y quizá revalorada en la manera como concibe el mundo y reconoce al otro a través de la mirada hacia un mismo propósito:

Al aprender a leer, al aprender a aprender y al aprender a escribir los alumnos y las alumnas aprenden también durante la infancia, la adolescencia y la juventud a usar un lenguaje escrito en su calidad (y en su cualidad) de herramienta de comunicación entre las personas y entre las culturas. De igual manera, al aprender a leer, a entender y a escribir aprenden a orientar el pensamiento y a ir construyendo en ese proceso un conocimiento compartido y comunicable del mundo. (Lomas; 2009: 112)

La zona conceptual guarda estrecha relación con el aprender a aprender, esto es, la adquisición, por parte del alumno, de nuevos conocimientos mediante el manejo de búsqueda de la información y acceso a ésta con la finalidad de lograr la autonomía en el aprendizaje. Mediante la lectura, la escritura y la ejercitación de diversas operaciones discursivas, el estudiante se enfrenta a retos cognitivos donde identifica como aprende, lo que le permite autorregularse y planear de acuerdo con lo que habrá de aprender. En la página web del CCH se lee la misión institucional:

Sujetos poseedores de conocimientos sistemáticos en las principales áreas del saber, de una conciencia creciente de cómo aprender, de relaciones interdisciplinarias en el abordaje de sus estudios, de una capacitación general para aplicar sus conocimientos, formas de pensar y de proceder, en la solución de problemas prácticos. Con todo ello, tendrán las bases para cursar con éxito

sus estudios superiores y ejercer una actitud permanente de formación autónoma. (CCH: 2016)

Mediante la práctica de la lectura (cuento “El fantasma” y lectura del cortometraje *Alma*) y la escritura (*storyboards* del cuento y el cortometraje, tránsito de las fases de producción de un texto creativo) el alumnado tiene la posibilidad de reconocer en otros lo que ha experimentado, de compartir vivencias, identificar sentimientos comunes y compartir ideas en un clima de respeto y solidaridad. Al explorar mundos ficcionales accede al conocimiento mediante pautas de escritura y lectura y descubre que “saber leer, saber entender y saber escribir es algo enormemente útil en los diversos ámbitos no sólo de la vida escolar sino también de su vida personal y social” (Lomas,). Por tnto, la identificación implica el rasgo conceptual, mientras que el análisis hace referencia al ámbito procedimental, y la aplicación implica aspectos actitudinales.

En el tránsito de la secuencia, el enfoque comunicativo ofrece herramientas para la lectura de lo audiovisual, la redacción de un texto de carácter creativo de forma regulada y fortalece la educación lingüística y literaria y el incremento de la alfabetización audiovisual; además, ofrece un punto adicional de gran relevancia: al contar con las herramientas necesarias para enfrentarse a un texto audiovisual, el alumno identifica las intenciones y reconoce la importancia de leer textos icónico verbales para inquirir y cuestionar lo que subyace en las líneas, entre líneas y detrás de las líneas.

En el recorrido didáctico de la estrategia, fue evidente la manera como los estudiantes produjeron textos más cohesionados, complejos y con una variedad de diálogos, escenarios, personajes y recursos que enriquecieron los resultados; parte del éxito no sólo se debió al trabajo cooperativo (presente en varios momentos), sino también al recorrido del proceso de forma fragmentada pero al mismo tiempo como parte de un todo; al mismo tiempo, los jóvenes reconocieron que para lograr textos más pulidos, es necesario planear, escribir y corregir. Además, también se apropiaron de los conocimientos necesarios para comprender que un texto creativo no parte de lo inmediato y la improvisación, sino de un proceso previo.

Lomas menciona que el objetivo esencial de la educación lingüística y literaria ha sido, es y quizá deba ser siempre la mejora de las capacidades expresivas y comprensivas del alumnado; no basta solamente con el aprendizaje de un saber, sino de guiar y propiciar las condiciones necesarias para que los estudiantes ‘sepan hacer cosas con las palabras’ para mejorar su competencia comunicativa en los diversos contextos y situaciones (2009: 90). La estrategia que se desarrolla en el presente trabajo se diseñó para que los estudiantes desarrollen

sus competencias y mejoren su educación lingüística y literaria mediante la práctica de la escritura creativa, a través de un proceso regulado y bajo el uso de consignas, y confirmen que si bien se requiere de una dosis de inspiración, es indispensable reconocer que todo texto requiere de una planeación, previa a la redacción, y de una o varias correcciones posteriores. En suma, la propuesta reconoce que el desarrollo de la competencia comunicativa es el eje pedagógico sobre el cual se articula la educación lingüística y la literaria, esta última implica identificar tipos textuales y géneros literarios, pero también su producción; por tanto, en este trabajo se puede alcanzar las dos aristas de este anexo.

Anexo 2

Cuento “El fantasma”, de Diana Gabilondo Soler

El fantasma

Diana Gabilondo Soler

En el jardín del frente de la casa abandonada, entre el zacate alto, seco, enmarañado, oyó Azucena la voz del líder de los niños cuando decía: —“En esta casa espantan”. La niña se incorporó sorprendida, vio la fachada de madera sucia con tablas desajustadas, los rosales que antes de secarse habían crecido casi hasta el tejado, las ventanas que escupían humedad por los cristales rotos y la oscuridad reinante en el interior de todas ellas. “Qué diferente a mi casita tan bien pintada y las rosas mimadas hasta la belleza” dijo Azucena. Ella nunca había visto una casa donde espantaran, así que, curiosa, se levantó con los niños cuando dejaron la ronda en el pasto y los siguió. Había llovido, las gotas de agua cual brillantes adornaban una tela de araña enorme que pendía entre espinas; una niña gritó al enredarse en ella, Azucena se sobrecogió.

Todos los niños regresaron corriendo a la verja. —“Valor” dijo el guía del grupo. “Iremos tomados de las manos para no asustarnos por tonterías”. Azucena sintió confianza en él, parecía tan seguro. Fueron cruzando el jardín en línea, a la vanguardia el líder, en la retaguardía Azucena, pálida como la luna, con una mano libre para recoger su vestido de gasa blanca que jugaba el viento.

Rodearon la fuente de piedra y subieron al porche, el conductor de la fila empujó la puerta rechinante..., una rata asustada les corrió entre las piernas, gritaron, pero no se soltaron de la mano. Penetraron de puntillas, un poco de claridad entró con ellos por la puerta, todo estaba cubierto de polvo. Había una sala con muebles resguardados con sábanas, en uno de los sillones de respaldo alto, con el embozo abombado, no se sabía si solo era el respaldo o había una persona sentada. El viento aulló y movió la sábana. Todos salieron corriendo, saltaron la reja dividiéndose de derecha a izquierda, Azucena los siguió por el jardín hasta el mismo lugar donde se había hecho la ronda infantil. Estaba asustada, no sabía a dónde dirigirse, además tenía sueño... Su cuerpo, ahora otra vez transparente, se hundió en la hierba, después en la tierra, Azucena bostezó y se acomodó a continuar su descanso, allá donde germinan las semillas, donde se procesa la vida.

Gabilondo Soler, D. “El fantasma”, en Ávila, M. E. y Ortiz, M. (comps.) (1990). *Paquete didáctico. Lengua y comunicación*. México: CECyT 2, “Miguel Bernard Perales”-IPN.

Anexo 4

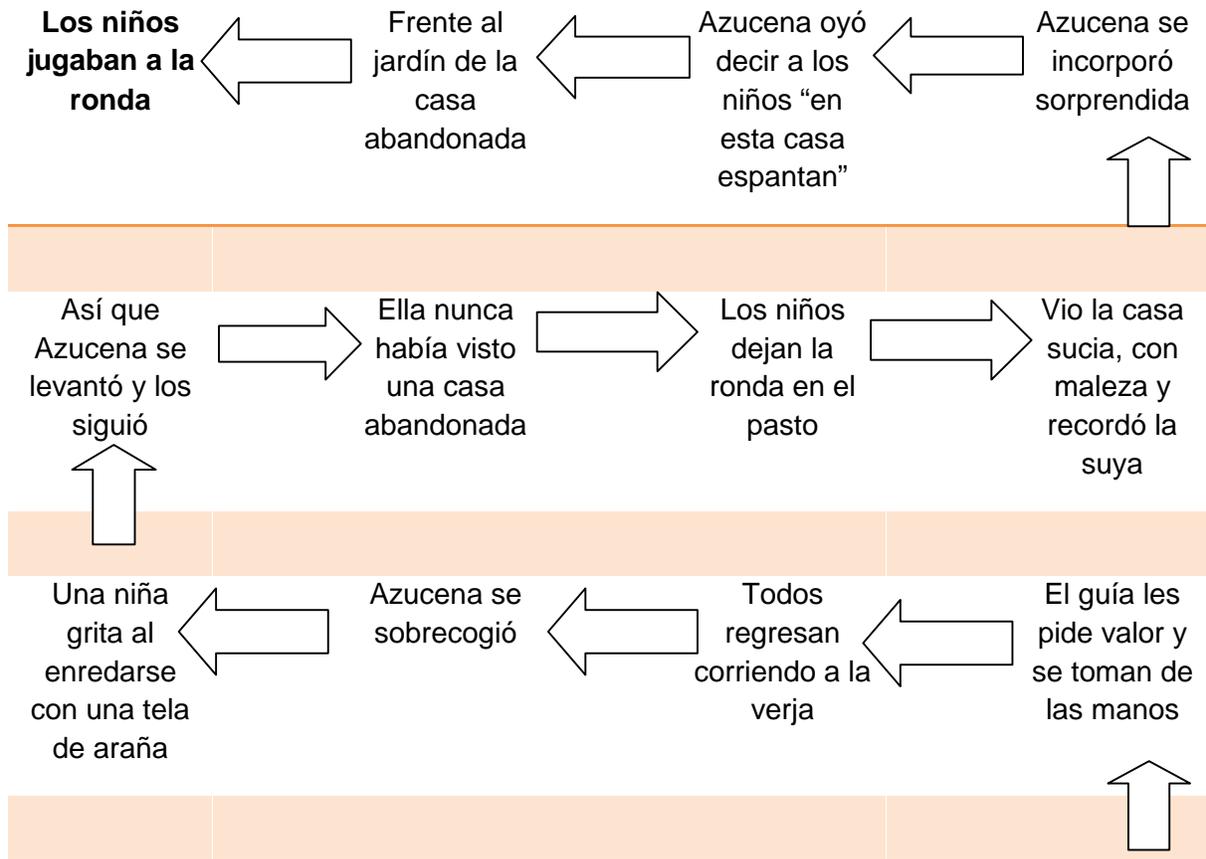
Estructura secuencial narrativa o storyboard de “El fantasma”

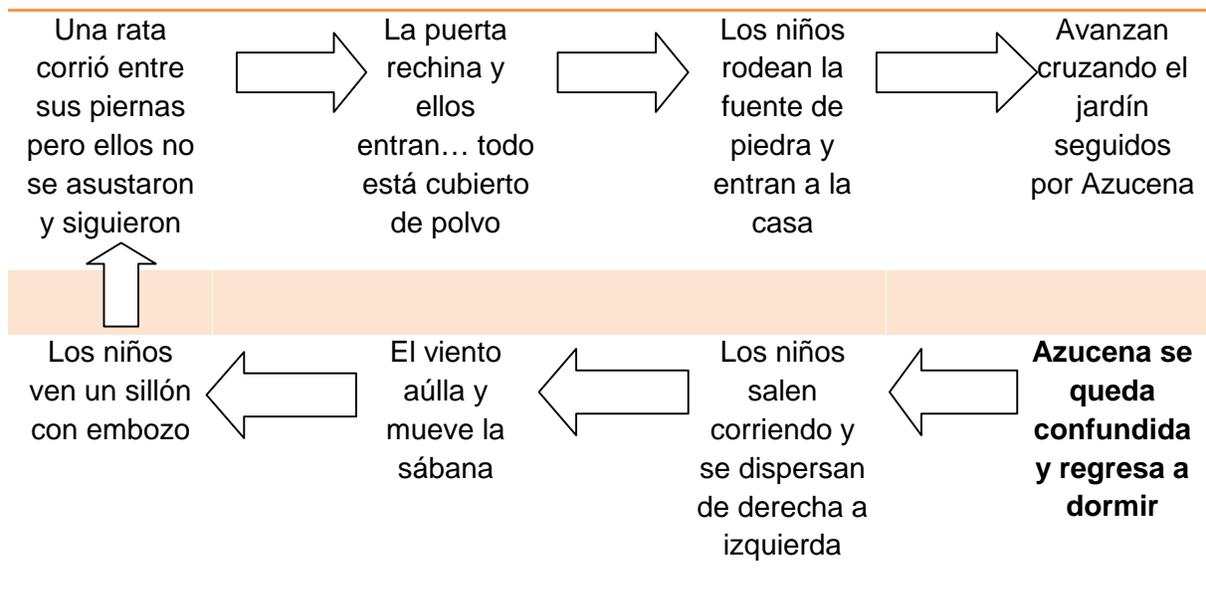
Comentarios generales

Para este cuento se hará un recorrido secuencial narrativo (o suma de acciones, similar al *storyboard* fílmico) que derivará en la identificación de las secuencias generales. El recorrido es el siguiente.

“El fantasma” de Diana Gabilondo Soler

Estructura secuencial narrativa





Se decidió comenzar por el final porque así el alumnado podría averiguar qué parte se obvió en el inicio, y reconocería más fácilmente la estructura de la historia.

De esta manera ellos identificarán que:

1. Azucena es parte de la descripción del ambiente
2. Como no hay una acción que determine el texto, se infiere que los niños ya estaban ahí, jugando a la ronda enfrente de la casa abandonada
3. El personaje principal son los niños
4. Aunque hay una descripción, si no hay niños no hay casa
5. Si sólo se aborda el texto desde las acciones de Azucena sólo hay una secuencia.
6. Por tanto es un texto irónico, pues los niños se espantan de una sábana y huyen asustados sin darse cuenta de que un fantasma (Azucena) estuvo con ellos todo el tiempo.

