



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

**EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LITERARIA, A TRAVÉS DEL CINE
COMO RECURSO PARA LA COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN DE TEXTOS
LITERARIOS NARRATIVOS EN LOS ESTUDIANTES DE BACHILLERATO
GENERAL.**

TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:

MAESTRA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
PRESENTA:

CLAUDIA CISNEROS CISNEROS

COMITÉ TUTOR

MTRO. CARLOS GUERRERO ÁVILA
COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES VALLEJO
DR. LAURO JOSÉ ZAVALA ALVARADO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
MTRA. CLAUDIA BATALLER SALA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DR. JORGE OLVERA VÁZQUEZ
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN
DR. FERNANDO IBARRA CHÁVEZ
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES FILOLÓGICAS

CDMX, OCTUBRE DE 2022.



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.

Contenido

1. Agradecimientos	5
2. Introducción	11
3. Capítulo 1: La educación literaria en los Planes y Programas de Estudio del Colegio de Bachilleres	19
1.1. La RIEMS y la educación literaria en el Colegio de Bachilleres	19
1.2 La competencia literaria	22
1.3 Enseñar lengua y literatura o enseñar lengua y enseñar literatura	25
1.4 La enseñanza de la literatura y la educación literaria	29
4. Capítulo 2 Cine y Literatura	38
2.1 Elementos compartidos	38
2.2 Un poco de publicidad no hace daño	44
2.3 La adaptación o transposición literaria en el cine	47
2.4 Algunos aspectos sobre la Teoría de la adaptación de Robert Stam	54
5. Capítulo 3 El cine como pretexto: Un acercamiento al texto literario	63
3.1 Ubicación de la propuesta didáctica	63
3.1.1. El plan de estudios del Colegio de Bachilleres	65
3.1.2. El programa de asignatura de Lengua y Literatura I	68
3.1.3. El perfil de egreso	75
3.1.4. Los enfoques	79
3.2 Propósitos de la asignatura	81
3.3 El intertexto lector como sujeto de interpretación	83
3.4 El cine como recurso didáctico en el aula y el trabajo docente	87
3.5 Selección del hipotexto para la transposición fílmica	91
3.6 Un acercamiento a la lectura fílmica	93
3.7 Il Postino vs. (Ardiente paciencia) El cartero de Neruda	97
3.8 ¿Por qué el Cartero de Neruda?	100
3.8.1 Bloque temático	102
3.8.2. Esquema de la estrategia didáctica	104
3.9 Estrategia didáctica: El cine como recurso didáctico: <i>Il postino</i> , un acercamiento al texto literario: El cartero de Neruda.	104
6. Conclusiones	130

7. Referencias.....	137
8. Anexos	140

1. Agradecimientos

Mi querida tutora, **Dra. Tatiana Sule Fernández**, que con sus consejos, paciencia y dedicación a la educación me acompañó de principio a fin en esta ardua tarea de investigación y a la escritura de este trabajo.

Tati, gracias por tu amistad, por compartir tu conocimiento y por haber sido mi tutora. Sigues siendo una gran mujer y persona.

Aunque la vida no te lo haya permitido, aquí está el fruto de nuestro trabajo:

¡Es para ti!

Montse, no olvido todos los momentos que estuvimos juntas. Con alegría y tristeza recuerdo esas películas que vimos juntas en el cine. En esas salas, con grandes pantallas, allá por el Paseo de la Reforma, recuerdo *María de mi corazón*, *Mariana, Mariana*, *El apando* y muchas más. Sin esperarlo formaste en mí el vínculo entre cine y literatura. Por tu fortaleza y por tu valentía ante las adversidades de la vida. En donde quiera que estés, hermana, te quiero mucho.

Amor, tu partida seguirá siendo un misterio. Gracias por ser la segunda madre de mis hijos, por tus ocurrencias, tus comentarios. Por escaparnos una semana completa con lluvia, truenos y relámpagos para ir al cine sólo para ver los programas dobles: *A hard days night / Help* y *Yellow submarine / Let it be*, en el cine Majestic de Santa María la Ribera. Agradezco, sobre todo, que hayas sido mi hermana.

Se fueron en silencio como las grandes protagonistas de la literatura y del cine.

¡Las amo!

Agradecimientos

Agradezco a la **Universidad Nacional Autónoma de México** y a la **Facultad de Filosofía y Letras** por darme la oportunidad de regresar a mi segunda casa.

Al Mtro. Carlos Alberto Rubio Pacho, a la Mtra. Teresa Pacheco Moreno y al Comité encargado, por permitirme integrarme a la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior en esta casa de estudios.

Al Dr. Juan José Saldaña González quien es uno de mis primeros profesores en la maestría en Aspectos Históricos de la Enseñanza de la Tecnología en México. Gracias por sus consejos y comentarios en la elaboración de esta tesis.

A la Dra. Martha Diana Bosco Hernández, quien además de ser mi profesora, me brindó sus valiosos consejos y comentarios en la escritura de esta propuesta. Gracias por su apoyo incondicional para la titulación.

Al Dr. Eduardo José Fernández Fernández por sus valiosas contribuciones en esta tesis. Gracias por sus clases en la asignatura: El cine como recurso didáctico.

A mis profesores de práctica docente y tutor principal: Mtro. Carlos Guerrero Ávila y a la Dra. Sara Rivera Vázquez de quienes aprendí mucho. Gracias por el apoyo.

En general, doy las gracias a todos mis profesores de la MADEMS.

A la Dra. María Leonor Orozco Vaca, responsable de MADEMS-Español C.U., por todo el apoyo y la paciencia que ha tenido conmigo en el proceso de titulación. Muchas gracias, Dra. Orozco por ser como es.

A la Lic. Adriana Maldonado a quien le agradezco su compañerismo y su amistad en este trayecto de quienes hemos formado parte de la comunidad MADEMS-Español C.U.

Agradecimientos especiales

Al Dr. Lauro Zavala por creer en mí. Por sus valiosas aportaciones y comentarios a este trabajo; así como por los invaluable materiales que me ha brindado sobre *El cartero de Neruda* y por sus palabras de aliento. Gracias, totales.

A la Mtra. Claudia Bataller Sala, al Dr. Jorge Olvera Vázquez y al Dr. Fernando Ibarra Chávez, por su apoyo incondicional en la lectura de este trabajo y por sus comentarios.

Para las personas de mi vida

Erick Armando, Claudia Michelle y Azul Mariana quienes, en pocos años, se verán aturdidos con investigaciones, proyectos y seminarios entre otras cosas, para lograr sus sueños. ¡Ánimo! En esta casa de

estudios desde el bachillerato se desvelan y, lo mejor, es que lo hemos hecho juntos. Nunca dejarán de ser mis niños.

Armando, aunque no te gustan los reconocimientos, contribuiste a la realización de este proyecto y no olvido todas las películas que vimos juntos, tampoco el ciclo de Buñuel en la Cineteca Nacional, ni las lecturas compartidas. Gracias.

Ruth, fuiste la primera en llevarnos a la Cineteca Nacional de Churubusco. Gracias por el apoyo de toda la vida hermana. Adriana, gracias por todas las cosas buenas de hermanas que seguimos viviendo.

A mis amigos del club Fumanchú: Armando, Piter, Ramón, Víctor, Marcial, Ruth y Haydeé. Querida, gracias por apoyarme con el material bibliográfico. Gracias a todos ustedes por alentarme en este proyecto y por ser mis amigos del alma del Colegio de Bachilleres Plantel 2 “Cien Metros”. Los quiero mucho colegas.

Especial mención a quienes son la materia prima de nuestras aulas: los alumnos del grupo 301 del Colegio de Bachilleres, Plantel 2 “Cien Metros”, generación 2016. Gracias por su participación y entusiasmo en las actividades presentadas.

Kevin Eduardo Hernández Arreguin y Fernando Del Ángel Melesio, alumnos del grupo 301 del Colegio de Bachilleres. Gracias por ayudarme a acondicionar el aula como si fuera una sala de cine, su participación activa en las actividades y su apoyo incondicional fueron

imprescindibles para este proyecto. No los olvidaré mis queridos estudiantes.

Gracias a los alumnos de los grupos 303, 304, 307, 311, 316, 317, 323 y 328, generación 2016 que de diversas maneras estuvieron presentes en las actividades de este proyecto.

2. Introducción

En sus inicios, el cine fue considerado como un medio de entretenimiento para la clase obrera y, posteriormente, como un medio de comunicación de masas cuya función social le permite al espectador acceder a la cultura. Incluso, el cine, fue calificado de arte inferior frente a la literatura, por ser ésta un arte adulto, una de las Bellas Artes.

A pesar de las diferencias entre estos dos tipos de lenguaje, existe una relación entre el cine y la literatura casi desde los orígenes del cine, esto es porque gran parte de las historias que se cuentan en las películas se han tomado de las obras literarias, en particular, de grandes escritores del siglo XIX; en otras palabras, el cine ha nutrido sus historias de la literatura, adaptándolas y cautivando a un gran número de espectadores aunque contando una historia a partir de un lenguaje propio.

Para comprender mejor por qué el cine obtiene sus historias de la literatura, en su libro Cine y Literatura, Pere Gimferrer (1985) menciona que el cine tiene dos épocas, una antes de David Wark Griffith y otra, después de él:

“Griffith decidió: a) que el cine era [...] algo que servía para contar historias y, b) que el modelo o patrón para contar historias debía buscarse, no en el teatro, como venía ocurriendo con la asimilación de Méliès del espacio visual del encuadre al espacio escénico, sino en la configuración del relato cinematográfico de acuerdo con las leyes de la forma de expresión literaria que Griffith [...] consideraba la más acabada forma de narración: la novela decimonónica.” (pág. 15)

D.W. Griffith aprovechó las imágenes para contar historias, por esto, la evolución posterior a él permitió a otros directores continuar por el camino de las adaptaciones literarias en el cine. A propósito, Gimferrer expone como ejemplo a Luchino Visconti a quien juzgaron por el recargamiento decorativo en *La caída de los dioses* (1969) y cuya respuesta fue que él se había formado con la literatura de Balzac:

“Lo que estaba llevando a cabo en el cine no era sino la transposición escrupulosa de uno de los principios esenciales de la narrativa balzaquiana: la descripción pormenorizada de los escenarios en que vivía cada personaje, a la vez como espejo de su condición social y como proyección de su personalidad.” (pág. 15)

A través de las palabras de Visconti, observamos que las descripciones pormenorizadas de la novela del siglo XIX pueden ser transformadas en imágenes, lo cual nos lleva a pensar que las películas también nos reflejan una realidad que el espectador, en muchos de los casos, únicamente podría conocer a través de su imaginación, pero al verla en la pantalla lo ayudará a recrearlas para darles un nuevo significado.

De este modo, encontramos que los elementos narrativos de la literatura están presentes en las películas, por ello es posible plantear que pueden ser un apoyo en el aula para que el estudiante comprenda que una adaptación no supe la lectura de una novela o de un cuento, sino que tanto el texto literario como la adaptación comparten elementos análogos. Cuenta una historia; el primero, utilizando la palabra como medio de expresión y la otra, empleando imágenes. Esto puede resultar provechoso porque los estudiantes de cualquier nivel educativo, y

especialmente los que se encuentran cursando la Educación Media Superior (EMS), por su edad, que oscila entre los quince y los dieciocho años, están más apegados a la tecnología, a las redes sociales y al internet, es decir, a lo audiovisual, por lo que el cine puede ser un recurso didáctico importante en la asignatura de Literatura de cualquier subsistema, ya sea autónomo o descentralizado, como es el caso del Colegio de Bachilleres.

Lo que se requiere, entonces, es desarrollar en los estudiantes de EMS las competencias necesarias para que puedan contrastar una transposición literaria proveniente de un hipotexto, en el cual intervienen los elementos del relato como la historia, los personajes, el narrador y, en algunas ocasiones, hasta los diálogos, pero que son relatos contados desde la especificidad de cada lenguaje.

Visto lo anterior, para conocer el contexto del Colegio de Bachilleres, institución en la cual se aplicará la estrategia didáctica, comentamos en el primer capítulo de este trabajo, que, con la Reforma Integral a la Educación Media Superior (RIEMS) en 2008, no se consideró la educación literaria en los programas de estudio. Ésta quedó desplazada desde el Plan de 1992, en que se estableció el desarrollo de habilidades comunicativas con el modelo constructivista y el enfoque comunicativo, basado en la premisa de que la lengua es comunicación.

Sabemos de antemano que este enfoque fue propuesto en Inglaterra para la enseñanza de las lenguas extranjeras (ELE). (Maati, 2013) comenta que, en España, este enfoque permitió que el español se estudiara como segunda lengua por la cantidad de emigrantes que se establecieron ahí y que tuvieron que aprender

la lengua española para conseguir un trabajo e integrarse a la sociedad. Esta situación condujo a los españoles a plantearse nuevos objetivos en la enseñanza del español como una segunda lengua, de tal manera que el método se fue perfeccionando. En México, el cambio de modelo educativo y del enfoque didáctico basado en competencias obedecieron a la política internacional, cuyos organismos como el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE-OECD), entre otros, establecen las recomendaciones en lo que se refiere a la educación de los países de lo que antes se llamó TERCER MUNDO, hoy países emergentes, no porque exista una verdadera conciencia de lo que la educación mexicana requiere transformar para su crecimiento socio cultural y económico.

¿Dónde queda la educación literaria en los programas de estudio? De acuerdo con Teresa Colomer, (1995) durante los años setenta, la teoría literaria y los enfoques comunicativos promovieron la utilización de competencias de uso lingüístico, por tal razón, la educación literaria solamente quedó dentro del horario escolar. De esta forma, se impulsó la lectura libre, aunque no benefició la elaboración de actividades de aprendizaje para la literatura, lo cual también sucedió con el modelo educativo por competencias.

La RIEMS también apostó por el desarrollo de las competencias comunicativas, pero no de la competencia literaria. En este sentido, resulta ilustrativo el artículo “Las competencias en la educación escolar. Algo más que una moda y mucho menos que un remedio” de César Coll (2007), que muestra la importancia del concepto de competencia y cómo es que tendríamos que utilizarlo,

además de saber qué criterios didácticos y pedagógicos deberíamos tomar en cuenta para este modelo, Recordemos que en México presentaron este nuevo modelo, que desarrolla las competencias comunicativas, como el mayor descubrimiento que elevaría la calidad en la educación. Lo que sí es cierto es que el enfoque comunicativo y el enfoque por competencias conviven en la actualidad. Por su parte, Antonio Mendoza Fillola (2006), en La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria, señala que los modelos didácticos no responden a las necesidades de una formación literaria de los estudiantes, es decir, los enfoques están ahí, pero ninguno expresa cabalmente el desarrollo de dicha competencia.

En el segundo capítulo, explicamos la relación que existe entre el cine y la literatura, no solamente por los elementos narratológicos, sino también porque comunica valores éticos y estéticos. Se describe, asimismo, la confrontación que surge entre el cine y la literatura a partir de que los teóricos han presentado a éste como un arte menor que se ha aprovechado de la literatura. Esta parte la sustentamos con las aportaciones de Carmen Peña-Ardid (1996). Por otro lado, nos referimos a la evolución del cine y cómo algunos escritores mexicanos de principios del siglo XX fueron seducidos por la industria cinematográfica, además exponemos cómo es que la transposición literaria ha hecho evolucionar la forma de ver el cine. Las aportaciones más actuales son de Lauro Zavala (2003) que apuntan en la dirección de que el cine tiene su propia gramática, pero no deja de haber una comunión entre cine y literatura por los elementos análogos que comparten, como

lo es el análisis intratextual el cual sirve como herramienta del análisis literario y que retoma la narrativa cinematográfica.

Por último, hacemos referencia a la teoría de la adaptación de Robert Stam (2014), quien señala los prejuicios que se han generado a partir de que el cine se apoya en la literatura para contar historias y que, precisamente, esos prejuicios dañan la imagen del cine. Este autor identifica ocho fuentes de hostilidad que se han dado desde el punto de vista moralista de algunos críticos cinematográficos; críticas, que van desde la traición al texto literario hasta el parasitismo de las adaptaciones literarias como una mera ilustración de las novelas. Justamente lo que no queremos que suceda con la utilización del cine en el aula.

El capítulo 3 presenta la estrategia didáctica, el plan de estudios del COLBACH. Describimos la relevancia que tiene el intertexto lector y el intertexto discursivo, mencionados por Antonio Mendoza Fillola (2017) como procesos cognitivos que el estudiante activa, tales como comprender e interpretar. Lo que pretendemos con esta propuesta didáctica es que los estudiantes tengan una vinculación con los textos literarios desde la perspectiva de la literatura comparada; de ahí, la importancia de activar los procesos cognitivos en los alumnos de EMS.

El valor que tiene el uso del cine como recurso didáctico, se sustenta teóricamente en las investigaciones de Saturnino de la Torre (1997).

Para los criterios de selección del hipotexto en la transposición filmica recurrimos a los estudios de Araceli Herrero (1998). quien señala que se trabaja mejor con los hipotextos provenientes del teatro.

Señalamos, por último, las aportaciones de Mercè Coll que giran en torno a la importancia que tiene la lectura fílmica en las aulas, además de las investigaciones de Dunia Gras (2004) sobre El cartero de Neruda (Ardiente paciencia) del escritor chileno Antonio Skármeta a Il Postino del director inglés Michael Radford.

La estrategia didáctica que presentamos tiene como propósito contrastar las diferencias y similitudes entre la película y la novela, que comparten el título, la historia o los personajes y cuya base argumental permitirá al estudiante conocer la obra del poeta chileno Pablo Neruda, a través de la relación que surge con su cartero y, que se sustenta en el fenómeno de intertextualidad, como lo señala Gérard Genette (1989) en Palimpsestos. La literatura en segundo grado.

Capítulo 1: La educación literaria en los Planes y Programas de Estudio del Colegio de Bachilleres

3. Capítulo 1: La educación literaria en los Planes y Programas de Estudio del Colegio de Bachilleres

1.1. La RIEMS y la educación literaria en el Colegio de Bachilleres

En su creación, en 1973, los Planes y programas del COLBACH fueron transformadores para su tiempo. Así, en el decreto presidencial por el cual fue creada esta institución, encontramos:

“[...] por lo que corresponde a los planes y programas de estudio, es necesario hacer notar que se incorporan los sistemas más modernos de educación, el plan de estudios es mucho más próximo al del Colegio de Ciencias y Humanidades que al de la Preparatoria tradicional, y tiene como función establecer un sistema de enseñanza que abandone el sistema memorístico del enfoque enciclopedista exclusivamente informativo, que conduce al conocimiento acrítico y repetitivo dificultando enormemente la capacitación del alumno para vincular sus conocimientos a la realidad y, consecuentemente, impidiendo la aplicación de estos últimos.” (Diario Oficial de la Federación, 1973)

En virtud de lo anterior, los modelos educativos del Colegio de Bachilleres pretendían alejarse de la memorización y del conocimiento enciclopédico y lograr, en cambio, que los estudiantes aplicaran sus saberes en distintos contextos. En el año 1993, surge una reforma que plantea como enfoque didáctico el comunicativo. Este consistía en poner énfasis en la comunicación más que en los saberes teóricos sobre la lengua, se trataba de que los estudiantes adquirieran las habilidades comunicativas y no que fueran especialistas en el área, en este caso, de literatura. Ahora bien, con la Reforma Integral a la Educación Media Superior (RIEMS), que

tiene lugar en 2008, el Colegio de Bachilleres (COLBACH) se adopta el modelo por competencias que se presenta como la panacea de la educación. El enfoque por competencias, en el fondo, implica una reformulación del enfoque comunicativo, en el cual se desglosan las competencias necesarias de los estudiantes para el desarrollo de las diversas habilidades en la comunicación dentro de los contextos sociales y los usos particulares de cada comunidad. En otras palabras, el enfoque de la RIEMS no deja de ser comunicativo y, en ese sentido, no se puede hablar de un cambio sustancial.

En el año 2018, hubo una nueva reforma de la cual no se hablará en este trabajo, no sólo porque aún no tiene una instrumentación efectiva sino también porque la estrategia didáctica que presento en este estudio se realizó en el contexto de la RIEMS.

Así, en los programas de asignatura del COLBACH en el apartado V Lengua y Literatura I, que constituye mi área de especialidad, podemos ver que al término del curso del tercer semestre:

“...el estudiante será capaz de utilizar sus habilidades comunicativas para analizar, crear e interpretar críticamente textos que pertenezcan al género épico-narrativo, así enriquecerá su horizonte cultural y reflexionará sobre aspectos de su vida cotidiana.”