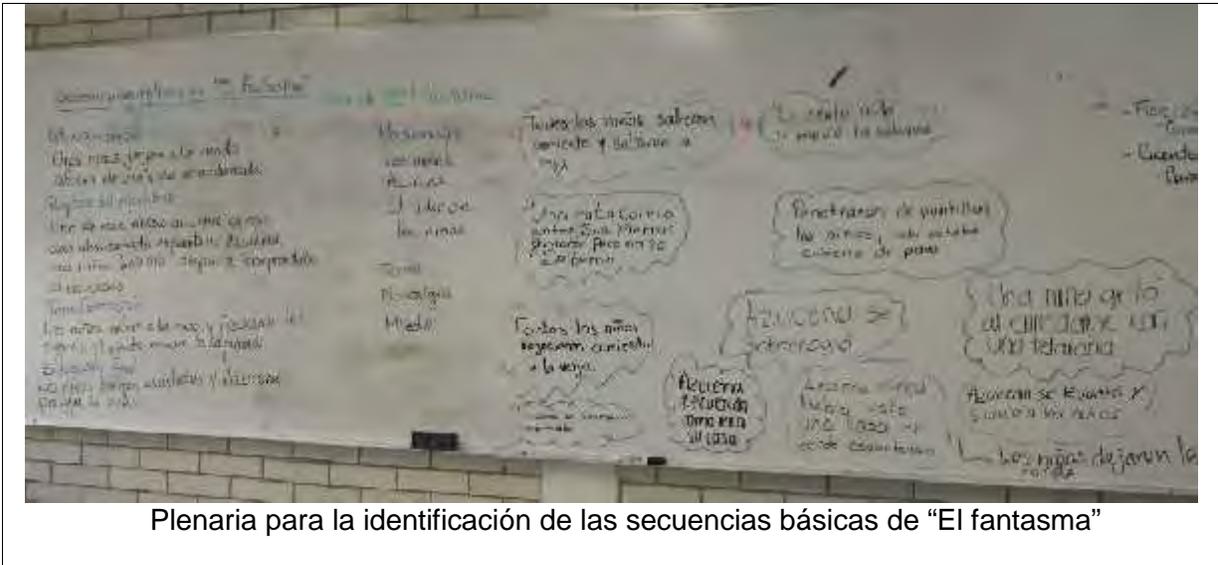
Por tanto, y para efectos de identificación, la estructura queda como sigue:

- Situación inicial: Unos niños juegan a la ronda afuera de una casa abandonada
- Ruptura del equilibrio: Uno de ellos advierte que en esa casa abandonada espantan; Azucena, una niña fantasma, despierta sorprendida

- Desarrollo o transformación: Los niños entran a la casa y Azucena los sigue; dentro, el viento mueve una sábana
- Situación final: Los niños huyen asustados; Azucena prosigue su sueño.

Personajes: Azucena; los niños, el líder de los niños.

Tema: El miedo



Plenaria para la identificación de las secuencias básicas de “El fantasma”

Anexo 5

Aspectos básicos del cuento

Ficción

Simulación de la realidad que realizan las obras artísticas y audiovisuales cuando presentan un mundo imaginario al receptor.

Características

1. Verosimilitud
2. Catarsis o implicación emocional
3. Narración: modo predominante de introducirse a mundos de ficción

Cuento

Narración generalmente breve que recrea situaciones con una trama protagonizada por un grupo reducido de personajes y un argumento relativamente sencillo mediante el uso de un narrador.

Características:

- Estructura de hechos entrelazados (acción – consecuencia) en un formato de situación inicial-ruptura del equilibrio-desarrollo-situación final.
- Los acontecimientos se encadenan en una sola sucesión de hechos.
- Los elementos que se mencionan están relacionados y funcionan como indicios del argumento.
- Puede haber otros personajes, la historia habla de uno en particular, a quien le ocurren los hechos principales.
- Escrito para ser leído de principio a fin, si uno corta la lectura es muy probable que se pierda el efecto narrativo.

Algunos elementos de análisis (historia y discurso) de la narración

Estructura secuencial narrativa

Se refiere a la suma de acciones que conforman el texto

Tema

Idea central del texto, siempre va a ser un concepto: amor, odio, etcétera.

Cuadro de secuencias por las que atraviesa el cuento

Secuencia	Función discursiva
Situación inicial	Parte de una situación estable. Presenta los personajes principales, el espacio y la época así como las relaciones entre ellos.
Ruptura del equilibrio , inicio del conflicto, suceso desencadenante	Acción o acontecimiento que modifica la situación inicial e introduce una tensión.
Conflicto, transformación o desarrollo	Es la reflexión o la actuación. Uno de los participantes desarrolla una serie de acciones para intentar resolver el conflicto
Situación final o resolución del conflicto	Resultado de las acciones precedentes, el fin del proceso. Vuelta a una situación estable, generalmente distinta a la inicial.

Personajes

Copia de determinados rasgos humanos que reproducen su fisonomía, una manera del ser humano, pero siguen siendo copias.

Clasificación: a) protagonistas: en torno a ellos gira toda la acción); y b) antagonistas (representan la fuerza contraria del protagonista). También en principales, secundarios, incidentales, colectivos; personajes planos (son estereotipados y sabemos cuáles serán sus acciones) o redondos (cambian de parecer durante la historia, se parecen a los humanos), etcétera.

Tomado de:

Gracida, M. Y. y Martínez, G. T. (coords.) (2007). *El quehacer de la escritura. Propuesta didáctica para la enseñanza de la redacción en el ámbito universitario*. México: UNAM.

Anexo 6

Activación de conocimientos previos del cortometraje de animación: Alma, de Rodrigo Blass

Previo a la presentación del cortometraje...

¿Qué es un texto audiovisual?; ¿qué lo caracteriza?; ¿han visto alguno?; ¿dónde se pueden ver?

Observen el cartel; ¿por qué creen que el cortometraje se llama así?

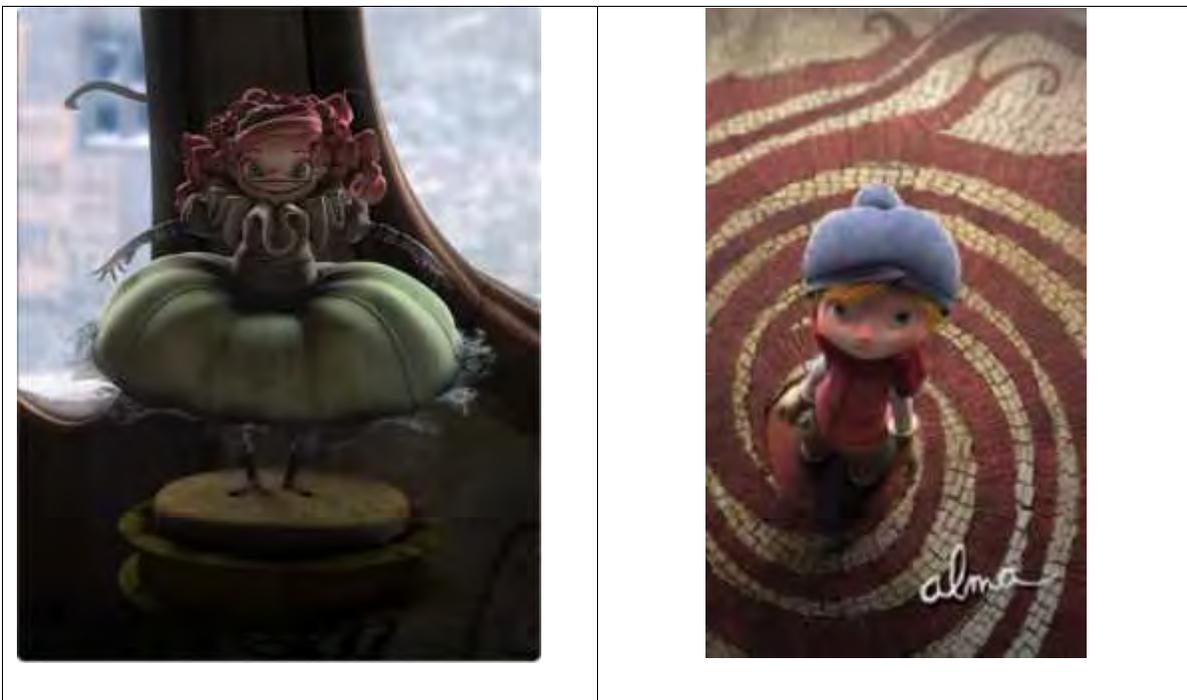
Al ver el cartel promocional, ¿de qué se imaginan que tratará el cortometraje?



Cartel publicitario de *Alma*. Recuperado en abril de 2013 en <http://www3.rosario3.com/blogs/todoloqueveo/?p=3591>

Al observar la siguiente serie de imágenes...

¿De qué creen que hablará este cortometraje? ¿Qué tema abordará? ¿A qué género pertenece? ¿Qué papel desempeñará la protagonista? ¿En qué escenarios se desarrollará la historia?



Fotogramas de *Alma*. Obtenidos en abril de 2013 en

<https://indigoindie.com/2014/05/23/alma-530-min-picked-up-by-guillermo-del-toro-for-feature-length/>

<https://es.pinterest.com/pin/33706697180960508/>

http://nevertotoearlymoviepredictions.blogspot.mx/2011_08_01_archive.html

Anexo 7

Estructura secuencial narrativa o storyboard de Alma, realizado por los alumnos



Diversos momentos de trabajo

La niña camina entre los edificios saltando para frente a la tienda

Voltea y en el vitral de una tienda ve sorprendida a una muñeca igual a ella

Comienza la búsqueda pasando por todos los espacios de visibilidad hasta llegar a la puerta en donde se asoma y ve a la muñeca nuevamente

Regresa emocionada y entra a la tienda

Inclínate la niña observa al muñeco en bindeta preocupada más por la muñeca mira a tal en lo más alto de su cantante y ya no en la mesa

Toca a la muñeca con su dedo índice y sufre un cambio metafórico con ella

Se acerca la niña a un muro enfrente de la tienda, saca un gas y escribe "Alma"

Compara su vestimenta con la muñeca que está viendo

Forcejea la puerta y al ver que no abre le lanza una bola de nieve

Se dirige hacia la muñeca y pisa a un muñeco en bricleta

Intenta llegar hasta la muñeca escalando el estante

En un abrir y cerrar de ojos mira todo desde el cuerpo de la muñeca

Suelta el gas ilusionado ve su nombre

Al regresar la mirada al vitral, la muñeca ya no está

Sech la media vuelta y comprime el paso cuando de repente escucha el redoblar de la puerta

Levanta al muñeco y éste intenta salir de la tienda pero la puerta se cierra

Al llegar a ella, se desape de uno de sus guantes para poder tomar a la muñeca

Se levanta una plataforma detrás del aparador con una nueva muñeca en exhibición

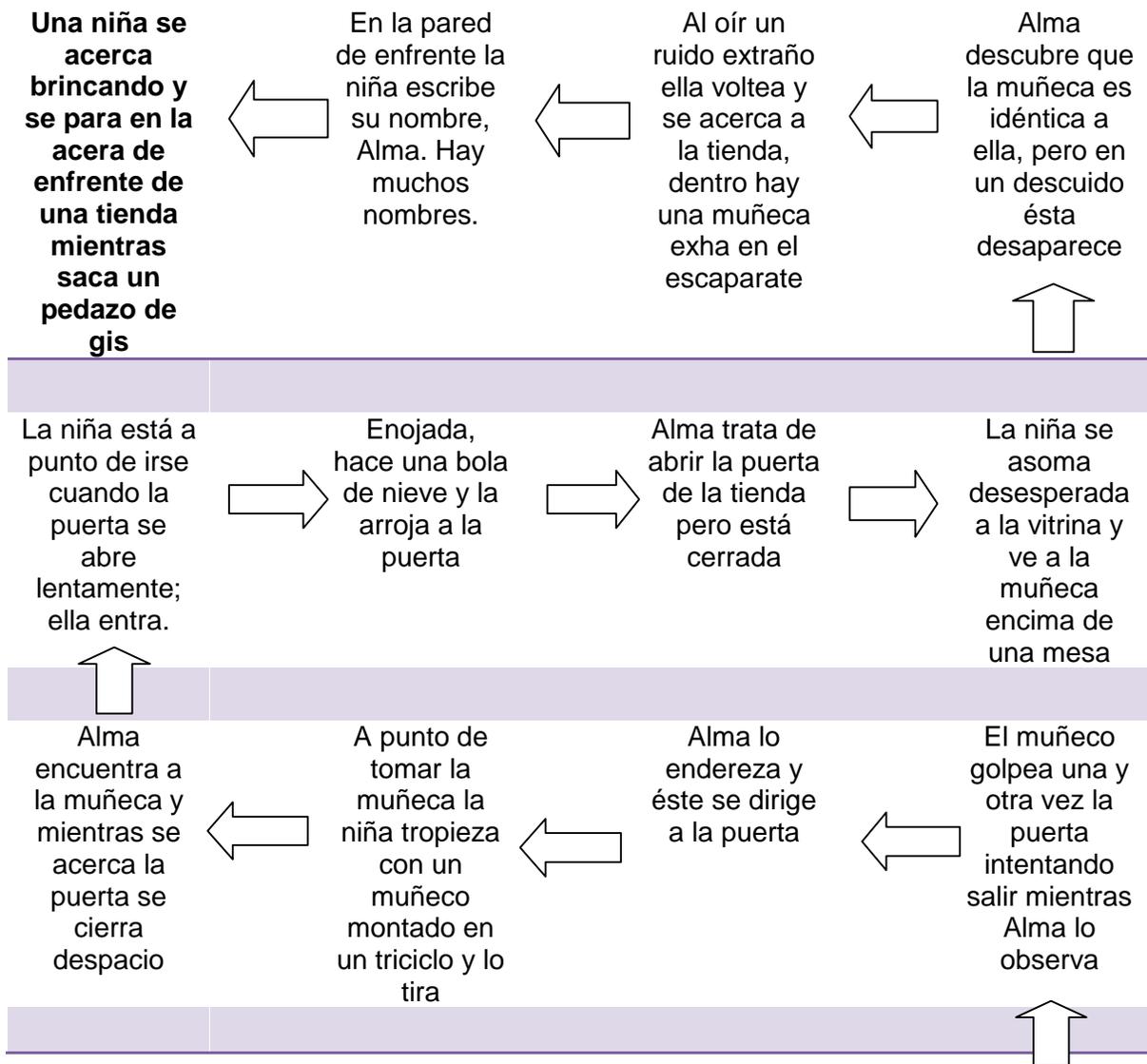
Fin?...

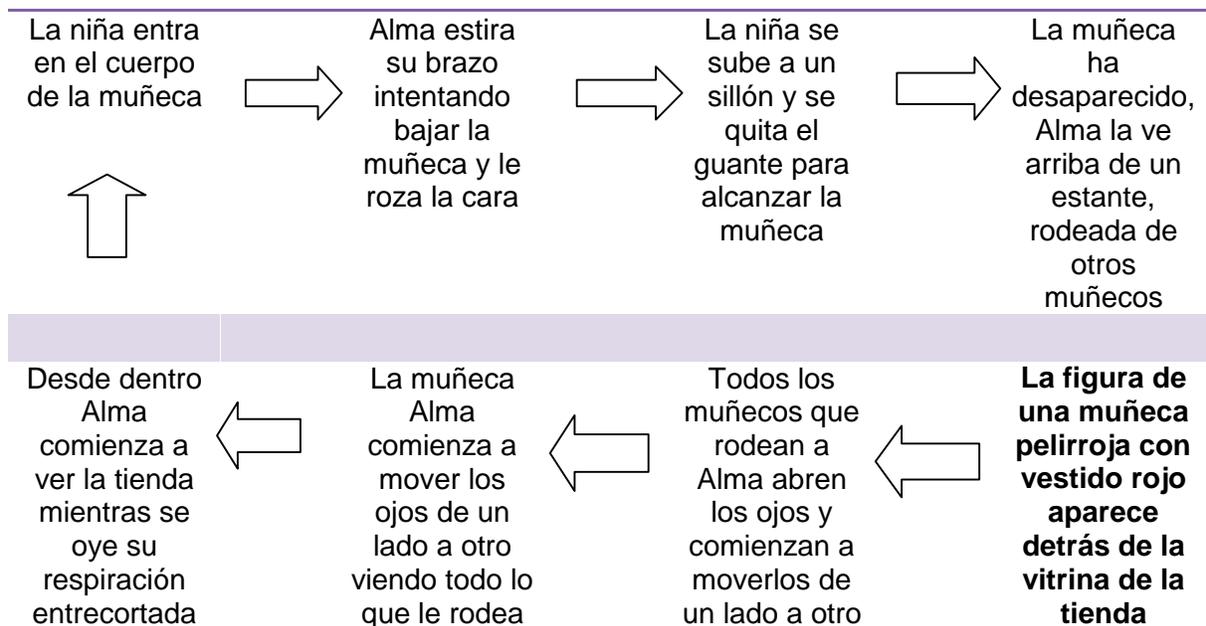
Anexo 8

Estructura secuencial narrativa o storyboard del cortometraje Alma, de Rodrigo Blass (2009)

Siguiendo con la misma estructura empleada en el texto 1 para la identificación de las secuencias, se propone lo siguiente:

Alma de Rodrigo Blass Estructura secuencial narrativa





Se decidió comenzar por el final empleando el mismo método para la identificación de secuencias del texto anterior para reconocer la estructura de la historia más fácilmente.

De esta manera el estudiantado reconocerá que las secuencias narrativas son:

- Situación inicial: Una niña, Alma, llega a la mitad de la calle donde descubre una pared llena de nombres y decide escribir el suyo
- Ruptura del equilibrio: En una tienda de enfrente la niña descubre una muñeca idéntica a ella y quiere tenerla
- Desarrollo o transformación: Alma entra a la tienda y ve muchos muñecos, descubre a su muñeca y cuando la toca la niña sufre una transformación
- Situación final: Alma se transforma en una muñeca; aparece rodeada de muñecos mientras una muñeca de vestido rojo aparece en la vitrina.

Así, se distinguirá que:

Tema: Identidad; libertad.

Personajes: Principal: Alma.

Secundarios: el muñeco en el triciclo

Incidentales el resto de los muñecos que se encuentran en la tienda.

Anexo 9

Rúbrica del storyboard de Alma

Sesión 1: Identificación de la estructura secuencial narrativa del cortometraje de animación

Integrantes del equipo: _____

Revisores: _____

Grupo: _____ Fecha: _____

Por favor, indiquen la valoración que les merecen los siguientes aspectos de la actividad.

	Muy alta			Muy baja	
	5	4	3	2	1
La actividad realizada contó con el tiempo suficiente					
Las instrucciones para su realización fueron precisas					
Observaciones					

Para el esquema de la estructura secuencial narrativa...					
El esquema refleja que la selección de acciones fue fiel al expuesto en el cortometraje de animación					
El esquema refleja comprensión de las acciones del personaje					
El esquema tiene sentido en conjunto					
Observaciones:					
Autoevaluación					
A partir del modelado...					
Mi esquema narrativo demuestra una comprensión cabal del contenido					
Hay claridad y las ideas tienen sentido					
El esquema establece relaciones significativas entre una acción anterior y posterior					
Coevaluación					
El modelado es claro y demuestra cohesión					
El modelado permite establecer con claridad el desarrollo de la historia					
Observaciones:					
A partir de los resultados obtenidos...				Sí	No
Esta actividad permitió la recuperación de conocimientos que habían sido abordados en semestres anteriores					
Esta actividad fue pertinente para la realización de las actividades posteriores					
¿Por qué?					

Profesora María del Consuelo Pérez Pérez

Sesión 1: Identificación de la estructura secuencial narrativa del cortometraje de animación

Integrantes del equipo: Delgado Tavera Leslie (Aracely)

Revisores: _____

Grupo: 656

Fecha: 27/06/12

Por favor, indiquen la valoración que les merecen los siguientes aspectos de la actividad.

	Muy alta			Muy baja	
	5	4	3	2	1
La actividad realizada contó con el tiempo suficiente	5				
Las instrucciones para su realización fueron precisas	5				
Observaciones: <u>Tuve que observar dos veces el documental para localizar las acciones del cortometraje</u>					

Para el esquema de la estructura secuencial narrativa...					
El esquema refleja que la selección de acciones fue fiel al expuesto en el cortometraje de animación		✓			
El esquema refleja comprensión de las acciones del personaje		✓			
El esquema demuestra en su conjunto claridad y cohesión			✓		
Observaciones: <u>Demuestra todos los actos del cortometraje, pero en si no describe del todo a los personajes y es un poco confuso. Falta de coherencia.</u>					
A partir del modelado...					
MI esquema narrativo demuestra una comprensión cabal del contenido			✓		
Hay claridad y cohesión en las ideas			✓		
El esquema establece relaciones significativas entre una acción anterior y posterior			✓		
El modelado es claro y demuestra cohesión			✓		
El modelado permite establecer con claridad el desarrollo de la historia			✓		
Observaciones: <u>Falta coherencia en algunas palabras. Mi compañero narra la historia pegando el contenido de nuestros nombres en medio de la historia.</u>					
A partir de los resultados obtenidos...					
Esta actividad permitió la recuperación de conocimientos que habían sido abordados en semestres anteriores				✓	
Esta actividad fue pertinente para la realización de las actividades posteriores				✓	
¿Por qué? <u>Ayudó a análisis de textos y cortometrajes, una mejor observación y ampliar la escritura.</u>					

Anexo 10

El cortometraje de animación

Con respecto a la presentación del cortometraje...

¿Qué es un cortometraje de animación?, ¿cuál es su duración?, ¿conocen alguna técnica para su realización?, ¿qué temas aborda el cortometraje?, ¿existen géneros en el cortometraje?, ¿qué similitudes guarda el cortometraje?

El cortometraje de animación

Los cortometrajes o cortos son un tipo de texto audiovisual, más relacionado al terreno fílmico, que tiene una duración corta, desde menos de un minuto hasta treinta minutos. Por su brevedad es preciso en el lenguaje y aprovecha al máximo todos los recursos y potencialidades. En general, el cortometraje no está supeditado a las exigencias comunes de las grandes producciones, por ello los realizadores gozan de más libertad creativa. Con respecto a los géneros que aborda, éstos son prácticamente los mismos que las películas y en cuanto a su estructura, si es ficcional recupera aspectos básicos del relato literario, como los personajes, las secuencias básicas del relato, los ambientes, etcétera.

Características

1. Duración: dependerá de historia que se quiera contar. Se considera que la duración puede ir desde menos de 1 minuto hasta los 30 minutos.
2. Géneros o tipos de historia abarcan el cortometraje son prácticamente los mismos que ocupan al largometraje, Pueden ser de tipo cómico, dramático, documental, bélico, etcétera.
3. Formatos de grabación: en general son los mismos que se emplean para los largometrajes.
4. Técnicas
 - 4.1 Animación por computadora, animación digital, animación informática o animación por ordenador. Consiste en crear imágenes en movimiento mediante el uso de computadoras; donde una imagen sucede rápidamente a otra para crear la sensación de movimiento.
 - 4.2 *Stop motion*, conocido también como animación en estado puro, animación en volumen, parada de imagen, paso de manivela, *claymation*. Es una técnica de animación que consiste en aparentar el movimiento de objetos estáticos por medio de imágenes sucesivas fijas, tomadas de imágenes reales. El movimiento se presenta fotograma por fotograma de forma progresiva.

- 4.3 Finalmente, en su realización, participan un equipo técnico y artístico similar al largometraje.

Tomado de:

Díaz, M. (2011) *Animación artesanal* [blog] Recuperado en enero de 2012 de <http://animacionartesanaltecnicas.blogspot.mx/>

Fundación Luis Seoane. (2010). *Estéticas de la animación*. Galicia: Maia Ediciones

Lugo Gracia, G. (2013). *Crear una serie de cortometrajes de un minuto en la técnica stop motion sobre los temas básicos de la enseñanza de la lengua alemana para niños de educación preescolar*. (Tesis de licenciatura inédita). UNAM. Recuperado en julio de 2015 de <http://132.248.9.195/ptd2013/abril/305047696/Index.html>

Anexo 11

El lenguaje cinematográfico: técnicas audiovisuales y recursos

Técnica	Tipos	Propósito	Ejemplo
<p>Planos</p> <p>Dependen de la distancia existente entre la cámara y el sujeto fotografiado.</p>	<p>Gran plano general</p> <p>Muestra el espacio total; sentido descriptivo o de referencia global o situación geográfica</p>	<p>Describir</p>	
	<p>Plano general, completo de conjunto</p> <p>Muestra a detalle el entorno que rodea al sujeto o al objeto, como un amplio escenario</p>	<p>Describir</p>	
	<p>Plano americano o de tres cuartos</p> <p>Corta la figura a la altura de las rodillas</p>	<p>Narrar</p>	
	<p>Plano medio</p> <p>Muestra la figura humana a la altura de la cintura (medio largo) o a la altura del pecho (medio corto)</p>	<p>Narrar</p>	
	<p>Primer plano</p> <p>Muestra el objeto completo o todo el rostro de un personaje.</p>	<p>Expresar detalles y afectividad</p>	
	<p>Plano de detalle o plano primerísimo</p> <p>Se capta una parte del sujeto, como una mano, un ojo, etcétera</p>	<p>Reforzar la atención o la acción</p>	

	<p>Plano objetual</p> <p>La cámara se sitúa como si quien mirase por ella fuese un objeto</p>	Narrar	
	<p>Plano subjetivo</p> <p>Nos muestra lo que ve el sujeto como si la cámara estuviera en sus ojos</p>	Describir	
	<p>Plano dorsal</p> <p>Nos explica qué ve el protagonista pero incluyéndolo, confirma nuestro rol de espectadores, pero también nos da un poder sobre los personajes: nosotros los vemos pero ellos a nosotros no.</p>	Describir	
Técnica	Elementos	Propósito	
<p>Encuadre</p> <p>Tiene que ver con la composición, es decir la elección y ordenación de los elementos que el fotógrafo sitúa dentro de la fotografía.</p>	<p>Motivo</p> <p>Aquello que deseamos destacar, el centro de interés.</p> <p>Fondo</p> <p>aquello que rodea, decora y/o da sentido al motivo</p>	<p>Describir</p> <p>Narrar</p> <p>Expresar afectividad</p> <p>Reforzar la atención</p> <p>Despertar emociones</p> <p>Destacar la importancia del personaje</p>	
Técnica	Tipos	Propósito	
<p>Movimiento de cámara</p>	<p>Panorámica</p> <p>Movimiento de rotación</p>	<p>Intensificar el valor expresivo,</p>	

Sirve para llevarnos de un punto de interés a otro	de la cámara sobre sí misma; sirve para mostrar el entorno en el que se desarrolla la acción	descriptivo o dramático	
	<p>Travelling</p> <p>Efectúa un movimiento de desplazamiento de la cámara en cualquier dirección; sirve para seguir el movimiento de un objeto de interés</p>	<p>Mostrar una función narrativa o descriptiva</p> <p>Involucra al espectador en la acción</p>	
	<p>Travelling óptico</p> <p>Sirve para alejarse o acercarse del objeto encuadrado sin mover la cámara</p>	<p>Introduce en la intimidad del personaje</p> <p>Implicación</p> <p>Distanciamiento, soledad</p>	
	<p>Steady cam</p> <p>Los personajes son seguidos o, simplemente, escenas en las que hay que rodar con mayor rapidez.</p>	<p>Da volumen a la escena</p> <p>Identificación con el personaje</p> <p>Enriquece los aspectos visuales</p>	
Técnica	Tipos	Propósito	
<p>Angulación o perspectiva de la cámara</p> <p>Se refiere al eje concreto en el que se sitúa la cámara tomando como referencia</p>	<p>Normal</p> <p>Se filma a la altura de la cabeza de una persona, concretamente a la altura de los ojos</p>	Expresar objetividad	
	<p>Picado</p> <p>Se sitúa a una altura superior de los</p>	Denotar que el personaje es débil,	

la figura humana	personajes y los filma o graba desde arriba	vulnerable, frágil	
	<p>Contrapicado</p> <p>Se sitúa a una altura inferior de los personajes y los filma o graba desde abajo</p>	Expresar fuerza, potencia, triunfo o seguridad del personaje	
Técnica	Tipos	Propósito	
<p>Montaje</p> <p>Consiste en escoger, ordenar y unir una selección de los planos a registrar, según una idea y una dinámica determinada, a partir del guion, la idea del director y el aporte del montador.</p>	<p>Según la totalidad del relato cinematográfico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Montaje narrativo o clásico: cuenta los hechos, o bien cronológicamente o haciendo saltos tanto al futuro (flash-forward) como al pasado (flash-back) • Montaje ideológico: utiliza las emociones basándose en símbolos, gestos, etc. • Montaje creativo o abstracto: ordenar sin tener en cuenta una cronología determinada, tratará de dar coherencia, ritmo, acción y belleza a la obra fílmica. • Montaje expresivo: marca el ritmo de la acción, rápido en las aventuras y en la acción, lento en el drama y en el 	<p>Mostrar la fuerza expresiva</p> <p>Sugerir un cambio espacial o temporal</p> <p>Denotar una pausa prolongada</p> <p>Introducir elementos mágicos para visualizar hechos, lugares y personajes</p>	

	suspenso.		
Técnica	Tipos	Propósito	
<p>Banda sonora</p> <p>Parte de sonido completo y el resultado de la edición de diferentes pistas de sonido, ya sean diálogos, sonidos y música</p>	<p>Leitmotiv</p> <p>Motivo conductor musical que se repite con frecuencia a lo largo de la película</p>	<p>Despertar emociones</p> <p>Identificar personajes o acciones</p>	
<p>Efectos especiales</p> <p>Técnicas destinadas a crear una ilusión audiovisual gracias a la cual el espectador asiste a escenas que no pueden ser obtenidas por medios normales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Efectos ópticos, visuales o fotográficos. Manipulación de una imagen fotografiada. • Efectos mecánicos, prácticos o físicos <p>Se realizan durante el rodaje en vivo de la película: marionetas animatrónicas, escenografía, pirotecnia, lluvia artificial etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Efectos de sonido • Efectos especiales de maquillaje • Efectos digitales 	<p>Introducir elementos mágicos para visualizar hechos, lugares y personajes imposibles o irreales</p>	

Retórica Recurso	Significa	Propósito	
Elipsis	Situaciones que dan a entender qué ha ocurrido y qué no hemos visto	Eliminar tiempos de la vida real que no son relevantes para la historia	
Metáfora	Alternar planos donde se vea la similitud entre la imagen real y el objeto con el que se compara	Requerir la elaboración de una idea a partir de dos imágenes	
Alegoría	Cadena de metáforas o planos	Reforzar la elaboración que el espectador realiza a partir de unas imágenes	
Sinécdoque	Una parte de algo es usada para representar el todo.	Poder expresivo del plano de detalle	
Hipérbaton	Separación de dos o más elementos sintácticamente unidos, intercalando un elemento que no corresponde a ese lugar de la oración.	Trasladar a un tiempo pasado o futuro que tiene una importancia en la historia que se nos explica	
Hipérbole	Alteración exagerada e intencional de la realidad	Mayor expresividad	
Concepto	Definición	Tipos	
Géneros cinematográficos	Deben ser reconocidos por el espectador tanto por las evidencias que muestran (tipos de	Aventuras Ciencia ficción Terror	

	personajes, escenarios, iluminación o ambientes) como por el tratamiento de las acciones y situaciones.	Suspenso Comedia Drama Documental Musical Policiaco Western, etcétera	
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------	--

Tomado de:

Ambròs, A. y Breu, R. (2007). *Cine y educación: El cine en el aula de primaria y secundaria*, Barcelona: Graò.