Y en el apartado Asignatura Lengua y Literatura II del cuarto semestre se señala que:

“[...] el estudiante será capaz de utilizar sus habilidades comunicativas para comprender, analizar, interpretar y comentar críticamente de manera oral y escrita textos literarios de carácter lírico-poético y dramático-teatral; a partir de emplear los elementos de análisis literario: rasgos genéricos, corriente literaria, estructura interna y externa, contexto de producción y recepción; para valorarla como manifestación artística que enriquezca su horizonte cultural y que le permita tomar decisiones para proponer soluciones a problemas de su entorno. Además de redactar textos con rasgos literarios con base en la consulta de diferentes fuentes de información y con el apoyo de TIC. También de participar con respeto y tolerancia en equipos colaborativos [...]”

César Coll (2007), en su artículo *“Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio”*, explica que el término competencia no se debe utilizar únicamente en el sentido de poseer herramientas para puntualizar las intenciones educativas, sino en el de cómo se deben entender los aprendizajes que se desea originar mediante la educación escolar. Así, define competencia como *“la movilización articulada e interrelacionada de diferentes tipos de conocimientos”* (Coll C. , 2007, pág. 36) y afirma que en el enfoque por competencias, como en todos los enfoques, hay cosas buenas que hay que rescatar, pero que para que haya un aprendizaje en los estudiantes, lo que todo docente debe considerar es recobrar aquellas aportaciones de los enfoques que proporcionen el desenvolvimiento del alumno en todos los ámbitos, es decir, relacionar lo que ya saben con lo nuevo que se aprende, relacionar las ciencias con las artes, por ejemplo, la industria química con la producción de pinturas para

artistas, dicho de otro modo, utilizar los conocimientos previos en otro tipo de aprendizaje.

En síntesis y dado que estamos en la era de la comunicación, en el caso de la enseñanza de la literatura, sin duda es de vital importancia desarrollar las competencias comunicativas, fundamentalmente las lingüísticas y literarias. Dicho esto, a continuación, nos referiremos a lo que se entiende por competencia literaria.

1.2 La competencia literaria

De acuerdo con Teresa Colomer (1995), desde el momento en que los estudios generativos aportaron la hipótesis de “[...] que la competencia literaria era una específica capacidad humana que posibilita tanto la producción de estructuras poéticas como la comprensión de sus efectos” y que la competencia literaria no es una capacidad innata sino adquirida, la escuela tendrá que pensar en cómo movilizar esos conocimientos.

Se puede constatar el desarrollo de la competencia literaria: “a partir de los efectos que el mensaje provoca en el lector: comprensión, reconocimiento estético, actitud lúdica, goce artístico o intelectual...” (Mendoza, 1988, pág. 26). Este autor recoge variadas e importantes teorías sobre la competencia literaria, que sirven al docente como apoyo en la adquisición de esta competencia en los alumnos. Tenemos en primer lugar a T.A. van Dijk, para quien la poética teórica tiene como objetivo “la descripción y explicación de la capacidad del hombre para producir e interpretar textos literarios: la llamada Competencia Literaria”. En segundo lugar,

J.J. Thomas, afirma que la competencia literaria es la actividad interpretante “El lector, como principio activo de la interpretación, forma parte del marco generativo del propio texto” o como resume M. Stubbs “la competencia literaria supone la capacidad de comprender distintos tipos de relación semántica, entre lo que se dice y lo que se implica”. (Ídem. pág. 26) en tercer lugar para Bierwisch, la competencia literaria se basa en las siguientes justificaciones (Ibídem 30– 31).

1. La competencia literaria se apoya en estructuras lingüísticas básicas y, además en particulares fenómenos extralingüísticos;
2. Se manifiesta a partir de la localización de “un algoritmo diferenciador”, que funcione como gramática de reconocimiento, el cual se deriva de la observación sistemática de corpus específicos; y
3. La competencia literaria permite la distinción entre rasgos sintácticos, semánticos o fonéticos marcados por su regularidad, frente a un conjunto de rasgos dispersos; la relación y la diferenciación de los mismos la establece, precisamente la competencia poética.

Mendoza también cita a J. Culler, quien ha definido la competencia literaria como el “conjunto de convenciones para leer los textos literarios”; tales convenciones se localizarían, en parte por lo menos, en la analogía de recursos presentes en una serie de obras, las literarias precisamente, y que constituyen la conexión para interpretar el mundo ordinario por parte del lector [...] Es decir, en la lectura literaria opera un proceso de decodificación y comprensión que asigna

valores especiales a las unidades lingüísticas, en virtud de unos convencionalismos concretos, entre los que señala:

“1) el condicionamiento socio-cultural que permite el reconocimiento de la marca +literario; 2) la propia experiencia del mundo; 3) el aprendizaje de los códigos literarios y las relaciones de intertextualidad; y 4) la particular competencia literaria.”

Por último, cabe destacar la propuesta de R. Ohmann: “Una obra literaria apela a toda la competencia literaria de un lector en cuanto descifrador de actos de habla”. (Mendoza 1988:31).

Para comprender cuáles serían los aspectos necesarios para pensar en un óptimo desarrollo de una parte de la competencia literaria, por ejemplo, la competencia narrativa, en palabras de Colomer: “el lector ha de saber distinguir entre el narrador y el autor y, a la vez, ha de saber distinguirse a sí mismo como receptor real respecto al papel de los receptores que actúan dentro del texto como tales. Desde el inicio del discurso deberá aceptar el juego previsto por el autor y aprender a seguir los elementos metadiscursivos que le dan las instrucciones sobre cómo ha de interpretar la obra. De esta manera, el lector ha de saber entender las voces orquestadas en el interior de la obra y “vivir” entre ellas.” (Colomer, 1995). Y obsérvese que, en este caso, nos referimos a una subcompetencia de la competencia literaria, habrá que desarrollar otras en el caso de los textos dramáticos o los textos poéticos, pero a grandes rasgos, lo planteado por Colomer es lo que idealmente sería como la culminación del desarrollo de la competencia

literaria en lo que respecta a los textos narrativos. Todo lo anterior evidentemente está pensado a partir de un perfil ideal que, pocas veces existe. Es pertinente, en consecuencia, hacer una crítica al modelo a partir de nuestra realidad.

1.3 Enseñar lengua y literatura o enseñar lengua y enseñar literatura.

Es de lamentar que la enseñanza de la literatura en el nivel de bachillerato reproduzca el concepto de “lengua-literatura”, parece algo natural que la lengua se enseñe junto con la literatura. A este respecto dice Teresa Colomer (1995) “[...] la instauración de este modelo educativo resultó ambivalente para la educación literaria. Tuvo la ventaja general de situar los objetivos de la educación lingüística en la adquisición de competencias [...], pero situó a la literatura en una clasificación homogeneizadora de tipos textuales (descriptivos, prescriptivos, literarios, etc.) que reducía las potencialidades cognoscitivas, estéticas, morales, culturales y lingüísticas de la literatura, de las que se deberían haber derivado objetivos educativos propios [...] Las características conceptuales, organizativas, didácticas, etc., de muchos libros de texto elaborados en la década de los años noventa detallan las carencias con las que se entendió el modelo educativo en este campo [...] La coincidencia de estas carencias con el vacío producido por el desprestigio del modelo anterior conllevaron, en la práctica, la falta de consideración del aprendizaje específico de la competencia literaria en las aulas.”

Lo que señala Colomer es tal vez uno de los grandes problemas a los que nos enfrentamos en la enseñanza de la literatura en el nivel de bachillerato. Sin

duda lo que podemos observar en nuestros estudiantes es que hay una serie de conocimientos no asimilados en ciclos anteriores debido a confusiones que se dieron en relación con la enseñanza de esta área y que dejó a la literatura casi sólo como un pretexto para la enseñanza de habilidades comunicativas, en detrimento del desarrollo de la competencia literaria.

Precisamente “mezclar” la enseñanza de ambas competencias, la lingüística y la literaria redundó en una deficiencia en ambas. Cabe preguntarse si la enseñanza de la literatura debe servir como pretexto para el aprendizaje de aspectos necesarios para la redacción de todo tipo de textos o aspectos gramaticales. ¿Dónde quedó entonces la enseñanza de la literatura propiamente? Ello no implica que en la clase de literatura no se puedan señalar temas relativos al uso de la lengua, pero sólo en función del desarrollo de la competencia lectora de textos literarios. La crítica consiste en revisar de qué manera, en el caso de la enseñanza de la literatura, se puede poner énfasis, justamente en eso, esta será la única manera de desarrollar lo que hemos definido como competencia literaria. El Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), según los resultados de 2017, muestra en lo que corresponde al texto literario, que la mayoría de los estudiantes de los diferentes subsistemas se sitúan en el Nivel 1, es decir, distinguen la información explícita dentro de una secuencia narrativa de una obra de teatro, pero tienen dificultad para deducir la secuencia narrativa de una obra de teatro, identificar las características de los textos literarios, distinguir la información implícita en una secuencia narrativa compleja y analizar el contexto de una novela, de una obra de teatro o un poema, lo que corresponde al Nivel IV.

En el caso del Colegio de Bachilleres, además de los contenidos que son excesivos, y del problema de la formación de profesores, que son temas importantes que no se tratarán en este trabajo, es evidente que no se puede recurrir a los conocimientos previos, porque prácticamente no existen, no hay conocimientos consolidados en muchos de los aprendizajes, el docente tiene que repasar con los estudiantes lo cual se lleva un tiempo precioso. La competencia literaria no aparece de manera explícita, por lo que se puede inferir que se precisa su desarrollo. La RIEMS propone que el estudiante utilice sus competencias comunicativas y habilite otras competencias para incorporarse a la vida productiva del país, los programas de Lengua y Literatura son ambiciosos, con contenidos excesivos y sin el tiempo necesario para su estudio y comprensión, lo que deriva en el fracaso del alumno a enfrentarse a una prueba objetiva en donde sus conocimientos no empatan, para ingresar al nivel superior.

El acercamiento a la lectura de los textos literarios por parte de los alumnos para formar lectores competentes nos debería preocupar y ocupar a todos los docentes a partir de la educación primaria, pues la mayoría de los estudios realizados en España sobre la competencia literaria hablan de la importancia que tiene este ciclo escolar y cómo la educación literaria tiene que ver con el desarrollo de esta competencia desde la infancia. A pesar de los esfuerzos que se hacen por el fomento a la lectura dentro de la población mexicana, no se ha logrado el propósito, porque es escasa la educación literaria en las aulas, comenzando por el número de estudiantes que se alojan en el turno matutino, muy desigual en relación con el turno vespertino en cualquier nivel educativo de la SEP.