Lomas, C. (2010): *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística vol. II*. Barcelona. Paidós.

_____ (1996). *El espectáculo del deseo: usos y formas de la persuasión literaria*. Barcelona: Octaedro.

Neira Piñeiro, M. del R. (2003). *Introducción al discurso narrativo fílmico*. Madrid: Arco Libros.

Roche, A. y Taranger, M. C. (2006). *Taller de guión cinematográfico. Elementos de análisis cinematográfico*, trad. Monique Perriau y Vicente Carmona, Madrid: Abada Editores.

Tobar, S. (2007). *Textos audiovisuales: imagen, palabra y sonido* [blog] Recuperado en diciembre de 2012 de <http://percepcion-audiovisual.blogspot.mx/2007/03/hacia-una-definicion-de-textos.html>

Anexo 12

Fotogramas de Alma. Ejercicio de identificación



Fotogramas de *Alma*. Obtenidos en abril de 2013 de:
<https://www.youtube.com/watch?v=tECaYQ1AzkM>
<http://blog.cre8tivegirl.com/2011/05/alma-short-film.html>
<http://www.stashmedia.tv/alma-by-rodrigo-blaas/>
<https://elblogdeluko.wordpress.com/category/animacion/page/2/>
<http://www.3dm3.com/video/alma-short-film-528/>
<https://www.youtube.com/watch?v=IGZX31687ho>
<https://es.pinterest.com/alinagabie/ipad-illustration/>
<http://theintrepidowl.blogspot.mx/2010/01/alma-short-film.html>

Identificación de herramientas del lenguaje cinematográfico

Técnica	Min.	Descripción	Que transmite
Técnica Animación Traveling Zoom	Seg 15	Entera todas las casas del pueblo	Describe el lugar
Angulación Picado	Seg 30	va enfocando a alma desde arriba	Soledad a lo que
Plano Subjetivo		Cuando alma Busca la marca	Percepción objetiva
Plano objetivo		Cuando alma va hacia dentro dentro de la mujer	frustración desesperación

Anexo 13

La intertextualidad

Algunas consideraciones sobre el cine...

- Una toma se considera desde que el director dice "Acción" hasta que dice "Corte". Una escena tiene una unidad de acción, de personajes y de escenario. Una secuencia es una serie de escenas, encadenadas por una unidad temática.
- El cine es capaz de efectuar un doble proceso: de síntesis y de análisis: síntesis porque comprime la acción y prescinde de lo superfluo; análisis porque descompone una acción en todas sus partes desde un mejor ángulo (A. Ambrós).
- El lenguaje y las técnicas audiovisuales son los recursos que el cine ha inventado para construir discursos fílmicos.
- Para realizar un texto audiovisual se requiere una idea, un tema, un argumento, personajes y situaciones que originen conflictos.
- En la gramática fílmica se emplea la técnica o herramienta y el recurso para transmitir algo (encuadre-sonido-color)
- Una de las condiciones de la imagen fílmica es su continuidad: cada plano pasa al siguiente.

¿Qué ofrece el cine?¹⁸

- a) desarrollar la capacidad de observación;
- b) trabajar la comprensión de la historia argumental;
- c) profundizar en la lectura del filme: qué se nos dice, cómo se nos dice, por qué se nos dice;
- d) fijarse en los detalles que conforman un plano;
- e) ser conscientes de cómo se mueven los personajes y qué expresiones adoptan;
- f) analizar cómo evoluciona la cámara, si se mueve o no, qué quiere decirnos cuando sube o baja por encima de la mirada humana;
- g) aprender cómo nos podemos expresar a través de la imagen

¹⁸ NOTA: Ver ANEXO 11, "El lenguaje cinematográfico: sus técnicas audiovisuales y recursos"

Ambròs, A. (2007). *Cine y educación. El cine en el aula de primaria y secundaria*. Barcelona: Graò.

¿Qué ofrece la literatura?

1. Construcción de conexiones que el lector establece para la construcción del significado y la comprensión e interpretación.
2. Acceso al saber. Al principio las lecturas son inducidas para cubrir las demandas de la escuela, el trabajo o la vida cotidiana, pero también para satisfacer nuestras necesidades e intereses personales, sociales y espirituales.
3. Apropiarse de la lengua. La lectura se constituye en medio esencial para mejorar el empleo desenvuelto de la palabra escrita y hablada.
4. Construirse uno mismo. Otorga la capacidad de comunicarse con los demás y consigo mismo y de construir en el interior los símbolos, esquemas y herramientas para construir conscientemente nuestra propia individualidad.
5. Conocer tiempos, territorios y realidades distintos de los comunes. La lectura de libros literarios constituye un refugio en el cual se puede hallar consuelo, identificación, esperanza, o ideas para resolver o aceptar nuestras circunstancias.
6. Reforzar la identidad cultural. Facilita el reconocimiento de la cultura en la que se vive sin olvidar, o incluso practicar, la de nuestros antepasados.
7. Círculos de pertenencia más amplios. Al leer literatura existe un mensaje que nos hace entender que antes de ser integrantes de una familia, de una comunidad o de una nación, somos seres humanos que compartimos las mismas necesidades, sueños y expectativas del mundo.

PETIT, M. (2001). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura* México: SEP-FCE.

Intertextualidad

Conjunto de relaciones que acercan un texto determinado a otros textos de variada procedencia. Para Julia Kristeva "todo texto es la absorción o transformación de otro texto".

Intertextualidad entre la literatura y el cine

Literatura medio de expresión: palabra

Cine medio de expresión: imagen

Intertextualidad desde tres puntos de vista:

- Influencia de la literatura sobre el cine: Elección de temas, construcción de argumentos y empleo de las técnicas literarias (metáforas, alegorías, elipsis, hipérbaton, etcétera); toda materia cinematográfica parte de la construcción de un guión; etcétera.
- Influencia del cine sobre la literatura: es el caso de los préstamos y procedimientos cinematográficos recos por la literatura: retórica, sintaxis, etcétera
- Interdependencia literatura-cine: estaríamos ante una serie de obras, ya literarias, ya cinematográficas, en las que se produce una fusión de los dos lenguajes; temporalidad, secuencialidad; personajes, etcétera.

Tomado de:

Lomas, C. y Tusón, A. (2009). *Enseñanza del lenguaje, emancipación comunicativa y educación crítica. El aprendizaje de competencias comunicativas en el aula*. México. Ed re

Pujals, E. (2001). *Cine y literatura. Relación y posibilidades didácticas*, Barcelona: Iice-Horsori.

Anexo 14

La escritura creativa: el uso de consignas y el proceso de composición textual

Fase 1: La planificación, preescritura o planeación

1. La planificación

Es la organización previa del texto que habrá de producirse.

2. La textualización

Capacidad para dar forma lingüística a los aspectos planificados, o en otras palabras, escribir el texto considerando lo planeado anteriormente.

3. La corrección

Revisar y corregir el texto creado a partir de ciertos lineamientos.

1. La planificación, planeación o preescritura

Primera fase de la producción escrita: la planificación	<ul style="list-style-type: none">• Determinar el propósito o intención y el destinatario• Definir el subgénero literario que habrá de emplearse• Considerar la consigna correspondiente• Definir el tema• Definir el final, como una idea completa.• Determinar el quién, dónde, cuándo, qué y cómo<ul style="list-style-type: none">○ Quién: protagonista y antagonista de la historia○ Dónde: escenario físico○ Cuándo: Situar el escenario temporal○ Qué: argumento central: secuencias narrativas considerando el aspecto sobrenatural. Definir el final.○ Cómo: chispa o acontecimiento que ponga la historia en movimiento (elemento sobrenatural)• Utilizar recursos para organizar las ideas (esquemas, cuadros, mapas mentales, etcétera) para organizar la estructura general del texto.• Generar y seleccionar ideas acordes con el propósito.
----------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<ul style="list-style-type: none"> • Determinar la extensión del escrito (para este texto se recomienda una extensión de 1 a 2 cuartillas).
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Narrativa de terror

Relatos que emplean elementos de lo desconocido, lo sobrenatural, para crear una atmósfera de suspenso, tensión y sorpresa.

Categorías de la colección *Libros del Rincón*:

http://lectura.dgme.sep.gob.mx/htmls_frames/fs_nuestras_colecciones11.html

• **La consigna**

Mario Tobelem define la consigna como “una fórmula breve que incita a la producción de un texto”, esto es, establece las pautas para la creación y determina mediante el juego, el punto de partida para la generación de un nuevo texto; pero requisito fundamental es que toda consigna debe tener “algo de valla y algo de trampolín, algo de punto de partida y algo de punto de llegada”, pues “sobre todo es un pretexto, un texto capaz, como todos, de producir otros”.

• **Determinar el quién**

Protagonistas

1. Elige un protagonista (una mujer, una niña, un adolescente, un joven, un animal...)
2. Describe un rasgo físico sin dar demasiados detalles; algo que lo distinga del resto: nombre del personaje; detalles especiales (prenda de vestir, característica corporal; andar; expresión); personalidad...
3. Personalidad del personaje ante ciertas situaciones por medio de sus acciones.
4. Puedes incluir diálogos directos entre tus personajes

Antagonistas

1. Elige a tu antagonista (zombies, fantasmas, espíritus, locos, psicópatas, asesinos seriales, hombres lobo, dragones, gnomos, animales mutados, vampiros, etcétera)

No lo muestres desde el principio, de hecho sólo da pistas de su presencia por medio de sonidos, visiones, olores, texturas, sabores, olores.

- Incrementa el efecto de terror mostrando al ser a través de los ojos del protagonista

Define el tipo de voz narrativa que emplearás: primera, segunda o tercera persona

- **Determinar el dónde**

Se refiere a los escenarios físicos; si son sobrenaturales hay que darle credibilidad a la historia.

- **Determinar el cuándo**

Uso de tiempo pasado o presente en la historia. O bien puedes jugar con el tránsito de los tiempos: de presente a pasado; de pasado a futuro; de presente a futuro.

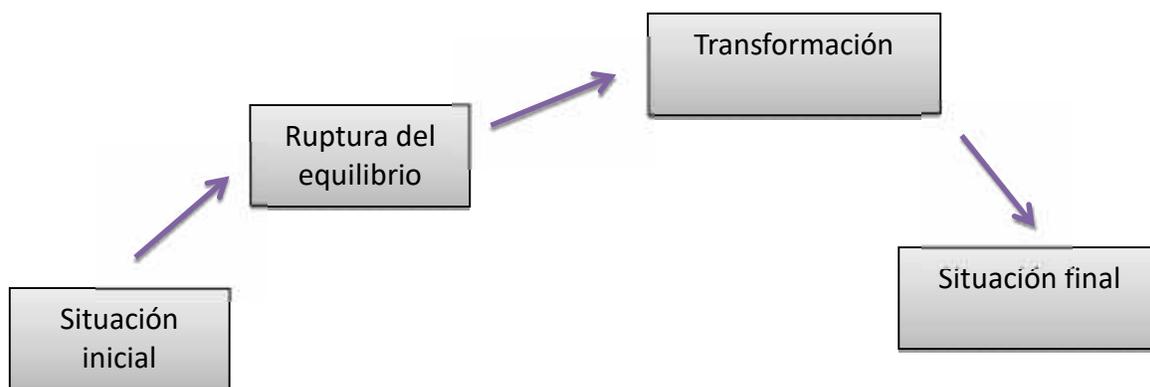
- **Determinar el qué**

Determinar el final te indica hacia dónde quieres llegar. Una vez planteado el final escribe la historia con normalidad, ya sea en orden cronológico o del pasado al presente o del presente al futuro.

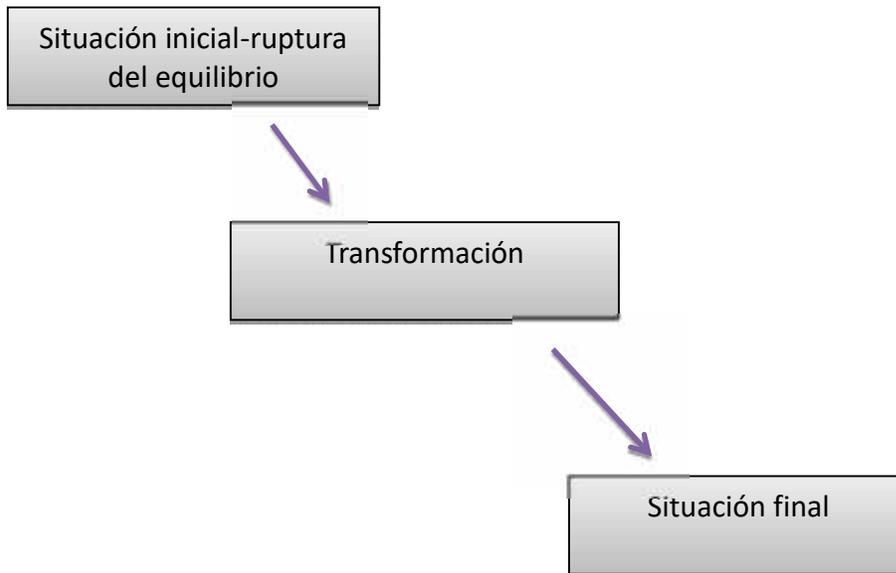
Argumento central especificado en las secuencias narrativas (situación inicial-ruptura del equilibrio-transformación-situación final).

Pueden presentarse como:

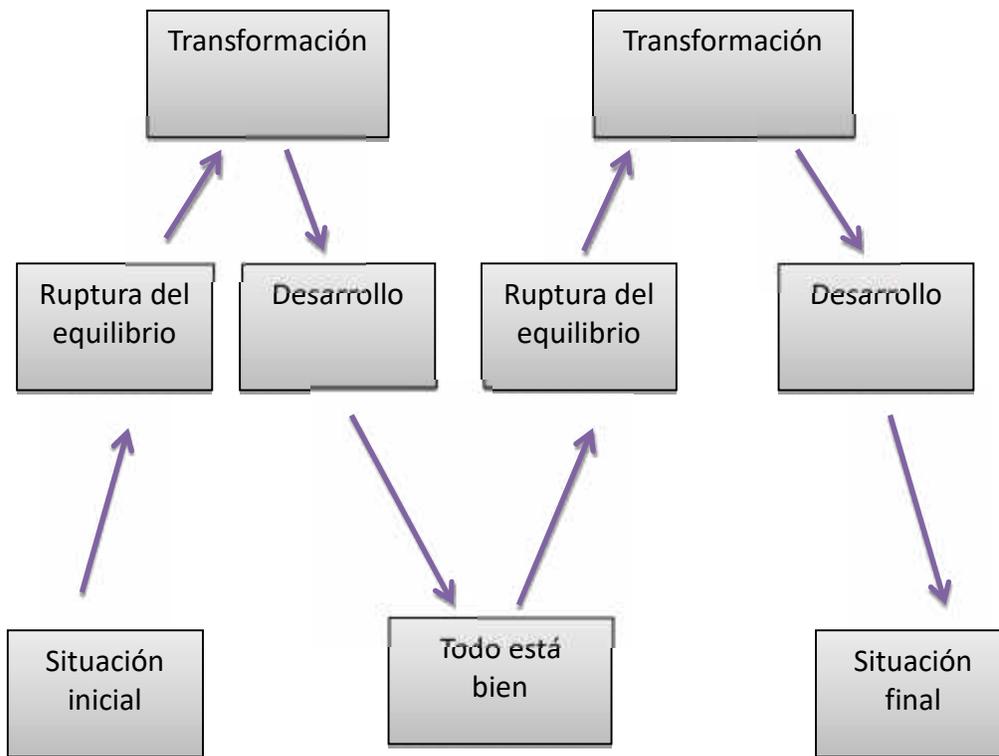
- Comienza cuando todo está bien, es decir, se da una situación cotidiana, luego ocurren sucesos y/o complicaciones que causan el problema; el resto de la historia será cómo resolverlo.



- Expone el problema (lo que atrapa al lector desde el principio), más adelante hay que explicar los hechos ocurridos. El resto de la historia será para resolver el dilema.



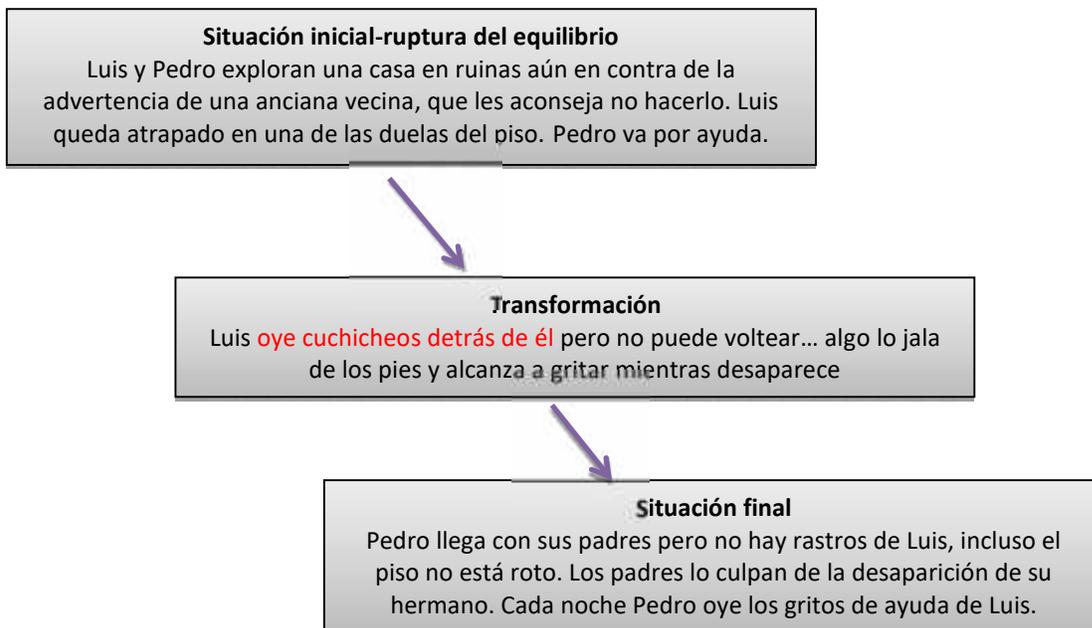
3. Muestra diferentes episodios de suspenso a lo largo de la historia en los que el protagonista se enfrenta a diferentes peligros.



- **Determinar el cómo**

Acontecimiento inesperado que ponga la historia en movimiento: un ruido, un roce, un murmullo, una aparición...

Ejemplo:



Tomado de:

Corbett, P. (2008). *Escribe tu propia historia de... Terror. Crea espeluznantes historias y cuentos que darán escalofríos*, trad. Gabriela Villarino Rojo. México: Correo del maestro.

Gracida, M. Y. y Martínez, G. T. (coords.) (2007). *El quehacer de la escritura. Propuesta didáctica para la enseñanza de la redacción en el ámbito universitario*. México: UNAM.

Kohan, S. A. (2004). *Taller de escritura: el método. Un sistema de trabajo para escribir y hacer escribir*. Barcelona: Alba

_____ (2003). *Cómo narrar una historia. De la imaginación a la escritura: todos los pasos para convertir una idea en una novela o un relato*. Barcelona: Alba.

Montes, F. (2008). *Taller de escritura 1303 ejercicios de creación literaria*. Córdoba: Berenice

Páez, E. (2007). *Escribir. Manual de técnicas narrativas*. Madrid: SM

Tobelem, M. (1994). *El libro de Grafein. Teoría y práctica de un taller de escritura. La experiencia que dio origen a los talleres de escritura. La reseña original de su historia, su método, y sus productivas "consignas" para escribir*. Buenos Aires: Santillana.

Anexo 15

La consigna

Mario Tobelem define la consigna como “una fórmula breve que incita a la producción de un texto”, esto es, establece las pautas para la creación y determina mediante el juego, el punto de partida para la generación de un nuevo texto; pero requisito fundamental es que toda consigna debe tener “algo de valla y algo de trampolín, algo de punto de partida y algo de punto de llegada”, pues “sobre todo es un pretexto, un texto capaz, como todos, de producir otros”.

Consignas que se ofrecieron en la secuencia

1. Narra lo que le sucedió a Alma y a uno de los niños, antes de convertirse en muñeco, entrecruzando sus acciones durante las primeras cinco horas del día, o previo a la transformación.
2. Un gato ha llegado a la puerta de la casa de una niña. Cuando la niña sale, el gato se frota entre sus tobillos y la mira como si quisiera decirle algo. Muerde su pantalón y tira de él, así que la niña decide seguirlo. Continúa la historia.
3. Haz una lista de las cosas que más miedo te dan. Ahora escribe una historia en la que tu personaje (ahora transformado en muñeco) enfrente aquello que más le aterroriza.
4. Escribe una historia en la que tu personaje principal tiene miedo de ser el único humano en una ciudad invadida por muñecos poseídos (otra variante son las ratas).
5. Haz un texto donde narres el encuentro de Alma con el que la transformó en muñeca y cuyo final sea que ella se liberó.
6. Cada participante pondrá en el centro de la mesa una de sus posesiones; a partir de eso construirán su historia.
7. Un hombre camina por una calle desierta. Al doblar la esquina escucha la voz de una niña que le dice “ayúdame”. Voltea sobresaltado pero no hay nadie...
Desarrolla esta idea situando el miedo y la relación entre la niña y el hombre.
8. Escribe un cuento que comience así...
“Alma despertó bañada en sudor y gritando... Aún despierta, el sueño, que se había repetido tres noches seguidas, la continuaba torturando: La calle

desierta, las luces que se apagan repentinamente, y una respiración entrecortada cerca de su oreja, y de pronto, el roce en su brazo...”

9. Realiza un cuento de los eventos previos a los acontecimientos que experimentó el personaje de Alma.
10. Entrelaza a los personajes Azucena y Alma en un nuevo texto de terror, en donde algunas de las acciones más importantes se repitan.
11. Escribe una historia donde narres cómo es que Azucena se convirtió en fantasma.
12. Haz una lista de lo que te da más miedo. Escribe una historia en la que un personaje enfrente aquello que más le aterroriza.
13. Elige alguna de las muñecas de *Alma* y cuenta la manera como se transformó

Auxiliares visuales de algunas consignas



“Dolls of *Alma*” Obtenido en abril de 2013 en:
<https://es.pinterest.com/pin/101331060337449810/>

Tomado de:

Benavides, J. E. (2012). *Consignas para escritores: técnicas literarias y consejos prácticos*. España: Casa de Cartón

Kohan, S. A. (1997). *Consignas para un joven escritor. Introducción a la narración literaria*. Barcelona: Octaedro

Montes, F. (2008). *Taller de escritura 1303 ejercicios de creación literaria*. Córdoba: Berenice.

Tobelem, M. (1994). *El libro de Grafein. Teoría y práctica de un taller de escritura. La experiencia que dio origen a los talleres de escritura. La reseña original de su historia, su método, y sus productivas "consignas" para escribir*. Buenos Aires: Santillana.

Anexo 16

Ejemplos de planificaciones realizadas por estudiantes

Martínez Celis Alondra
Grupo: Marko y Joves

~~Wanna~~
~~Reloj~~

celular
~~anillo~~
anillo
collar
llavero
tarjeta del metro

La persona muere

Protagonista	Antagonista
ojos grandes y brillantes	Mareno con banda
tranquilo	psicótico

EN el metro

le al último accento tomar el anillo el cual pertenece a su esposa y le Frank que es quien realiza la llamada

frank al metro al entrar y dirigirse al reloj y se toma el collar, abande el siguiente metro

cristófer
Recibe una llamada a su celular y le dicen que tiene la tarjeta que está tirada y no ovelge siguiendo las indicaciones

Salen del metro se dirigen a un local en donde a su familia muerta cristófer al ver a su familia se abalanza sobre Frank y le estampa con sus manos y lo desata

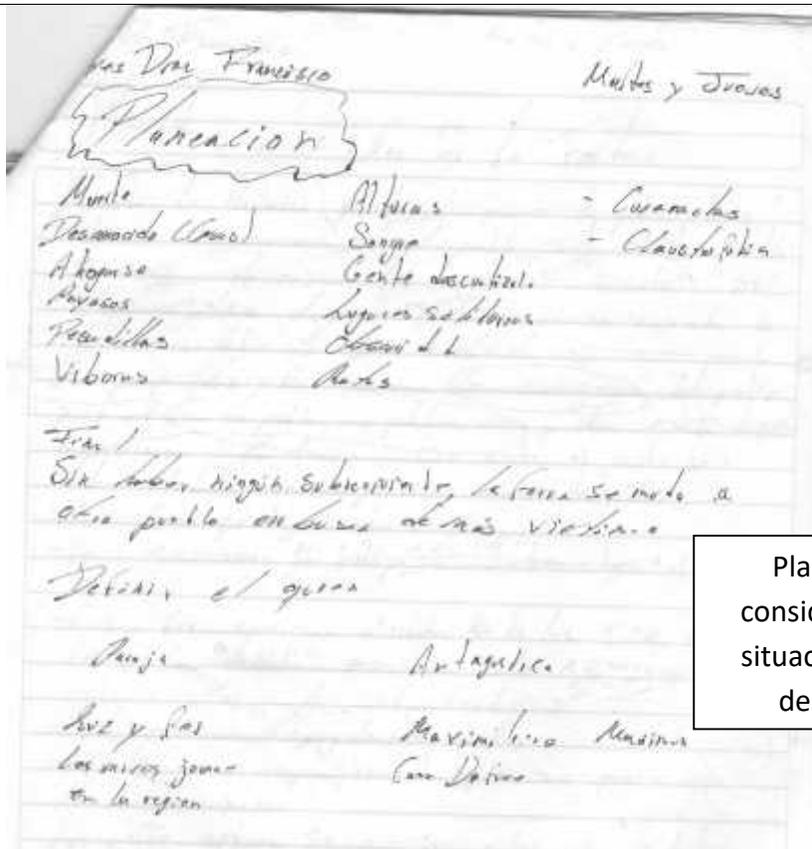
Planeación a partir de definir la consigna

Planeación considerando los personajes y sus características

Planeación de las estructuras básicas del relato literario: situación inicial-ruptura del equilibrio-desarrollo o transformación-situación final

Planificación basada en la consigna:

Cada participante tomará una de sus posesiones y la pondrá en el centro, a partir de eso construirán su historia



Planeación considerando la situación final o desenlace

Planeación bajo la consigna:

Haz una lista de lo que te dé más miedo.
 Escribe una historia en la que el personaje enfrente aquello que más le aterroriza.

Anexo 17

Proceso para la producción escrita o la composición textual Rúbrica 1 Planeación o planificación de un cuento de terror

Nombre: _____ Grupo: _____

Con respecto a la organización de las ideas por medio de esquemas y de las secuencias narrativas en la fase de planeación considera: _____ / _____

Áreas de oportunidad

	Puntuación máxima	Tu puntuación
1. La consigna fue clara y contribuyó a generar nuevas ideas	5	
2. La definición del género de terror favoreció la planeación	5	
3. Precisar el final permitió la planeación de las secuencias narrativas del escrito	5	
4. La definición del protagonista y el antagonista permitió imaginar mejor la historia	5	
5. Dotar al protagonista y al antagonista de rasgos, características, personalidad, expresiones, etcétera, permitió la creación de los personajes	5	
6. Diseñar los escenarios físicos del cuento proporcionó el desarrollo de la creatividad	5	
7. Conocer diferentes estructuras para la planeación de las secuencias narrativas ayudó a mejorar el estilo de la historia	5	
8. Elegir y planear la secuencia narrativa por medio de esquemas favoreció el dar orden a las ideas	5	
9. Determinar el “cuándo” contribuyó a la planeación	5	
10. Intercambiar ideas (con mis pares o con la profesora) aportó elementos nuevos para la planeación y el desarrollo de esta etapa	5	

Comentarios finales (considera las dificultades o facilidades de la información proporcionada para el desarrollo de esta etapa; la disposición de tu equipo o el intercambio de ideas para la planeación; los aciertos que obtuviste; recuerda, es un proceso de reflexión y análisis)

Anexo 18

Ejemplo de coevaluaciones. Rúbrica de la fase 1. Planificación

Proceso para la producción escrita o la composición textual

Rúbrica 1 Planeación o planificación de un cuento de terror

Nombre: Reyes Baca Jesús M. Grupo: Martes y Jueves

Con respecto a la organización de las ideas por medio de esquemas y de las secuencias narrativas en la fase de planeación considera: 1

Áreas de oportunidad

	Puntuación máxima	Tu puntuación
1. La consigna fue clara y contribuyó a generar nuevas ideas	5	3
2. La definición del género de terror favoreció la planeación	5	4
3. Precisar el final permitió la planeación de las secuencias narrativas del escrito	5	4
4. La definición del protagonista y el antagonista permitió idear mejor la historia	5	5
5. Dotar al protagonista y al antagonista de rasgos, características, personalidad, expresiones, etcétera, permitió la creación de los personajes	5	4
6. Diseñar los escenarios físicos del cuento proporcionó el desarrollo de la creatividad	5	2
7. Conocer diferentes estructuras para la planeación de las secuencias narrativas ayudó a mejorar el estilo de la historia	5	5
8. Elegir y planear la secuencia narrativa por medio de esquemas favoreció el dar orden a las ideas	5	5
9. Determinar el "cuándo" contribuyó a la planeación	5	4
10. Intercambiar ideas (ya sea con mis pares o con la profesora) aportó elementos nuevos para la planeación y el desarrollo de esta etapa	5	5

Comentarios finales (considera las dificultades o facilidades de la información proporcionada para el desarrollo de esta etapa; la disposición de tu equipo o el intercambio de ideas para la planeación; los aciertos que obtuviste; recuerda, es un proceso de reflexión y análisis personal)

El proceso de planeación al principio en la teoría me parecía complicado, pero ya en la práctica se me facilitó ya que al llevar las ideas en un orden se facilita más el poder escribir la historia y definir el género ayudó mucho mejor y al compartir ideas con los compañeros te ayuda para tener mejores ideas o complementar las tuyas.

Anexo 19

La escritura creativa: el uso de consignas y el proceso de composición textual 2. La textualización, redacción o escritura

Fases

1. La planificación

Es la organización previa del texto que habrá de producirse.