Aunado a lo anterior, en nuestros tiempos tenemos lo que se podría llamar “la competencia” del medio audiovisual. Es indiscutible que los alumnos de la segunda década del siglo XXI tienen una relación con lo audiovisual jamás vista; todos sabemos que Internet llegó a cambiar los hábitos de lectura quiérase o no, así sea, en el mejor de los casos, para leer libros electrónicos. Esta realidad, lejos de considerarse una dificultad, puede significar un gran apoyo para el docente de literatura. No debemos olvidar que en la actualidad la población estudiantil está influenciada por los recursos audiovisuales, por los blogueros y yutuberos, quienes gozan de gran popularidad entre el alumnado de educación básica hasta los de educación media superior, porque son ellos quienes les cuentan las historias de Charles Perrault o de los hermanos Grimm, por ejemplo, las cuales relacionan con las películas de Walt Disney que conocieron en su infancia. En este sentido, el docente de literatura debe desafiar a los blogueros y yutuberos, aprovechando dichos medios en su práctica cotidiana, proporcionándoles a los estudiantes la información desde la fuente original para que contrasten lo que se lee con otro discurso y otro punto de vista, tal como lo es el cine, de tal manera que puedan comprender que esa historia es una adaptación del texto original. El cine constituye un texto narrativo y una parte considerable de las películas son adaptaciones de textos literarios o narraciones históricas sumamente atractivas no sólo para los jóvenes, sino también para los adultos.

Sin embargo, cabe hacer selecciones muy precisas del material didáctico y claramente relacionadas con el objetivo de enseñanza, sin contenidos excesivos,

pues es sabido que se asimila mucho mejor un tema que se estudia a profundidad que muchos superficialmente.

1.4 La enseñanza de la literatura y la educación literaria

Como ya mencionamos, la educación literaria en los programas de Lengua y Literatura del COLBACH no es explícita en los contenidos, porque estos no permiten desarrollar actividades encaminadas al desarrollo de la competencia literaria narrativa de los estudiantes ni expresan la necesidad de alcanzar una formación literaria. No obstante, algunos de los contenidos apuntan al conocimiento enciclopédico sobre autores y obras relevantes. Es decir, a pesar de que se encuentran acomodados en los programas de estudio de la asignatura, se retoma el modelo historicista de la literatura, pero no se señala cómo es la operación del programa a partir del enfoque por competencias. La orientación didáctica sugiere el desarrollo de otras habilidades, por lo que la educación literaria se detiene en este punto.

Por otro lado, se sigue con el modelo estructuralista en otros contenidos, por ejemplo, el análisis intratextual del relato, necesario para conocer los elementos del relato, pero ¿cómo abordamos estos contenidos a partir del enfoque por competencias? o ¿de qué forma emprendemos la identificación de las figuras retóricas? En este sentido, estamos de acuerdo con Mendoza Fillola (2006) quien menciona que: “Si aún es necesario insistir en la necesidad de renovar la tradicional

idea de 'enseñar literatura' es debido a que los modelos didácticos no resultan eficaces ni responden a las necesidades de una formación literaria y personal.”

La insistencia, como señala Mendoza, no es en que los contenidos de los programas estén equivocados, sino en cómo enseñar literatura a partir del enfoque en el marco de la RIEMS, si este modelo didáctico no se centra en el lector ni se fomenta el desarrollo de habilidades lectoras. Entonces, es necesario que el modelo por competencias o cualquier otro responda a esas limitaciones para la formación literaria en el estudiante, a partir de una conciliación entre los contenidos de los programas de estudio y del modelo educativo vigente.

Lo anterior demuestra que a pesar de que el enfoque por competencias y el enfoque comunicativo, así como otros modelos anteriores a la Reforma, están presentes en los programas de la asignatura de literatura, algunos contenidos sugieren que se siga la metodología historicista de la literatura; para el análisis de una obra literaria se toma en cuenta el método estructuralista y para el contexto de producción y de recepción de la obra los contenidos se basan en la teoría de la recepción. Por añadidura, las sugerencias metodológicas y los referentes para la evaluación propuestos en el programa no aportan nada novedoso. De esta forma, a través de las palabras de García Gual (1996), Fillola (2006) critica los preceptos y preconcepciones que ya deberían estar superadas:

“La enseñanza de la literatura aún arrastra el peso de una concepción tradicional: “se debe leer a esos grandes autores por su valor formativo (aunque no se vea muy claro qué es lo que forman) y por su función de modelos.”

El programa de estudio de Lengua y Literatura I señala los contenidos para el Bloque I, apartado 3: Épocas y corrientes literarias (Antigüedad clásica, Edad Media, Renacimiento, Barroco, Neoclasicismo, Romanticismo, Realismo y Naturalismo), como temas a desarrollar y los referentes para la evaluación en este apartado son los siguientes:

- ✘ Reconoce épocas y corrientes literarias.
- ✘ Contrasta las características de las épocas y corrientes literarias.
- ✘ Explica que los subgéneros narrativos tienen una función en cada contexto histórico y social en el que se desarrolló.
- ✘ Analiza la obra y su relación con la época o corriente literaria. (Colegio de Bachilleres, pág. 12)

Los referentes señalados en el programa de literatura demuestran fehacientemente que el modelo historicista sigue presente en los contenidos y que con dichos referentes se analizará la obra literaria a partir de ¿reconocer? mejor dicho, de conocer la corriente literaria, sus características y contrastarlas con las características de otras corrientes literarias para que el alumno explique el contexto histórico-social de producción.

Sin duda alguna, los referentes para la evaluación del programa de estudios resultan contradictorios con el enfoque por competencias. En palabras de Mendoza (2006) tenemos que:

“A los alumnos estos contenidos les resultan abstracciones poco evidentes y escasamente asequibles, porque los perciben como contenidos que les son poco significativos y de difícil comprensión

cuando aparecen enunciados en un manual, ante esos contenidos/informaciones casi se ven obligados a realizar un acto de fe para aprender en abstracto el peculiar sucedáneo de la literatura que se les ofrece. Este sucedáneo suele estar elaborado con retazos históricos, biográficos y caracterizaciones de escuelas, épocas y géneros, aderezados con opiniones críticas, y todo junto lo perciben como muy ajeno a sus capacidades e intereses.”

En consecuencia, parece que lo que hace falta es señalar en el programa de literatura cómo esos saberes que corresponden al aprendizaje del estudiante podrían ser ajustados en su formación literaria. Por ello, este trabajo propone como ejemplo de una metodología entre otras posibles cambiar las estrategias de enseñanza utilizando otros recursos en el aula tales como: documentales cortos, animaciones y, en este caso, el cine. Adaptaciones literarias como, por ejemplo, *El nombre de la rosa* (1986) del director Jean-Jacques Annaud pueden constituir una buena puerta de entrada para abordar el contexto de la Edad Media; además de que resulta interesante para los estudiantes conocer el esclarecimiento de ciertos asesinatos, el motivo o móvil, la evidencia; situaciones con las cuales están familiarizados por las series televisivas policíacas que están acostumbrados a ver como CSI (por sus siglas en inglés) y que, de alguna forma, relacionan los conocimientos previos con los nuevos. Nuestra experiencia nos permite afirmar que resulta una manera provechosa y sencilla para el docente explicar esos contenidos y, que, al mismo tiempo, implica dar a entender que la literatura también se sirve de otros medios y de otros lenguajes para llegar a una lectura instruida del texto literario.

La enseñanza de la literatura tendría que centrarse en la formación de lectores que relacionen, valoren, aprecien e interpreten lo que leen y desarrollen otro tipo de competencias que les permitan reconocerse como lectores del siglo XXI a partir de su contexto de recepción. Para que esto suceda, Mendoza señala dos trayectorias de las competencias necesarias que habrá de desarrollar el alumno:

“Las que atiende a las competencias que permitan comprender y reconocer las convenciones específicas de organizar y comunicar la experiencia que tiene la literatura, y, consecuentemente, dotar de una elemental poética y retórica literarias. Las que se ocupan del conjunto de saberes que permiten atender la historicidad que atraviesa el texto, como saberes necesarios y mediadores para poder descubrir y/o establecer nuestra valoración interpretativa.” (Mendoza A. , 2006)

En otras palabras, se debe preparar al lector/alumno para que participe en el proceso de recepción, no se trata de dejarlo solo en esta actividad, el docente de literatura debe ser el guía/mediador que lo acompañe en este proceso para que se forme como lector al adquirir conocimientos y desarrollar habilidades que le permitan interactuar con el texto. Así, Mendoza Fillola nos da las bases para reconocer la lectura literaria:

“La educación literaria (educación en y para la lectura literaria) es la preparación para saber participar con efectividad en el proceso de recepción y de actualización interpretativa del discurso literario, teniendo en cuenta que: a) la literatura es un conjunto de producciones artísticas que se definen por convencionalismos estético-culturales y que, en ocasiones es un reflejo del devenir cultural; b) las producciones literarias también se definen por la presencia acumulada de determinados (aunque no siempre exclusivos ni específicos) usos

y recursos de expresión propios del sistema lingüístico y por su organización según estructuras de géneros; y c) el proceso de percepción del significado de un texto literario no es una actividad espontánea, ni el significado es el resultado automático de una lectura de cariz denotativo.” (Mendoza A. , 2006)

A partir de lo anterior, es posible afirmar que la educación literaria en el COLBACH debería estar orientada hacia el desarrollo de la competencia lecto-literaria centrando al estudiante en el proceso de recepción y en el entendido de que la literatura es un acto de comunicación con sus peculiaridades y que el alumno necesita desarrollar competencias para formarse como lector. Convendría por lo tanto buscar otras directrices para enseñar literatura o proponer una didáctica de la literatura para el docente, pues es él quien funge como mediador en todo proceso de enseñanza; sobre todo porque en la actualidad la literatura como asignatura más que acercar a los alumnos a la lectura, los aleja. Por esto, el docente buscará diversas estrategias didácticas que le permitan hacer la función de formador, estimulador y animador de lectores y de crítico literario: (Mendoza A. , 2006)

De acuerdo con este mismo autor, consideramos importante resaltar las diversas funciones que tiene el docente de literatura en la práctica habitual, es decir, en las aulas; porque poco se habla de este papel en las teorías que surgen a partir de la enseñanza de la educación literaria y nos dan una idea general de la participación del docente en la enseñanza literaria:

“[...] El profesor de literatura estimula los aprendizajes del alumno haciendo que los lectores observen los rasgos específicos, los estímulos que presenta el texto concreto y los efectos que motivan en el receptor. Es decir, su función de agente motivador es la que permite

aproximar la función lúdica y estética de las producciones literarias al adecuado grado de conocimiento que prevé la proyección curricular y encaminándolo hacia la faceta de la educación literaria.