2. La textualización

Capacidad para dar forma lingüística a los aspectos planificados, o en otras palabras, escribir el texto considerando lo planeado anteriormente.

3. La corrección

Revisar y corregir el texto creado a partir de ciertos lineamientos.

2. La textualización

Segunda fase de la producción escrita: la textualización	<ul style="list-style-type: none">• Organizar el texto con base en los esquemas previos.• Introducir marcadores textuales como el título.• Prestar atención al contenido para que éste exprese de manera fiel lo que se había propuesto quien escribe.• Considerar la consigna correspondiente.• Considerar la extensión.• Considerar el subgénero literario.• Poner atención a los aspectos de cohesión y coherencia.• Considerar las sugerencias para escribir el inicio, el desarrollo y el final.
-----------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Antes de empezar...

Al escribir permite que el artista que todos llevamos dentro salga; evita al crítico (aquel que te presionará para que comiences a corregir antes de terminar), ese

tendrá una función indispensable en la tercera etapa del proceso de composición escrita: la revisión o corrección.

Consideraciones generales al escribir...

Elección de las palabras

Si las escoges correctamente, serás capaz de que los lectores rían, lloren o se estremezcan de miedo. Ejemplo:

La mujer salió del coche

- Cambia los sustantivos para que sean más precisos: *la señora Lupita salió de su carcacha.*
- Cambia el verbo para que tenga más fuerza: *La mujer se precipitó fuera de su coche*
- Agrega adjetivos, los necesarios: *La elegante mujer salió del lujoso vehículo.*
- Agrega adverbios, los necesarios: *la mujer salió lentamente del coche.*
- Agrega otra oración al principio de la principal: *aunque le quedaban muchos kilómetros por recorrer, la mujer salió del coche.*
- Agrega otra oración al final: *La mujer salió del coche porque sintió un fuerte olor a quemado*
- Reorganiza la oración: *Del coche salió la mujer*
- Acorta la oración: *la mujer salió*

Creadores de tensión

- Escuchar voces
- Máquinas que hacen ruido
- Jadeos, gemidos
- Pasos
- Golpeteos
- Toque fantasmal
- Visitantes nocturnos
- Tropezones
- Luces que encienden y apagan

- Sonidos extraños
- Ecos de los propios pasos

Al escribir...

- Las oraciones simples sirven para dramatizar y aclarar:
Luis trajo la extraña escultura
- Las coordinadas son fáciles de leer:
Luis trajo la extraña escultura y la puso sobre la mesa
- Las subordinadas añaden más información al significado:
Luis trajo la extraña escultura y la puso sobre la mesa, cuando la vio, su mujer gritó
- Las preguntas ayudan a sumergir a los lectores en la acción:
Luis trajo la extraña escultura y la puso sobre la mesa, cuando la vio, su mujer gritó:
-Qué es eso? Exclamó, asustada.
- Las exclamaciones ayudan a agregar énfasis.
Luis trajo la extraña escultura y la puso sobre la mesa, cuando la vio, su mujer gritó:
-Qué es eso? Exclamó, asustada, ¡es horrible!

Considera el ritmo de tu historia

No des tantas descripciones, sólo sigue el ritmo de tu trama enfocándote en las escenas clave; trata de usar conectores para no incluir fragmentos aburridos y mantener en movimiento la historia.

1. Para iniciar

- Puedes empezar con el nombre del protagonista o anteponer la acción que realiza: *Juan era un adolescente de 14 años, desubicado y tremendamente mentiroso...* o *Un hormigueo recorría el brazo de Alicia mientras abría el picaporte de la puerta...*
- Usar preguntas al inicio provoca un cuestionamiento en la mente del lector: *¿Has visto ese extraño libro antes? –preguntó Juan a su amigo...*

- Usar exclamaciones provocan sorpresa, lo que atrapa la atención del lector: *¡Te advertí que no lo tocaras! –gritó Ana histéricamente, -¡Ahora no podremos salir nunca más!*
- Presenta o insinúa una situación de miedo, esto permite sumergir al lector en la obra: *Corría tan rápido que no se dio cuenta de que había quedado atrapada en una enorme telaraña*
- Describe un escenario: *La Lajilla era un poblado de casitas miserables, perdido en un desierto seco y pedregoso de Querétaro...*
- Da pistas sobre tu antagonista: *Había tres buenas razones para que Lupe creyera en fantasmas...*
- Puedes iniciar con un adverbio: *Últimamente Juan no podía dormir, las pesadillas eran aterradoras...*
- Puedes iniciar con un gerundio: *Temblando, esperó a que la luz de la luna iluminara el centro de la habitación...*
- Con un participio: *Petrificado, contuvo el grito cuando vio una luz que se acercaba...*
- Con un complemento: *Junto a la coladera había un espeso líquido verde...*

El párrafo de inicio lo puedes terminar con una nota perturbadora, algo que insinúe que no todo está bien

Puedes iniciar con una premonición, presentada como:

- Un sentimiento o una emoción: *Cuando el aire frío se coló por una ventana rota Juan sintió una angustia que nunca había experimentado antes... Miró sobre su hombro pero solo alcanzó a percibir la oscuridad que lo rodeaba.*
- Una advertencia: *Juan trató de esquivar a la indigente que gritaba a mitad de la calle, pero justo cuando él pasaba a su lado ella volteó y mirándolo con sus ojos completamente blancos se acercó, lo tomó del brazo y le dijo “Tú serás el próximo”*
- La descripción de un sueño: *Juan despertó cubierto de sudor y gritando... Aún despierto, el sueño, que se había repetido durante tres noches seguidas, lo continuaba torturando: el andén vacío del metro, las luces que se apagan repentinamente, algo que roza su brazo.*

2. Para desarrollar

- Haz que el protagonista se sienta confiado y seguro, sin darse cuenta de que la situación cambia y se vuelve más y más terrorífica:

Ana recordó la historia que Santiago le había contado: el rumor sobre el autobús fantasma que llevaba a la gente en un recorrido hacia ninguna parte. “Puras mentiras”, pensó para sí misma. Ana miró a lo lejos. Se estaba haciendo tarde y no había señal alguna de sus padres, aunque a lo lejos se veía un autobús que se acercaba. Quizá debía tomarlo, pues ya había pasado demasiado tiempo y no le gustaba quedarse sola.

- Si tienes dos protagonistas puedes crear tensión mandando a uno lejos y dejando al otro solo:

Sandra y Salvador miraron hacia los columpios, envueltos en completa oscuridad. –Mira, esa es la resbaladilla de la que te caíste cuando estábamos en quinto, ¿te acuerdas? –dijo Sandra. Ambos se rieron.

-Bueno, mi mamá me matará por llegar tarde –dijo Salvador-. ¿Segura que vendrán por ti? ¡Tus papás están retrasadísimos!

-No te preocupes, Salvador –contestó Sandra- No creo que mis padres tarden, anda, vete, que ya es noche.

- Ahora que el protagonista está contento, pensando que todo está bien es momento de introducir una sorpresa desagradable que genere suspenso y miedo. Tu personaje tal vez oiga algo sospechoso, como pasos, el crujir de una rama, un aullido o algo que se rasga. O simplemente sienta que algo no está del todo bien o la sensación de estar siendo observado.

Algunas tácticas para incrementar el suspenso son:

- Oraciones cortas para crear tensión dramática: *Juan despertó. Sintió miedo. El ruido de las gotas cayendo le recordaron el lugar donde se encontraba: la cueva, húmeda y sola. A lo lejos, un aullido rompió la noche.*
- Oraciones largas que agreguen detalles terroríficos: *La noche avanzaba y los padres de Ana no aparecían. “¿por qué tardarán*

tanto” -pensó- mientras temblaba de frío. De pronto se paralizó cuando oyó una rama que se rompía detrás de ella.

- No reveles a tu antagonista, mantenlo escondido el mayor tiempo posible: *Sara comenzó a temblar. Cerró los ojos tan fuertemente que le empezaron a doler. Se quería convencer de que estaba sola en el baño de su nuevo departamento, quería creer que esa mano que tocaba su hombro ahora era sólo producto de su imaginación.*
- Que tu protagonista se haga preguntas en voz alta o piense en voz alta: *“¿Quién anda ahí?” –gritó Martha, angustiada- “Seguramente son los tontos de Santiago y Sebastián que quieren asustarme” pensó para sí y no pudo resistir una sonrisa nerviosa.*
- Revela los sentimientos de los personajes describiendo sus reacciones: *Sus manos sangraban; en su desesperación Sonia trató de salir del pozo tratando de escalar sus paredes, pero gritó cuando algunas de sus uñas se quedaron clavadas entre las rocas.*
- Menciona sonidos extraños o inusuales para crear más tensión: *Carlos caminó con los brazos estirados hacia adelante y las manos abiertas; no podía ver nada, sólo escuchaba sus jadeos y sus pasos. Cuando una extraña risa se escuchó supo que no estaba solo.*
- El personaje podría buscar un lugar a salvo: *Ana corrió desesperada, lo único que deseaba era llegar a la calle iluminada, donde los coches pasaban a lo lejos y donde sabía que estaría a salvo. A punto de llegar una sombra se proyectó en el piso... Volteó hacia arriba mientras la figura parecía observarla con atención.*
- Y tomar una decisión: *Sara reconoció al policía del barrio; ¡claro, sólo hacía su rondín nocturno! Suspiró aliviada y pretendió saludarlo, pero al mirarlo el “buenas noches” se le congeló en la garganta: donde debía haber un rostro sólo se distinguía un fondo blanco; Sara trató de gritar, pero ya era demasiado tarde.*
- Crea episodios de suspenso
 - El protagonista tiene la sensación de que alguien está detrás de él.

Lupe caminó tambaleante por el pasillo; sólo escuchaba sus jadeos y el arrastrar de sus pasos; de pronto, por el rabillo del ojo, alcanzó a ver una sombra negra...

- Está encerrado en una habitación, está inconsciente o se involucra en una batalla.

Desperté con dolor de cabeza... era una sensación extraña, como si hubiese caído en un pozo profundo. ¡Qué sueño más loco tuve! Soñé que alguien quería cocinarme. El ruido de las ollas y los cuchillos me devolvió a la realidad.

- Repentinamente se da cuenta de que el extraño no es lo que aparenta.

Luisa se acerca a abrir la puerta confiada. Su vecina siempre toca a estas horas, así que ni falta que hace mirar a través de la mirilla, y menos prender la luz. Abre la puerta y antes de pronunciar el “buenas noches” sabe que eso que está frente a ella no es su vecina.

- Encuentra algo misterioso o siniestro.

Nos reunimos alrededor del extraño objeto, -¿Qué podrá ser?, dijo Luis, asustado. Nadie contestó, pero nuestras miradas se concentraban en el diminuto ser que agitaba sus brazos y piernas mientras nos mostraba sus cuencas sin ojos.

- El protagonista está a punto de ser capturado por su antagonista

Las luces entraron por la ventana e iluminaron toda la habitación. En una esquina, hecha un ovillo, Susana gritaba aterrada.

- Es reconocido por alguien que jamás ha visto antes.

Compré el boleto de la lotería con la firme convicción de que ahora sí le pegaría al gordo. Mientras lo guardaba, un señor me arrebató el billete.

-¡Hey, eso es mío!, le contesté, furioso.

-Juanito, hijo -dijo aquel extraño señor- ¿no me reconoces?

3. Para finalizar

- Puedes regresar al principio de la historia:

Todo estaba en silencio. Sólo un rayo de luz entraba por la cortina entreabierta. “Todo ha terminado”, pensó María, antes de sumirse en el sueño profundo. Ahora podría retomar su vida normal, en una nueva casa y con nuevos amigos... “Ya no más”, pensó, antes de despertar aterrada al sentir una mano que le cubría la boca.

- Lleva a los personajes a casa después de haber resuelto el problema:
Salieron trabajosamente de la cueva. Cuando esté en casa le daré un fuerte abrazo a mi madre y le diré lo mucho que la quiero, dijo Luis con convicción.
- Termina la historia con una pregunta, de esta manera sugieres que puede haber otra historia:
Se tomaron de las manos. Carl, júrame que esto ya se acabó, dijo la muchacha mientras empezaba a llorar nuevamente. Sí, ya acabó, dijo él, y de pronto palideció, -¿Qué?, dijo ella; Él preguntó -¿tomaste el medallón del piso?
- Señala un cambio en el protagonista por medio de acciones o de algo que diga:
Andrea pensaba que después de lo sucedido la vida sería como antes, pero no era así... Desde que regresaron vivía asustada; Christian actuaba raro y le aterraba sorprenderlo por las noches observándola fijamente.
- Deja un cabo suelto: los personajes piensan que todo está resuelto, pero hay una cosa que olvidaron o descuidaron, un cabo suelto que el lector nota:
Al final del día, mientras Carlos se alejaba en la camioneta, en el piso yacía la llave de la puerta...sin ella, nunca podrían salir de aquella casa.
- Reflexiona sobre la historia:
 - El protagonista piensa en voz alta
 - Dos protagonistas analizan lo que ha pasado
 - Un adulto hace un comentario
 - El narrador comenta

Tomado de:

Corbett, P. (2008). *Escribe tu propia historia de... Terror. Crea espeluznantes historias y cuentos que darán escalofríos*, trad. Gabriela Villarino Rojo. México: Correo del maestro.

Gracida, M. Y. y Martínez, G. T. (coords.) (2007). *El quehacer de la escritura. Propuesta didáctica para la enseñanza de la redacción en el ámbito universitario*. México: UNAM.

Kohan, S. A. (2004). *Taller de escritura: el método. Un sistema de trabajo para escribir y hacer escribir*. Barcelona: Alba

_____ (2003). *Cómo narrar una historia. De la imaginación a la escritura: todos los pasos para convertir una idea en una novela o un relato*. Barcelona: Alba.