[...] permite que el profesor equilibre las aportaciones interpretativas de los alumnos suscitadas por la lectura con los conocimientos crítico-teóricos que el profesor aplica con criterios pedagógicos.

La función de la crítica no es sólo la de elaborar un mero juicio, reseña o comentario de las obras, sino esencialmente la de justificar y analizar los conceptos, las ideas directrices o los convencionalismos de época o tendencia literaria que aportan criterios para una interpretación coherente, adecuada, aclaradora.

La función del docente como crítico es la de potenciar una comunicación más inteligente [...] abre líneas de acceso y de aprehensión de la obra a través de procedimientos para acceder, a través del reconocimiento y a la identificación de las cualidades del discurso literario, al terreno del goce estético, que es personalísimo. Cuando el profesor de literatura asume el carácter de crítico-mediador, la información que aporta ayuda a sus alumnos a valorar las creaciones literarias. Desde esa postura también pueden considerarse las aportaciones de los alumnos, como críticos noveles.” (Mendoza A. , 2006)

En suma, existe la necesidad de renovar el currículo en la asignatura de literatura, señalar las diversas funciones que desempeña el docente de literatura como guía del aprendizaje de los estudiantes para que hagan una lectura literaria y desarrollen, además de la competencia literaria narrativa, otras competencias como la competencia intertextual fílmica; una lectura palimpséstica a partir de las transformaciones temáticas y semánticas, las cuales encajan de manera casi precisa en este trabajo recepcional: entre el hipotexto y la adaptación fílmica, a partir de los contrastes y cambios que suceden en el ámbito espacio-temporal en que se desarrolla la acción y los cambios pragmáticos que Genette utiliza en la parodia (Quintana, 1990, pág. 173), elementos que son de gran utilidad y rentabilidad en el

aula al incluir el cine, como veremos en el siguiente capítulo relacionado con el cine y la literatura.

Capítulo 2
Cine y Literatura

4. Capítulo 2 Cine y Literatura

2.1 Elementos compartidos

Como parte de la cultura, el cine, la televisión y la publicidad son medios de comunicación de masas, en donde el cine, llamado séptimo arte, tiene vinculaciones con las obras literarias casi desde sus inicios. Como medio de comunicación de masas ha servido para proporcionar conocimientos de cultura general a la sociedad, aunque en sus orígenes haya sido sólo un medio de entretenimiento. Como medio de expresión, cuenta historias al igual que lo hace la literatura. Sin embargo, no se trata de comparar el cine con la literatura o viceversa, porque cada uno representa una obra artística independiente pero, comparten elementos para su creación; por esto, deben valorarse a partir del lenguaje que representan.

La relación entre cine y literatura, proviene, en primer lugar, de la sucesión de imágenes presentes en la adaptación de las obras literarias decimonónicas, las cuales resaltan y dan cuenta de la forma de vida de las sociedades de aquella época. En el cine actual, el término adaptación se transforma en el de transposición literaria; así, en el cine posmoderno, se encuentran las adaptaciones o transposiciones libres, es decir, las que toman una parte sustancial de un cuento o una novela re-creando otra historia.

En este sentido, vemos que el cine y la literatura comparten elementos narratológicos del discurso como lo es el tiempo, el punto de vista, el narrador, etcétera. En la parte de la historia se cuenta una sucesión de acontecimientos secuenciales que presentan las acciones de los personajes y cómo se resuelven

asuntos, pero el lenguaje cinematográfico tiene otra forma de narrar un relato, es decir, narra a partir de imágenes visuales, de la música que acompaña a ciertas escenas, el montaje, entre otros; un texto literario apela a las imágenes mentales para dar paso a la imaginación del lector con las descripciones detalladas de los escenarios y de los paisajes en los que se encuentran los personajes y cómo se desarrollan las acciones. Carlos Lomas (2005), en Cine y literatura, cita a Viktor Shklovski, quien menciona que: “El cine ‘opera con el mismo material semántico [que la literatura]: la descripción o, mejor dicho, la representación de las acciones de los hombres, de su destino, de la naturaleza’...”. (pág. 10)

Ahora bien, el cine, como vehículo de cultura, propone al espectador una serie de acontecimientos sociales, políticos y culturales de distintas épocas, por lo que es capaz de advertir diversos fenómenos de su realidad cotidiana a partir de los valores éticos y estéticos que le proporciona el cine. Por eso, estamos de acuerdo en que si bien el lenguaje cinematográfico y el lenguaje literario son distintos, los dos se mueven en universos ficticios:

“El cine es por antonomasia, junto a la narración verbal, el arte del relato. Cine y literatura tienen en común su capacidad narrativa, la facultad de estructurar mediante secuencias temporales los elementos que desarrollan una determinada forma de entender la vida humana.”
(Vera & Lomas, 2005, págs. 9-10)

A pesar de estas similitudes, son dos canales independientes y así es como deben observarse, porque uno no suple al otro, sino que se complementan para desarrollar contenidos que explican las relaciones de las personas en distintas

épocas y que conviven en universos paralelos, los cuales son distintos a la realidad del lector/espectador.

Angélica Tornero (2014) menciona en su estudio *El tiempo percibido y el tiempo narrado* en “Las babas del diablo” de Julio Cortázar y en *Blow-Up* de Michelangelo Antonioni que, para Cortázar, la fotografía y el cine ofrecen elementos no para continuar la reflexión por la vía de la experimentación esteticista, sino para comprender mejor la naturaleza de la existencia humana. (pág. 44) La versión de Antonioni es considerada la transposición libre del cuento de Cortázar.

De lo anterior se desprende que, si el cine como la literatura persiguen el mismo propósito, éste no es sólo contar historias, sino comprender la naturaleza de la vida humana a través de la sucesión de los acontecimientos representados por palabras e imágenes y que estos se dan a partir de los códigos semióticos que comparten como la temporalidad y las secuencias narrativas. En este sentido, Claude Bremond (1996), en *La lógica de los posibles narrativos. El ciclo narrativo*, señala que:

“Todo relato consiste en un discurso que integra una sucesión de acontecimientos de interés humano en la unidad de una misma acción. Donde no hay sucesión. No hay relato, sino, por ejemplo, descripción (si los objetos del discurso están asociados por una contigüidad espacial), deducción (si se implica uno al otro), efusión lírica (si se evocan por metáfora o metonimia), etc. Donde no hay integración en la unidad de una acción, tampoco hay relato, sino sólo cronología, enunciación de una asociación de hechos no coordinados. Donde, por último, no hay implicación de interés humano (donde los acontecimientos narrados no son ni producidos por agentes ni sufridos

por sujetos pasivos antropomórficos), no puede haber relato porque es sólo en relación con un proyecto humano que los acontecimientos adquieren sentido y se organizan en una serie temporal estructurada.”
(La lógica de los posibles narrativos, 1996, pág. 102)

De esta manera, podemos darnos cuenta de que las relaciones compartidas entre cine y literatura se mueven a partir de mostrar en el cine en secuencias filmicas las acciones de los acontecimientos que se narran. La literatura narra también en secuencias aquellos acontecimientos que surgen en la historia a través de los elementos del discurso.

Si el cine se ha servido de la literatura para contar historias, la literatura también se ha beneficiado del cine en los últimos tiempos. No olvidemos los Best Seller que se han llevado a la pantalla como El Señor de los anillos (The Lord of the Rings: The Fellowship of the Ring) del escritor británico J. R. R. Tolkien, Harry Potter escrita por la británica J. K. Rowling o bien, Crepúsculo (Twilight) de Stephenie Meyer, que la mayoría de las veces, primero se han mostrado en el cine a los espectadores, quienes básicamente se convierten en lectores al comprar posteriormente la saga completa de los libros. El hecho de comprar un libro supone el acto de leer; sin embargo, la experiencia nos muestra que no siempre es así, a menudo los lectores no terminan de leer un libro. Y es aquí cuando un determinado grupo de lectores/espectadores, a partir de su conocimiento del mundo y de su experiencia, determina si para ellos es mejor la película o el texto.

De acuerdo con Carmen Peña-Ardid (1996), en Literatura y cine una aproximación comparativa, Alain y Odette Virmaux sitúan el surgimiento de los

“ciné-romans” en 1910, cuando se impuso en América y en Europa la costumbre de acompañar la difusión de los filmes de episodios con la publicación de los relatos en folletines que tuvieron un gran éxito entre el público y, por supuesto, las empresas obtuvieron buenas ganancias igual que en la actualidad.

No obstante, algunos teóricos no dejaron de ver al cine como un arte inferior como señala Peña-Ardid (1996):

“La cultura “logocéntrica” occidental viene concediendo a las representaciones icónicas, situándolas en un estadio inferior a la palabra en cuanto instrumentos cognoscitivos. La expresión icónica quedaría socialmente relegada a la ‘periferia cultural, privilegiando sus usos y funciones como mercancía de consumo y/o de esparcimiento mucho más que como medio de conocimiento científico’.” (pág. 47)

De esta manera, podemos ver que el cine quedó confinado como mercancía de consumo tanto para los productores y directores de cine como para la mayoría de los escritores que incursionaron en este medio, quienes a través de sus escritos, buenos o malos, obtuvieron excelentes ganancias; (Peña-Ardid, 1996, pág. 48)

Por otro lado, la misma autora menciona que el escritor español Alberto Insúa refiere el desprecio que algunos escritores tienen hacia el cine y, en una entrevista, “se le pregunta si no le perjudica la adaptación cinematográfica de sus obras, - contesta: ‘Indudablemente. Las novelas al pasar a la pantalla, pierden en lo literario, pero como el cine tiene mucho más público que el libro, la popularidad del autor y la venta de sus novelas ganan extraordinariamente’.” Peña-Ardid (1996, pág. 26)

A lo largo de la historia del cine, se ha señalado muchas veces que las obras literarias pierden su esencia cuando se transforman en películas; ahora no es así, porque en el cine actual, los realizadores tienen más opciones para la transposición fílmica; tal es el caso de la transposición libre. Sin embargo, los críticos también han señalado que las adaptaciones literarias no son buenas y, a veces, tienen razón, puesto que no todas las producciones cinematográficas son buenas y, de igual forma, no todas las adaptaciones literarias lo son, por ello es que los críticos literarios y cinematográficos emiten juicios, aunque se olvidan del receptor que, en ocasiones, es un lector o espectador no especializado con un gusto y un entendimiento distinto al de ellos. Así, el cine, como un medio de comunicación de masas evoluciona con la sociedad como espectador, por lo que podemos estar de acuerdo con Carmen Peña-Ardid cuando señala que:

“La confrontación del cine con las artes tradicionales, la literatura casi siempre la principal ‘estrella invitada’...de los primeros films documentales, el interés del público popular se desplaza hacia las ‘vistas compuestas’ con actores, argumento y una puesta en escena ‘teatral’, la identificación cine-teatro, que levantó ampollas entre los teorizadores del cine muchos años, hablándose primero del cine como ‘teatro para pobres’, ‘teatro del proletariado’, para quedar después asociado en la mente de muchos con las formas del teatro burgués. Paralelamente el cine resultó enseguida ‘un medio capacitado para contar historias’, lo que lo emparentaba con toda una tradición narrativa esencialmente literaria, además de ‘facilitar’ el camino de las adaptaciones.” (pág. 54)

En suma, tanto el cine como la literatura comparten muchos elementos organizados de diferente manera, precisamente porque son dos lenguajes distintos

y debemos comprender que la manera de contar una historia resalta los elementos narratológicos que son utilizados en el texto filmico como en el texto literario y que sirven como base al lector/espectador para encontrar similitudes y diferencias en la historia contada. Tendríamos que saber si el espectador/lector cuenta con elementos y habilidades para dar un juicio valorativo sobre lo que ve y lee partiendo de la idea de que, en la actualidad, estamos rodeados por la publicidad y la mercadotecnia que trae consigo el estreno de una película.