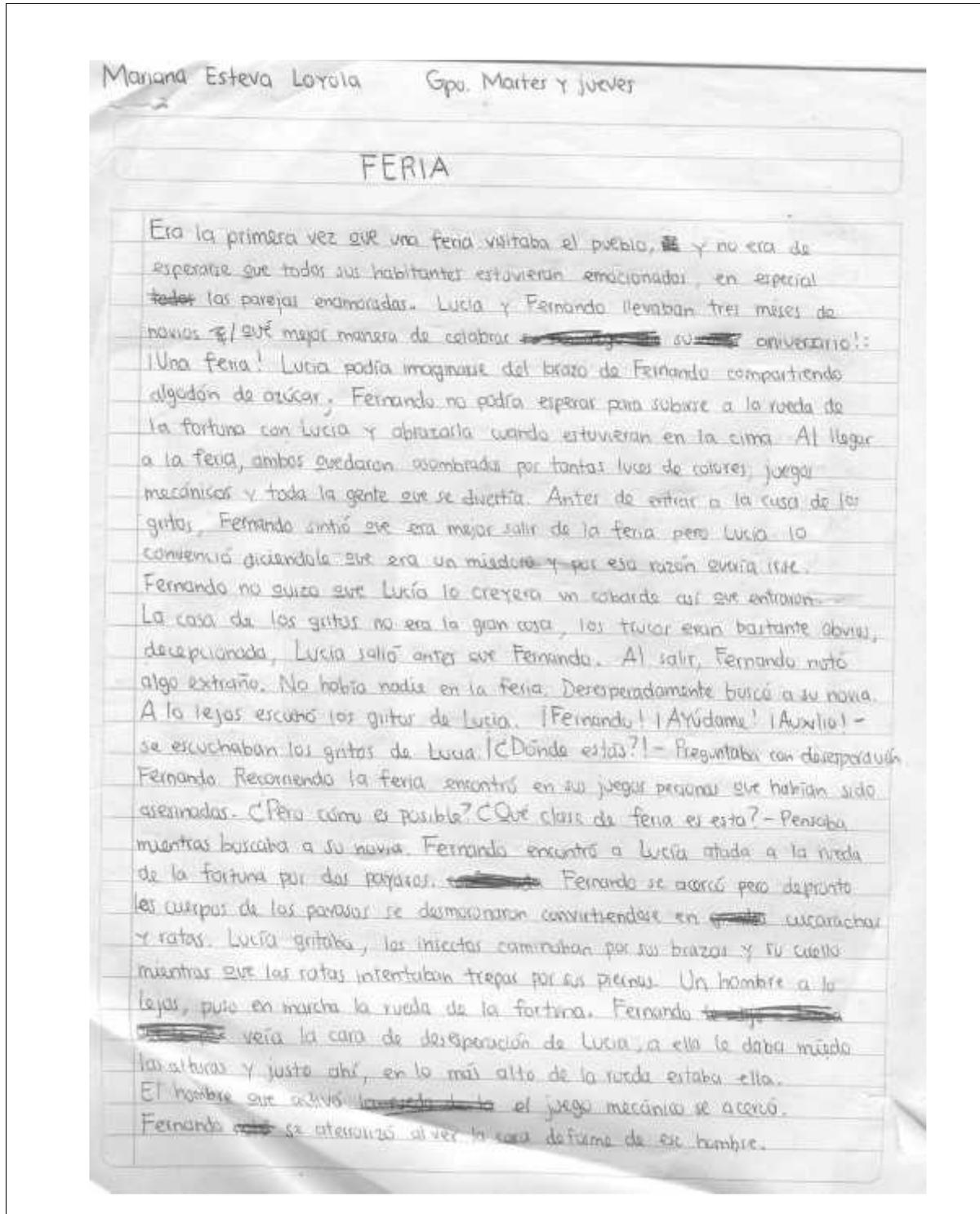
Montes, F. (2008). *Taller de escritura 1303 ejercicios de creación literaria*. Córdoba: Berenice

Páez, E. (2007). *Escribir. Manual de técnicas narrativas*. Madrid: SM

Tobelem, M. (1994). *El libro de Grafein. Teoría y práctica de un taller de escritura. La experiencia que dio origen a los talleres de escritura. La reseña original de su historia, su método, y sus productivas "consignas" para escribir*. Buenos Aires: Santillana.

Anexo 20

Ejemplos de la fase de textualización, redacción o escritura



¡Ayúdenos señor! ¡Pare el juego! Mi novia está atada en la cima. - Le explicaba Fernando al señor. El señor inmediatamente paro el juego mecánico y se aproximó a ellos. ¡Gracias! Ayúdeme a bajarla y después los tres nos vamos de esta maldita feria. - exclamó Fernando

Vamos a hacer esto más interesante. Tienes veinte segundos para rescatar a tu novia. Debes de averiguar cual es el botón indicado por que si eliges el botón equivocado, tu novia morirá con las cuchillas que hay en la rueda. - Dijo el hombre desde la sombra.

¿Quién eres? - ~~preguntó~~ Preguntó Fernando

Mi nombre es ~~Maximiliano~~ Máximiliano y soy el creador de esta feria. Así es, todo este estúpido pueblo ~~como~~ como los demás que ha recorrido han ~~caído~~ caído en la trampa. Todos muertos.

¿Por qué? ¿Qué clase de persona podría hacer esto?! - Preguntó Fernando

¡Ten compasión! - Gritaba Lucía desde las alturas

El mundo no mostró compasión por mí. Cuando era pequeño cada pueblo al que me llevaban se burlaban de mí y de mi aspecto. Por eso juré vengarme.

~~Ahora~~ Ahora ~~ella~~ ^{ella} va a morir - Exclamó Maximus. Activó el juego y Lucía comenzó a ser acuchillada mientras su novio observaba como la mataban.

Maximus se fue con su feria y ¿Qué pruebas ~~tiene~~ tendría en su contra?

Sólo un sobreviviente que sabra la verdad, Fernando. Después de ver morir a su novia, Fernando perdió la razón.

Y así, sin haber ningún sobreviviente, la feria de Maximus se mudó a otro pueblo.

Anexo 21

Proceso para la producción escrita o la composición textual.

Rúbrica 2. Redacción o textualización de un cuento de terror

Nombre: _____ Grupo: _____

Con respecto a la redacción o textualización del cuento de terror mediante la planeación de las ideas: _____ / _____

Áreas de oportunidad

Criterio	Detalles específicos	Puntuación máxima	Tu puntuación
Introducción	<ul style="list-style-type: none">• La introducción se desarrolla de tal forma que engancha al lector y despierta su interés (5)• La introducción presenta de manera clara y convincente el tema, los personajes y los escenarios (5)	5 en cada rubro	
Organización	<ul style="list-style-type: none">• Los hechos y eventos presentados se desarrollan en un orden creíble. (5)• Las ideas presentan hechos y eventos de forma ordenada, con cambios variados en su estructura (5)• La progresión de las ideas presente una estructura lógica y clara (5)• La historia demuestra un conocimiento profundo del tema, considera el destinatario, la consigna y la intención o propósito (5)• Los personajes, escenarios, tiempo, y tema están bien delineados y son desarrollados para hacer creíble la historia (5)• La historia presenta uno o varios momentos de suspenso que rompen con el equilibrio y contribuyen a crear	5 en cada rubro	

	<p>momentos de tensión (5)</p> <ul style="list-style-type: none"> • La historia en su conjunto presenta un final creíble, acorde con el resto de la historia (5) 		
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> • La historia desarrolla los puntos principales considerados en la planeación. (5) • El uso del lenguaje figurado con sus figuras retóricas contribuye a crear el ambiente de terror (5) 	5 en cada rubro	
Estilo	<ul style="list-style-type: none"> • La redacción de las ideas es coherente, demuestra habilidades y hace uso de algunos recursos del lenguaje figurado (5) • Las oraciones se agrupan en párrafos cohesionados y coherentes (5) • El cuento se desarrolla de forma consistente y con un eficaz punto de vista, mostrando la historia en detalle, sin caer en demasiadas descripciones. (5) • La descripción y el recurso de presentar emociones y sensaciones son relevantes para la historia (5) • El texto presenta recursos como el uso de diálogos, crea momentos de tensión y/o alarga en la medida de lo posible la aparición del antagonista (5) • El texto en conjunto cumple con los criterios requeridos: subgénero narrativo, consigna y otros elementos de la fase de planeación o planificación (5) • El texto presenta un título y es legible (5). 	5 en cada rubro	
Conclusión	<ul style="list-style-type: none"> • El texto presenta un final coherente, acorde con el resto de la historia. (5) 	5 en cada rubro	

	<ul style="list-style-type: none"> El texto en su conjunto concluye desarrollando algunos de los recursos señalados con el objeto de presentar la historia de forma original (5) 		
	TOTAL:	%	

Comentarios finales (considera las dificultades o facilidades de la información proporcionada para el desarrollo de esta etapa; tu trabajo en solitario, la dificultad o facilidad para emplear recursos diferentes en la redacción; la originalidad de la historia, la fidelidad de tu texto con la planeación final; recuerda, es un proceso de reflexión y análisis)

Anexo 22

Ejemplos de coevaluaciones. Fase 2. La textualización

Proceso para la producción escrita o la composición textual

Rúbrica 2 Redacción o textualización de un cuento de terror

Nombre: Vega Solo Diana Larca Grupo: 657

Con respecto a la redacción o textualización del cuento de terror mediante la planeación de las ideas: Revisó el cuento de: Sánchez Hernández Cristian Martes y Jueves

Áreas de oportunidad

Criterio	Detalles específicos	Puntuación máxima	Tu puntuación
Introducción	<ul style="list-style-type: none"> La introducción se desarrolla de tal forma que engancha al lector y despierta su interés (5) La introducción presenta de manera clara y convincente el tema, los personajes y los escenarios (5) 	10	9 5
Organización	<ul style="list-style-type: none"> Los hechos y eventos presentados se desarrollan en un orden creíble. (5) Las ideas presentan hechos y eventos de forma ordenada, con cambios variados en su estructura (5) La progresión de las ideas presente una estructura lógica y clara (5) La historia demuestra un conocimiento profundo del tema, considera el destinatario, la consigna y la intención o propósito (5) Los personajes, escenarios, tiempo, y tema están bien delineados y son desarrollados para hacer creíble la historia (5) La historia presenta uno o varios momentos de suspenso que rompen con el equilibrio y contribuyen a crear momentos de tensión (5) La historia en su conjunto presenta un final creíble, acorde con el resto de la historia (5) 	35	4.5 5 9 4.5 2 5
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> La historia desarrolla los puntos principales considerados en la planeación. (5) El uso del lenguaje figurado con sus figuras retóricas contribuye a crear el ambiente de terror (5) 	10	4 5
Estilo	<ul style="list-style-type: none"> La redacción de las ideas es coherente, demuestra habilidades y hace uso de algunos recursos del lenguaje figurado (5) Las oraciones se agrupan en párrafos cohesionados y coherentes (5) El cuento se desarrolla de forma consistente y con un eficaz punto de vista, mostrando la historia en detalle, sin caer en demasiadas descripciones. (5) La descripción y el recurso de presentar emociones y sensaciones son relevantes para la historia (5) El texto presenta recursos como el uso de diálogos, crea momentos de tensión y/o alarga en la medida de lo posible la aparición del antagonista (5) El texto en conjunto cumple con los criterios requeridos: subgénero narrativo, consigna y otros elementos de la fase de planeación o planificación (5) El texto presenta un título y es legible (5). 	35	2 3.5 5 9 3.5 4 4.5
Conclusión	<ul style="list-style-type: none"> El texto presenta un final coherente, acorde con el resto de la historia. (5) El texto en su conjunto concluye desarrollando algunos de los 	10	5

	recursos señalados con el objeto de presentar la historia de forma original		4
	TOTAL:	36	

Comentarios finales (considera las dificultades o facilidades de la información proporcionada para el desarrollo de esta etapa; tu trabajo en solitario, la dificultad o facilidad para emplear recursos diferentes en la redacción; la originalidad de la historia, la fidelidad de tu texto con la planeación final; recuerda, es un proceso de reflexión y análisis personal)

Su historia me pareció un poco singular a algunas otras, ya que como toda historia de terror es editada en un "Hospital" prosiguiendo a que el personaje principal sea perseguido por un animal, un monstruo, un monstruo y llegando al final que se ha salvado muere.

En la redacción hay mucho que decir, todo fue malo como fue bueno, bueno es que la idea continúa de principio a fin y malo porque costó una gran monotonía de palabras y no solo en palabras si no en acciones también.

Anexo 23

La escritura creativa: el uso de consignas y el proceso de composición textual

Fase 3. La revisión, revisión o reescritura

Fases

1. La planificación

Es la organización previa del texto que habrá de producirse.

2. La textualización

Capacidad para dar forma lingüística a los aspectos planificados, o en otras palabras, escribir el texto considerando lo planeado anteriormente.

3. La corrección

Revisar y corregir el texto creado a partir de ciertos lineamientos.

3. La revisión, reescritura o corrección

Tercera fase de la producción escrita: la revisión o corrección	<ul style="list-style-type: none">• Comparar el producto obtenido con la planificación realizada previamente.• Ajustar, reescribir, rehacer lo que se crea conveniente.• Haz una crítica, corrige aspectos como coherencia y cohesión y mejora tu historia• Corrige imprecisiones como la ortografía, la puntuación y si es necesario consulta el diccionario de sinónimos para evitar la repetición de ciertas palabras.
------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Comparar el producto obtenido con la planificación realizada previamente

Revisa tu planeación, ¿hay correspondencia entre lo que planeaste y el producto final?

Haz una crítica, corrige aspectos como coherencia y cohesión y mejora tu historia

Lee tu historia y atiende a aspectos como si la historia es aterradora, si deseas seguir leyéndola, si los personajes (protagonista y antagonista) están bien delineados, si los escenarios son creíbles, si la historia en conjunto presenta cohesión y coherencia...

-¿Has usado palabras vagas u oraciones ilógicas?

- ¿En algunos párrafos las oraciones necesitan más variedad?
- Si incluiste diálogos, ¿estos son difíciles de leer o claros?
- ¿Los personajes se muestran reales y demuestran cómo se sienten?
- ¿Hay suficiente emoción?
- ¿Utilizaste episodios de suspenso?
- ¿Los escenarios contribuyen a crear una atmósfera de suspenso?
- ¿La historia tiene sentido?

Corrige imprecisiones como la ortografía, la puntuación y si es necesario consulta el diccionario de sinónimos para evitar la repetición de ciertas palabras.

Revisa la ortografía

Revisa la puntuación

Revisa la construcción de párrafos

Tomado de:

Corbett, P. (2008). *Escribe tu propia historia de... Terror. Crea espeluznantes historias y cuentos que darán escalofríos*, trad. Gabriela Villarino Rojo. México: Correo del maestro.

Gracida, M. Y. y Martínez, G. T. (coords.) (2007). *El quehacer de la escritura. Propuesta didáctica para la enseñanza de la redacción en el ámbito universitario*. México: UNAM.

Kohan, S. A. (2004). *Taller de escritura: el método. Un sistema de trabajo para escribir y hacer escribir*. Barcelona: Alba

_____ (2003). *Cómo narrar una historia. De la imaginación a la escritura: todos los pasos para convertir una idea en una novela o un relato*. Barcelona: Alba.

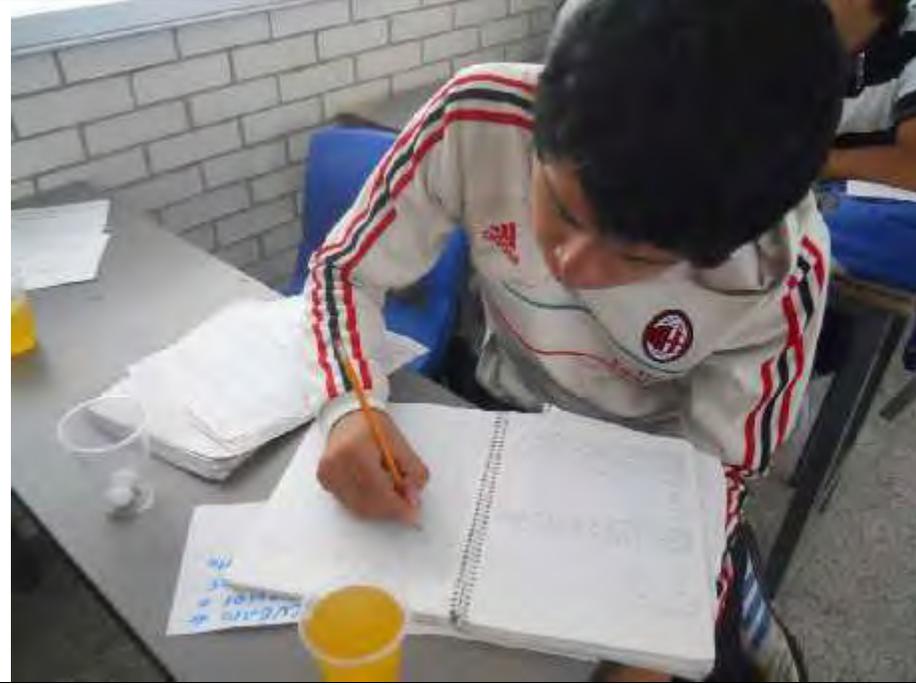
Montes, F. (2008). *Taller de escritura 1303 ejercicios de creación literaria*. Córdoba: Berenice

Páez, E. (2007). *Escribir. Manual de técnicas narrativas*. Madrid: SM

Tobelem, M. (1994). *El libro de Grafein. Teoría y práctica de un taller de escritura. La experiencia que dio origen a los talleres de escritura. La reseña original de su historia, su método, y sus productivas "consignas" para escribir*. Buenos Aires: Santillana.