2.2 Un poco de publicidad no hace daño

Actualmente, la industria cinematográfica en Hollywood trabaja con la más alta tecnología para lanzar superproducciones acompañadas por los estudios de mercado y llegar a cierto público espectador, entonces no debemos extrañarnos de muchos escritores de principios del siglo XX que irrumpieron en este medio lo hicieron obedeciendo a la publicidad que el cine les brindó en su momento, pues este nuevo arte generaba más espectadores que lectores, por lo que obtuvieron más ganancias por la adaptación literaria en el cine que por la venta de sus publicaciones. Lo mismo ahora que antaño, muchos escritores se dan a conocer primero por la adaptación cinematográfica y no todos trabajan con el guión, de igual forma, perciben ganancias no sólo de taquilla, también por la publicidad en la venta de artículos que acompañan al filme.

Si en los inicios del cine surgieron los estudios comparatistas entre el cine y la literatura, el tema de las adaptaciones literarias fue creando un ambiente desleal

por la falta de fidelidad en la historia, esto se debe también a que en el cine los realizadores debían condensar en cierta cantidad de tiempo lo que querían mostrar en la pantalla, es decir, en aquellos tiempos, una película larga tenía una duración máxima de quince minutos; y, en el peor de los casos, los cineastas tenían material para seis horas, pero indudablemente debían reducirlo. El reto estaba en lo que debía recortarse para ser mostrado a los espectadores aunque no hubiera fidelidad con el texto. En la actualidad, se compara el cine comercial de Hollywood con el cine de autor. El cotejo se presenta en una clase social con una preparación académica distinta a otro tipo de espectador, difiere en lo que se muestra en la pantalla, es decir, puede hacer la distinción entre una base argumental literaria y otra que no lo es, también comprende y pone atención a otros elementos como la fotografía, la banda sonora, los actores y el director, por ejemplo. En otro caso, el segundo tipo de espectador, el más habitual, por decirlo de alguna manera, pocas veces reconoce elementos como los anteriores, ya que está más pendiente de la historia que se le presenta y de los efectos especiales vistos en pantalla.

Es importante mencionar que, a principios del siglo XX, en México, los escritores también se sirvieron del cine para promocionar sus novelas, no a todos les fue bien, o por lo menos, no como lo esperaban. Se tiene el ejemplo de Federico Gamboa que se quedó sin trabajo como político, pero no como escritor, cuando Victoriano Huerta ganó la presidencia. Sin embargo, su novela Santa (1903) agotaba sus ediciones, pero en ese momento, Gamboa tuvo que partir a Cuba por la enemistad que tuvo con el presidente. Con Venustiano Carranza ya como presidente, el fotógrafo Miguel Ruiz propone a Federico Gamboa llevar Santa al

cine, porque este medio le permitiría obtener más ganancias que con la publicación de la novela; desafortunadamente este asunto no se concretó. En 1918, el publicista Luis G. Peredo es quien adapta la novela y dirige la filmación, la cual fue un éxito, Gamboa obtiene una ganancia de quinientos pesos por ser el autor de la historia. Más tarde, cuando regresa a México con el perdón del gobierno mexicano, en 1919, junto con sus abogados demanda al productor Germán Camus quien se reservó los derechos para la explotación de la película. Con el juicio ganado sólo hasta 1921, Federico Gamboa obtiene mil doscientos cincuenta pesos más otros quinientos por la copia que se vendió en Nueva York. (Míquel, 2005, págs. 99-104)

Por otro lado, Ángel Míquel (2005), en el libro Disolvencias, literatura, cine y radio (1900-1950), muestra algunas adaptaciones literarias de la tercera década del siglo XX:

“-por mencionar sólo las películas producidas en los años treinta- Santa y La llaga de Federico Gamboa; el cuento “El compadre Mendoza” de Mauricio Magdaleno; Vámonos con Pancho Villa de Rafael F. Muñoz; Los de debajo de Mariano Azuela y El indio de Gregorio López y Fuentes, lo que creó, además de una caja de resonancia para estos textos, una estimable fuente de ingresos para sus autores...-desde el punto de vista de la publicidad, aunque no de la calidad literaria- fue que, con el advenimiento de una industria cinematográfica fuerte, algunas revistas y casas editoriales pusieron de moda las cine-novelas, adaptaciones de argumentos de películas ilustradas con stills...” (págs. 96-97)

Los ejemplos anteriores solamente son una muestra de que algunos escritores sí “coquetearon” con la industria cinematográfica, sobre todo, con

Hollywood que, de una manera u otra, contrató actrices mexicanas como Dolores del Río, quien daría más adelante el prestigio que las protagonistas de las historias mexicanas del cine necesitaban. En este sentido, Ángel Miquel (2005, pág. 113) menciona que la actriz Dolores del Río podría haber protagonizado el papel de Santa; sin embargo, por razones económicas decidieron que ese papel lo desempeñara la actriz experimentada Lupita Tovar.

Con lo anterior, ganamos todos; los escritores lograron más ganancias por su trabajo, las actrices mexicanas lograron el prestigio que buscaban; la industria cinematográfica recreó las obras de grandes escritores, las cuales conocemos en la actualidad, y, por consiguiente, se conocieron las teorías y las críticas cinematográficas sobre la transposición literaria, que veremos a continuación.

2.3 La adaptación o transposición literaria en el cine

En la actualidad, existen estudios y teorías con relación a la adaptación literaria, por supuesto, encontramos opiniones a favor y en contra. La adaptación o transposición de las novelas decimonónicas fue un recurso utilizado por el cine, éste acercó a la burguesía como espectadora a partir de la proyección de transposiciones de escritores como Shakespeare, Flaubert, Dickens, entre otros no menos importantes, lo cual hizo que el cine pasara de un entretenimiento para las masas a otro tipo de cine más artístico. En palabras de Encarnación Gómez (2010), tenemos que:

“...el nuevo medio es aceptado por la burguesía, eleva su prestigio – cine como arte- y, además, la literatura le sirve para saciar su necesidad de contar historias...” (pág. 246).

Anteriormente, ya Georges Méliès y otros realizadores observaron que sus películas que contaban historias eran bien recibidas por los espectadores, de tal forma que las empresas productoras comenzaron a mostrar narraciones bíblicas y obras literarias, incorporando a actores de teatro reconocidos para ganar al público intelectual. Con *El viaje a la luna* (Georges Méliès, 1902) y *El gran asalto al tren* (Edwin S. Porter, 1903), el cine da el gran salto narrativo hacia la proyección de quince minutos. Para mantener el interés del público ganado siguieron con las adaptaciones literarias. (Tornero & Míquel, 2014, págs. 65,67)

Por su parte, Gimferrer (1985) en el libro Cine y Literatura, menciona a Griffith como el fundador del lenguaje cinematográfico, precisamente, porque este cineasta se dio cuenta del alcance que tuvieron las películas que contaban historias y, del mismo modo, el número de espectadores creció notablemente:

“Griffith, fundador del lenguaje cinematográfico, no desmintió, sino que únicamente corrigió la adaptación que éste había mostrado. Corrigió dicha orientación, se entiende, para mejor acomodarla a las posibilidades reales del medio de expresión que manejaba ante la necesidad de dar recursos adecuados al relato de historias mucho más extensas y complejas que las que hasta entonces habían sido filmadas.” (pág. 14)

De este modo, comienza el relato cinematográfico, corrigiendo las imágenes mostradas en el cinematógrafo y que, de alguna manera, anteriormente sólo se presentaban en secuencia sin ninguna base argumental.

Por otra parte, Patrick Duffey (2014) en el estudio que hace en *El silencio y la nueva mujer. El cine mudo en dos obras de Rosa Chacel y Antonio Paso* señala que las historias más extensas son las novelas de la segunda mitad del siglo XIX, conjuntamente, el cuento y la comedia encuentran refugio en el cine mudo a través de sus personajes femeninos, que al final, se liberan con el cine.

Las obras cinematográficas *Las dos huérfanas* (*Orphans of The Storm*, 1922) de D.W. Griffith, *Avaricia* (*Greed*, 1924) de Erich von Stroheim, *Amanecer* (*Sunrise*, 1927) de F.W. Murnau; son adaptaciones literarias en las que los cineastas se basaron en las historias que leyeron y, con la ayuda de un guionista, las llevaron a la pantalla. Así, *Las dos huérfanas* es una adaptación de *Two Orphans*, de A. D'Ennery, *Avaricia* del best-seller *McTeague* de Frank Norris; *Amanecer* está inspirada en *Viaje a Tilsitt*, del autor alemán Herman Suderman. (Guerin, 2004, págs. 19,20).

Como ejemplo de una adaptación libre tenemos el cuento *Las babas del diablo* (1959) de Julio Cortázar y *Blow-Up* (1966) de Michelangelo Antonioni, cuyo título en español es *Deseo de una mañana de verano*, mencionados con anterioridad. Angélica Tornero (2014) hace un estudio que se basa, sobre todo, en la temporalidad, más que en el tema de la adaptación libre, analiza el tiempo percibido y el tiempo narrado; así tenemos en sus palabras: “Lo que se analiza es la interrelación de los discursos literarios y cinematográfico, a partir de ciertas semejanzas temáticas formales y algunas diferencias, al trasponer el cuento al film.” (págs. 37-61)

También se han encontrado divergencias entre cine y literatura, pero aquí, no se trata de señalar cuál de los dos lenguajes es mejor, sino de comprender qué elementos análogos tienen y a partir de su identificación valorar una película que cuenta una historia por sus propios medios estéticos, así como se valora el texto literario por sus aspectos literarios.

En cuanto a la obra literaria, ésta funciona en el cine como la parte argumental, dado que el cine se vale de otros recursos como el guión, la fotografía, el montaje, la música, entre otros elementos, de tal forma que una película no suplente la lectura del texto original, sino que, a partir del texto, la adaptación va en función de lo que el director quiere mostrar en la pantalla.

Por su parte, Lauro Zavala (2003) en el apartado “Del cine a la literatura y de la literatura al cine”, menciona que en Hispanoamérica se han generado varias líneas de investigación sobre cine y literatura, una de ellas es la adaptación cinematográfica por la importancia que tiene en el cine. Entre otros temas, plantea otro tipo de investigaciones que son significativas para comprender los elementos análogos de estos lenguajes:

“La aplicación de categorías de la narratología para el estudio de la especificidad fílmica. El campo de estudio que ha motivado mayor número de trabajos es el relativo al punto de vista [...] De la teoría de los géneros provienen las categorías indispensables para entender el cine clásico [...] el estudio de las estructuras narrativas, especialmente lo relativo a las metamorfosis que ha sufrido el estilo canónico del cine espectacular, hasta las variantes modernas de la espacialización narrativa [...] por último debe señalarse que el estudio de las formas

de recepción –por parte del espectador- está aún por ser desarrollado [...] y, muy especialmente, la estética de la recepción.” (Zavala, 2003, págs. 2-3)

Según este autor, los departamentos especializados en cine fueron creados por personas que adquirieron una especialidad en el estudio de la literatura, de ahí que “deben señalarse los estudios de las estrategias de análisis intertextual, las formas de estudio de la literatura desde una perspectiva metaficcional, las influencias de las estrategias de montaje, elipsis, analepsis y prolepsis retomadas de la narrativa cinematográfica, y la práctica del análisis cinematográfico con las herramientas del análisis literario.” (Zavala, 2003, págs. 3-4)

Así como Lauro Zavala presenta referentes para comprender los elementos esenciales que van de la literatura al cine, Pere Gimferrer (1985) señala que: “[...] – de la mayor parte de la producción mundial de todos los tiempos-, una porción muy considerable proviene de un material literario (novela o pieza teatral) anterior al guión mismo. [...] algunos de los problemas generales de la adaptación de un material novelesco a la pantalla: qué gana, qué pierde acaso, en qué se transforma un relato literario al pasar a ser una historia puesta en imágenes.” (pág. 55). Este autor pone como ejemplo la base argumental de Crimen y Castigo y La Regenta, en donde la historia por sí sola es únicamente un “chismorreo” habitual sobre un asesinato, un adulterio y un duelo, pero lo que realmente es importante es la sucesión de secuencias narrativas o de imágenes, no es el contenido social. (págs. 56-57)

A pesar de que existen diversas opiniones sobre la adaptación literaria, la base argumental de las historias está presente en el cine posmoderno, pues encontramos, en algunas ocasiones, la leyenda en los créditos de la película “basada en la novela de...”, “guión literario de...”; en donde indiscutiblemente la literatura sigue nutriendo de historias al cine. Es cierto también, que las adaptaciones literarias no siempre son las mejores, y no me refiero al montaje o al guión o a algún otro elemento de la industria cinematográfica, sino al gusto y a la valoración del espectador, elemento imprescindible del cine; pues es él quien, a partir de lo mostrado en la pantalla y de su cultura, percibe el mundo ficcional que le es presentado, puede, además, deducir si es verosímil o no la historia contada a través de las imágenes.

Jean Renoir señala la importancia que se le da al espectador al relacionarse con lo que observa, del mismo modo, al lector le corresponde hacerlo con el texto literario. (En Guerin 2004)

Gimferrer (1985), en Cine y Literatura por su parte comenta que en el terreno de la adaptación literaria lo más importante es el resultado estético de una película, porque cada lenguaje tiene sus peculiaridades, uno al que le conciernen las palabras y a otro las imágenes de forma secuenciada para mostrar su valor artístico y que, además, pueden tener equivalencias estéticas.

Ya en el terreno de la adaptación literaria, Peña-Ardid (1996) menciona que los estudios comparatistas de Kracauer, Chiarini y Zavattini: “condenaron, desde criterios tanto artísticos como ideológicos la <<orientación literaria>> del séptimo

arte. [...] el término cine literario se impuso durante bastante tiempo como etiqueta peyorativa que servía tanto para condenar al <<viejo teatro filmado>> [...] o las películas demasiado <<locuaces>>, como para descalificar los films que pretendían dar cuenta de aquellas experiencias humanas [...] que se consideraban inadecuadas para un tratamiento fílmico.” (págs. 31-32)

De esta manera, vemos que la adaptación literaria ha dejado huella desde su primer manejo en el cine hasta la actualidad, ya que proporciona una mirada distinta del relato adaptado, es cierto que puede gustar o no. En nuestros tiempos, las adaptaciones literarias también nutren a las aulas, es decir, también sirven para explicar con imágenes secuenciales aquellas largas descripciones de las novelas del siglo XIX, o bien para acercarse a escritores no tan conocidos por los estudiantes, como Antonio Skármeta o a los ya conocidos como Shakespeare.

Por último, cabe recordar que las adaptaciones literarias son transposiciones al cine con una misma historia contada de distinta manera utilizando recursos propios y un punto de vista particular. Hay casos como el de Madame Bovary (1857) de Gustave Flaubert, la cual tiene por lo menos cuatro versiones cinematográficas y ninguna de ellas es igual a las otras. Jean Renoir (1934), Vincente Minnelli (1949), Claude Chabrol (1991) y Alexander Sokurov (1994). (Guerin, 2004, pág. 76) Sin embargo, los teóricos cinematográficos siguen encontrando en las adaptaciones literarias contrariedades con las obras literarias, tal y como lo veremos a continuación a partir de los postulados de Robert Stam.

2.4 Algunos aspectos sobre la Teoría de la adaptación de Robert Stam

Entre las teorías de la adaptación se encuentra la de Robert Stam (2014), la cual estudia la adaptación literaria en el cine y cuya tesis central, en palabras de Lauro Zavala, “consiste en afirmar que toda película es, de una u otra forma, una adaptación, porque adapta al lenguaje del cine historias que tienen un origen literario, histórico, biográfico, periodístico, testimonial, teatral...o cinematográfico” (en Stam 2014, pág. 11)

Como se ha mencionado a lo largo de este capítulo, el cine se nutre de la literatura porque comparten elementos análogos como los narratológicos, el cine con sus propios medios y la literatura con los suyos; de igual forma, los críticos y estudiosos de la literatura, o bien, novelistas y ensayistas como Umberto Eco o José Revueltas hicieron investigaciones sobre el cine y, además, sus novelas fueron adaptadas con gran éxito. A mi juicio, estas adaptaciones deberían ser obligatorias en los programas de estudio del nivel medio superior: *El nombre de la rosa* (1986) por el Director Jean-Jacques Annaud y, diez años antes, *El apando* (1976), bajo la dirección de Felipe Cazals.

En el caso de las teorías sobre la adaptación, al igual que en las teorías literarias, se retoman modelos ya establecidos como el dialogismo, la estética de la recepción, que el cine transforma en nuevas categorías que provienen de la propuesta narratológica de Genette. Así, junto con los avances tecnológicos que van surgiendo día con día, emergen nuevos caminos tanto en el cine como en la literatura. Actualmente, la teoría de la adaptación propuesta por Stam (2014), ya es

una teoría autónoma desde el momento en que el cine tiene sus propias teorías y nuevos conceptos como narratología audiovisual, narratología fílmica, gramática del texto fílmico, etcétera y que tienen su origen en la narratología literaria. El cine retoma asimismo las aportaciones del formalismo ruso en cuanto a la morfología del relato, de los estudios sobre el punto de vista, la manipulación del tiempo narrativo o la focalización (pág. 12), teorías que apoyan otra manera de ver el cine.

Por otro lado, Lauro Zavala señala que en las propuestas de Stam concurren dos teorías de la adaptación, una clásica y otra posclásica, la primera estudia el grado de fidelidad de la película al texto literario, en donde el texto literario pierde algo en el proceso de adaptación cuando llega al cine; es decir que en el momento de adaptar se presupone que la literatura tiene una superioridad con respecto al cine no sólo histórica, sino cultural, ideológica, estética y moral, en este sentido, el cine solamente ilustra al texto literario. En cambio, la teoría posclásica se centra en la especificidad estética y semiótica del cine y de la literatura, en donde el espectador puede dar cuenta del efecto que le causa la estructura narrativa, el ritmo del montaje, el punto de vista o la banda sonora.