Anexo 24

Ejemplos de textos creativos corregidos por estudiantes



ejemplo Soto Diana Laura
Martes y Jueves.

(Título)

Esto que a continuación se narra, es una historia esbozadamente sobre el poder que puede tener la magia y deja al descubierto la vulnerabilidad que emana del ser humano y la fragilidad que llega a ser un alma inocente de niño. ~~Que quede claro que esto no es para científicos,~~ cuando la mente se enfoca el alma queda coja. → Cambio de palabras en el inicio.

Entonces proseguimos, esto trata de Lili una pequeña niña de tan solo nueve años, que, junto a su hermana, Caterin y su madre, se mudan a un pueblo pues han comprado uno de los mejores casas que ha sido un ganga para ellas. Lili entra a un nuevo colegio donde no hace muchos amigos que digamos, pero siempre al regreso de él, pasa por una casa espeluznante, dicen que se trata del hogar de una brujas, Lili al oír esos rumores tiene cosas raras, hasta que un día en uno de sus tantos regresos del colegio la señora que vivía en este terrible hogar le habla a Lili diciéndole que tuviera cuidado, Lili petrificada solo la mira y corre hasta su casa. En su casa se encontraba Caterin su hermana mayor ella le gustaba mucho hacer muñecas de porcelana, vestirlas y pensarlas, al oír entrar a su hermana Lili excitada ella se levanta para preguntarle lo que sucedía, Lili le cuenta lo ocurrido a su hermana y esto le contesta muy molesta que por nada del mundo le hiciera caso a esa señora. → Desarrollo con diálogos más claros y visibles de párrafo en párrafo.

Pasaron los días, Lili proseguía así como sin voltear al horrible lugar del cual cuando pasaba se sentía observado. Llegando a su casa Caterin le enseña lo hacer a Lili muñecas, Lili emocionada cree lo que sería su primer muñeca y al parecer la última. Esa misma tarde Lili sale a jugar y en el patio de su casa está la señora que la asusta, ella, la señora la toma de la mano y le dice - ¡Niña tu alma será robado más vale que huyas ahora o serás para la eternidad solo una muñeca! Lili asustada corre al cuarto de su hermana asombrado en la cabeza ve a una muñeca totalmente igual a su madre, escucha el crujir del piso de madera y la puerta cerrarse, asombrada voltea a ver tras su espalda y ahí, detrás de ella se encontraba Caterin, sonriendo grotescamente, le dice, - ¡lo siento hermana pero no quiero que el cuerpo sea una cárcel del alma que con el tiempo se pudre, que mejor que algo bello y permanente! - Lili asustada está, cuando aparece un sello debajo de Lili y Caterin solo reía. Pasó el tiempo y Caterin se encuentra con la anciana que advertía

→ Final más concreto.

a Lili sobre el peligro que corre y ve en sus brazos de Caterin las muñecas, parecían a Lili...

Anexo 25.

Proceso para la producción escrita o la composición textual.

Rúbrica 3. Revisión o corrección del cuento de terror

Nombre: _____ Grupo: _____

Con respecto a la revisión o corrección del cuento de terror mediante las fases previas de planificación y textualización: _____ / _____

Áreas de oportunidad

Criterio	Detalles específicos	Puntuación máxima	Tu puntuación
Organización y contenido	<ul style="list-style-type: none">• La historia consideró la planificación previa, reflejada ésta en su composición general (5)• El texto generado presenta en su conjunto una historia de terror mediante las acciones que viven los personajes y la manera como se desenvuelven (5)• El empleo de los recursos sobrenaturales contribuyó a darle credibilidad y verosimilitud a la historia (5)• Los personajes son reales y viven acciones creíbles (5)• La historia en su conjunto desarrolla visiones novedosas, diferentes a la influencia de otros textos, por ejemplo, las películas de terror (5)• En la corrección se consideraron las fases previas de la producción escrita, la planificación y la textualización (5)	5 en cada rubro	
Estilo	<ul style="list-style-type: none">• Las palabras usadas son acordes con lo que se desea expresar (5)• Los párrafos en su conjunto son variados y contribuyen al sentido de la historia. (5)• Se emplearon recursos como el uso de	5 en cada rubro	

	<p>diálogos, los creadores de tensión o la construcción de las oraciones con giros diferentes al habitual para enriquecer la obra (5)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se desarrollaron diversos momentos de tensión con el objeto de enganchar al lector en la historia (5) • En algunas partes el ritmo fue acelerado para generar tensión en la historia (5) • Los escenarios fueron delineados y equilibrados para generar una atmósfera aterradora (5) • La historia en su conjunto tiene sentido (5) • Se evitó el uso de párrafos extensos para dar fluidez al texto (5) • La presentación de los párrafos desarrolló recursos sugeridos (5), lo que dio fluidez y originalidad (5) 		
Ortografía y puntuación	<ul style="list-style-type: none"> • Los errores ortográficos no dificultaron la lectura del texto. (5) • La puntuación utilizada contribuyó a crear el clima de terror de la historia (5) • Se evitó la repetición de palabras, de muletillas o de lugares comunes en el cuento (5) • Los signos de puntuación y exclamación fueron utilizados correctamente, tanto al abrir como cerrar oraciones (5) 	5 en cada rubro	
	TOTAL:	%	

Comentarios finales (considera las dificultades o facilidades de la información proporcionada para el desarrollo de esta etapa; tu trabajo en solitario, la dificultad o facilidad para emplear recursos diferentes en la redacción; la originalidad de la historia, la fidelidad de tu texto con la planeación final; recuerda, es un proceso de reflexión y análisis)

Anexo 26

Ejemplos de coevaluaciones. Rúbrica de la fase 3. La corrección



Proceso para la producción escrita o la composición textual

Rúbrica 3 Revisión o corrección del cuento de terror

Nombre: Martínez Celis Abndra Grupo: Martes y Jueves

Con respecto a la revisión o corrección del cuento de terror mediante las fases previas de planificación y textualización: — / —

Áreas de oportunidad

Criterio	Detalles específicos	Puntuación máxima	Tu puntuación
Organización y contenido	<ul style="list-style-type: none"> La historia consideró la planificación previa, reflejada ésta en su composición general (5) El texto generado presenta en su conjunto una historia de terror mediante las acciones que viven los personajes y la manera como se desenvuelven (5) El empleo de los recursos sobrenaturales contribuyó a darle credibilidad y verosimilitud a la historia (5) Los personajes son reales y viven acciones creíbles (5) La historia en su conjunto desarrolla visiones novedosas, diferentes a la influencia de otros textos, por ejemplo, las películas de terror (5) En la corrección se consideraron las fases previas de la producción escrita, la planificación y la textualización (5) 	30	4 4 4 4 5
Estilo	<ul style="list-style-type: none"> Las palabras usadas son acordes con lo que se desea expresar (5) Los párrafos en su conjunto son variados y contribuyen al sentido de la historia. (5) Se emplearon recursos como el uso de diálogos, los creadores de tensión o la construcción de las oraciones con giros diferentes al habitual para enriquecer la obra (5) Se desarrollaron diversos momentos de tensión con el objeto de enganchar al lector en la historia (5) En algunas partes el ritmo fue acelerado para generar tensión en la historia (5) Los escenarios fueron delineados y equilibrados para generar una atmósfera aterradora (5) La historia en su conjunto tiene sentido (5) Se evitó el uso de párrafos extensos para dar fluidez al texto (5) La presentación de los párrafos desarrolló recursos (5) sugeridos, lo que dio fluidez y originalidad a la obra. (5) 	50	5 5 4 4 3 4 5 4 4
Ortografía y puntuación	<ul style="list-style-type: none"> Los errores ortográficos no dificultaron la lectura del texto. (5) La puntuación utilizada contribuyó a crear el clima de terror de la historia (5) Se evitó la repetición de palabras, de muletillas o de lugares comunes en el cuento (5) Los signos de puntuación y exclamación fueron 	20	5 4 4 4

	utilizados correctamente, tanto al abrir como cerrar oraciones (5)		
	TOTAL:	14	

Comentarios finales (considera las dificultades o facilidades de la información proporcionada para el desarrollo de esta etapa; tu trabajo en solitario, la dificultad o facilidad para emplear recursos diferentes en la redacción; la originalidad de la historia, la fidelidad de tu texto con la planeación final; recuerda, es un proceso de reflexión y análisis personal)

El escribir este cuento se me hizo muy entretenido ya que hace algún tiempo que no escribía, el hacer uso de esquemas se me hizo algo bueno y a la vez malo, bueno por que le da la estructura principal a la historia y malo porque limita los acontecimientos, en general se me hace una buena historia pero no tiene como tal el toque "terrorifico" se me hace mas bien como una historia de suspenso.

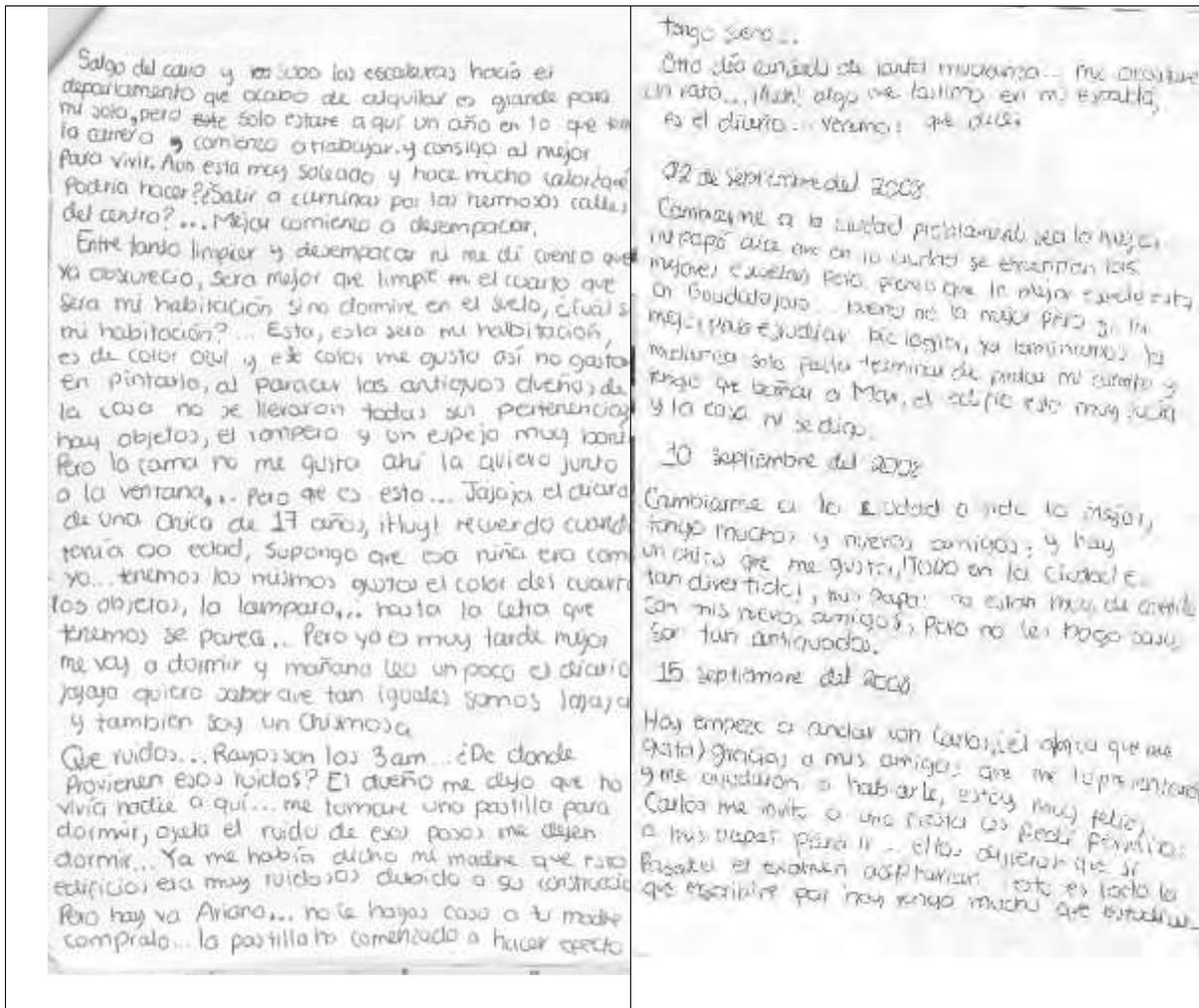
Anexo 27

Proceso para la producción escrita o la composición textual. Ejemplos de textos finales entregados por los estudiantes

Autora: Adriana Sandoval Ávila
Sin título

Consigna

Haz una lista de lo que te da más miedo. Escribe una historia en la que un personaje enfrente aquello que más le aterroriza.



p. 1

p. 2

29 de septiembre del 2008

¡NOOOO! Mis papas me dejaron el fin de semana solo con Max, van a ir con mi hermana a nadar, dicen que no me dejo la salida y que debido a mi mal comportamiento no me llevaran... no quiero quedarme sola...
Juró que alguien más vive en el edificio.

30 de septiembre del 2008

Hoy no salí de la casa desde que se fueron mis papas... todo a estado tranquilo tal vez he estado paranoica...

1 de septiembre del 2008

1:00 am

Volví a escuchar los cantos, y alguien toca a la puerta tengo miedo de que sea ~~metan~~ alguien a la casa...

Yo le dije a quien toca la puerta que no podo salir pero siguen insistiend...

4:00 am

Les marque a mis papas pero no contestan... ya dejaron de tocar la puerta pero siento que hay alguien conmigo en el departamento

3:00 am

Presuntivamente hay alguien en el departamento... Max rodó a todas las horas y los otros se mueven de lugar.

5:00 am

Es un hombre fatigado ya lo vi en pelon estoy conciente en el momento si no estoy vivo ~~estoy~~ por favor busquenlo y matarlo a la carra.

¿Es él todo? ¿qué pasa con la otra? ¿Abi vive? Alguien toca la puerta.

¿Quien es? ¡Buena noche! hay un problema con el agua en el edificio puede serlo.

Abrió la puerta ¡Rosal es el mismo nombre de la descripción... Pero con barba...
El Sr. no sonreí nada.

p. 5

p. 6