Por su parte, Robert Stam, en el libro Teoría y práctica de la adaptación en el capítulo titulado “Las raíces del prejuicio”, identifica ocho fuentes de hostilidad que algunos críticos tienen hacia las adaptaciones literarias proyectadas en el cine:

En primer lugar menciona un punto de vista moralista, porque cuando la crítica cinematográfica se refiere al cine, generalmente es este medio el que pierde; es decir, han utilizado palabras como traición, infidelidad, violación, vulgarización,

adulterio, profanación, (pág. 23) por lo que el texto literario pierde algo en el camino de la transición al cine, esto se debe a que la literatura como un arte mayor, estaría por encima de la imagen cinematográfica y el cine sigue considerándose un arte inferior por ser un medio de comunicación de masas; aun así, el estatus teórico de la adaptación y el interés analítico de las adaptaciones han ganado terreno en la actualidad. (págs. 23-24)

Por otra parte, el autor señala que la supremacía que tiene la literatura sobre el cine, se debe, sobre todo, a los prejuicios que tiene la crítica en torno a las adaptaciones literarias. Señala que lo mismo pasa con el cine y la televisión porque el cine es más antiguo. Esto lo explica a través de las palabras de Marshall MacLuhan:

“[...] la llama la lógica del “espejo retrovisor”, las artes ganan prestigio con el tiempo. El venerable arte de la literatura, dentro de esta lógica, es visto como inherentemente superior al arte más joven del cine, que es en sí mismo superior al arte más joven de la televisión y así add infinitum. Aquí la literatura saca provecho de una doble “prioridad”: a) la prioridad histórica general de la literatura sobre el cine y b) la prioridad específica de las novelas sobre las adaptaciones. (pág. 24)

La segunda fuente de hostilidad que encuentra Stam (2014), proviene del pensamiento dicotómico que supone la rivalidad entre cine y literatura. Las dos artes son vistas como una lucha darwiniana a muerte en lugar de ser vistas como una relación y, que entre las dos, podría ser de gran beneficio. (pág. 25) Sin embargo, la visión que se tuvo del cine desde sus orígenes es que sólo se

aprovechó de la literatura, lo cual hizo que ésta se viera arcaica en comparación con el cine como un arte naciente; así, tenemos en palabras del autor que:

“[...] el cine es percibido como el enemigo trepador que ataca las murallas de la literatura. Al decir esto no quiero sugerir que no existía una rivalidad institucional entre los dos medios. León Tolstoy veía al cine como <<un ataque directo a los antiguos métodos del arte literario>>, lo que obligó a los escritores, en una selección sintomática de las palabras, a “adaptarse” al nuevo medio. ” (Stam, 2014, pág. 25)

En tercer lugar, menciona que la hostilidad hacia la adaptación, y tal vez la más peligrosa, es la que trata asuntos ya sea de índole religiosa, ya sea de índole cultural, según Stam, es la iconofobia como un prejuicio cultural en contra de las artes visuales y que tiene sus orígenes en las prohibiciones musulmanas y judías de “las imágenes grabadas”, así como en la idea platónica y neoplatónica de la apariencia fenoménica del mundo. Es decir, para estas religiones, en sus libros sagrados se encuentra escrito que las imágenes representan idolatría y no se necesita de ellas para venerar a Dios: “No debes hacerte una imagen tallada ni una forma parecida a cosa alguna que esté en los cielos arriba o que esté en la tierra debajo o que esté en las aguas debajo de la tierra. No debes inclinarte ante ellas ni ser inducido a servir las. (Éxodo 20:4,5)”

En cuarto lugar, se encuentra la logofilia o valorización de lo verbal, es decir, consideran sagrado lo que dice el texto literario, Stam lo menciona así: “[...] es sintomático que muchos escritores rechacen las películas basadas en la literatura; que la mayoría de los historiadores rechacen las películas basadas en la historia y que algunos antropólogos rechacen las películas basadas en la antropología. La

tendencia común que viene de todos esos ángulos disciplinarios es la exaltación nostálgica de la palabra escrita como el medio privilegiado de comunicación.” (pág. 28)

Muchos teóricos o especialistas dentro del área, en algunas ocasiones, todavía ven al cine como un entrometido en las artes mayores como la literatura; sin embargo, en nuestro país, las adaptaciones históricas en cine o televisión han tenido bastante aceptación, de tal forma que los jóvenes han podido comprender el pensamiento de distintas épocas y apreciar el cine como arte, ya que en él se presenta un punto de vista de lo que está escrito. Tal es el caso de la novela de la Revolución, como lo señala Bruce Novoa en su estudio *La novela de la Revolución Mexicana: la topología del final*. Dichas novelas fueron publicadas después del movimiento revolucionario, con excepción de Los de debajo (1915) de Mariano Azuela, La sombra del caudillo (1929) de Martín Luis Guzmán fue realizada por el director Julio Bracho en 1960, la cual fue censurada por el gobierno de México de ese período por el contenido social y político que muestra, por lo que fue estrenada hasta 1990. (pág. 37) En este caso, los criterios de logofilia no concuerdan con lo señalado por Stam.

En quinto lugar, Stam (2014) sugiere de manera especulativa la anticorporalidad como algo obsceno desde el momento en que los actores y las actrices representan personajes de carne y hueso, a diferencia de la imaginación del lector en la lectura de una novela, porque es él quien materializa a los personajes con una voz y un cuerpo narrado con palabras y los sitúa en un ambiente descrito detalladamente.

Stam cita a Virginia Woolf a través de Kamilla Elliott, quien en un ensayo sobre cine describe de manera racista a los espectadores: como “salvajes” del siglo XX, cuyos ojos “lamen” mecánicamente la pantalla”; de tal forma que, en este caso, la literatura sigue estando en una esfera más alta que va hacia la imaginación y que obliga al lector a despojarse de lo corpóreo. De acuerdo con Stam, el cine va hacia los sentidos, es decir, basándose en los teóricos cognitivistas quienes sostienen que “las películas tienen más impacto en el estómago, el corazón y la piel”; y cita a Vivian Sobchack que llama al cine la <<expresión de la experiencia mediante la experiencia>>, que despliega modalidades cinéticas, táctiles y sensuales de la existencia encarnada, por lo que señala Stam que las películas involucran una respuesta corporal de manera más directa que las novelas. (págs. 23-28-29)

La sexta fuente de hostilidad identificada por Stam es el llamado mito de lo fácil, en donde resalta que hacer y ver una película no tiene ninguna complicación, es decir, se deja a un lado toda la complejidad con la que el director de una película crea su obra artística, ya que él filma lo que está ahí. Stam señala que esto se debe a los prejuicios puritanos de la sociedad desinformada y, por consiguiente, se piensa que hacer una película no es nada sorprendente, es como pensar que cualquiera puede escribir una novela sólo por el simple hecho de saber escribir.

La séptima fuente de hostilidad que hay hacia el cine y en la adaptación literaria es el prejuicio de clase y que retoma los orígenes del cine como un medio de comunicación de masas, en donde el público espectador es ordinario por pertenecer a la clase social baja: “[...] las adaptaciones, vistas así, son inevitablemente las versiones “para tontos” de las novelas fuente, diseñadas para

gratificar a un público al que le falta lo que Bourdieu llama “capital cultural [...]” (Stam, 2014, pág. 31)

La última fuente de hostilidad que Stam identifica es con relación a la adaptación como acusación de parasitismo, en donde las adaptaciones serían los parásitos de la literatura porque le roban la esencia y queda únicamente como la ilustración de la novela. (pág. 31)

Desafortunadamente, esta fuente de hostilidad identificada por el autor, sigue observándose no solamente en los críticos cinematográficos, sino en las personas comunes que asisten a una sala de cine y que ven en una película que algo le faltó, no la consideran del todo fiel.

Las fuentes de hostilidad señaladas por Robert Stam son vistas por él como prejuicios que la crítica cinematográfica enfoca hacia las adaptaciones literarias. Dichos prejuicios son analizados a partir de que algunos críticos sostienen que la literatura se encuentra por encima del cine y que ésta pierde su fidelidad al presentarla en película. A juicio de Stam, si estos dos lenguajes dejaran de ser vistos por la crítica como rivales y centraran su atención en la relación que tienen en común, al cine se le despojaría de la idea que se aprovecha de la literatura. Por su parte, el espectador común comparte tales recelos a partir de su experiencia cuando manifiesta su punto de vista al concluir que el libro es mejor que la película y, en algunos casos, que la película es la ilustración del texto literario.

Todo lo anterior se ha expuesto como preámbulo a la estrategia didáctica que se detalla en el capítulo siguiente. Su utilidad reside en el hecho de comprender los

lazos indisolubles que hay entre ambos lenguajes que narran historias a partir de reconocer que la juventud actualmente se acerca con mucha facilidad a los textos audiovisuales se plantea la posibilidad de aproximarse al texto literario desde el cine, lo cual será objeto del capítulo siguiente.

Capítulo 3

La estrategia didáctica:

Un acercamiento al texto literario

5. Capítulo 3 El cine como pretexto: Un acercamiento al texto literario

3.1 Ubicación de la propuesta didáctica

Esta propuesta didáctica se ubica en el Colegio de Bachilleres (COLBACH), plan de estudios 2014 de la asignatura Lengua y Literatura I con el enfoque por competencias, instaurado con la Reforma Integral a la Educación Media Superior (RIEMS) en 2008. No obstante, es necesario señalar que, a partir de la reforma los programas de estudio cambiaron año tras año hasta llegar al programa del cual surge esta propuesta; a partir del año 2018 el programa de asignatura cambió debido a otra reforma a la educación que contempla el desarrollo de las habilidades socio-emocionales.

El Colegio de Bachilleres es un organismo público descentralizado del Estado que atiende la demanda de bachillerato de la ciudad de México y la zona metropolitana. Actualmente, los 20 planteles que integran esta casa de estudios otorga un lugar a los estudiantes que presentan el examen único y que no logran el puntaje mínimo en los bachilleratos de la UNAM y del IPN, pero cuentan con el derecho a otra opción (CDO), por lo que el COLBACH ha permanecido como la tercera opción educativa en este ciclo educativo. Debido a esto, la matrícula escolar en el Plantel 2 “Cien Metros” atiende a más de siete mil jóvenes entre 15 y 19 años en el sistema escolarizado en ambos turnos.

También ofrece sus servicios a poblaciones más reducidas de trabajadores de empresas privadas, dependencias públicas y organizaciones sociales a través

de las modalidades escolarizada y no escolarizada en el Sistema de Enseñanza Abierta y a Distancia (SEAD), la cual atiende a alumnos de diversas zonas del país e incluso de Estados Unidos.

En el marco de la RIEMS, la misión del Colegio de Bachilleres es la de formar ciudadanos competentes con una preparación integral, científica, tecnológica, histórica, social, económica, política y filosófica, con un nivel de dominio que les permita utilizar de manera conjunta y satisfactoria conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes pertenecientes a las ciencias naturales, las ciencias sociales y las humanidades.

En cuanto a su visión, el Colegio de Bachilleres pretende ser una institución educativa con liderazgo académico y prestigio social, con estudiantes de excelencia comprometidos consigo mismos y con su sociedad en instalaciones bien equipadas, seguras y estéticas, con procesos administrativos eficientes que favorecen la formación de bachilleres competentes para la vida.

El objetivo del COLBACH es favorecer al desarrollo de las competencias genéricas, disciplinares y laborales del perfil de egreso de su plan de estudio, que les permite a los alumnos ingresar a la Educación Superior, incorporarse al mercado de trabajo o ambas situaciones de acuerdo con sus intereses y posibilidades.

La RIEMS se fundamenta en el Marco Curricular Común (MCC) del Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, en el cual se habla de elevar la calidad de la educación, el cual abarca el cambio en los planes y programas de estudio a partir

del ciclo inicial hasta el ciclo medio superior de las instituciones que dependen la Secretaría de Educación Pública (SEP).

3.1.1. El plan de estudios del Colegio de Bachilleres

Los planes de estudio del Colegio de Bachilleres están diseñados en las áreas de formación básica, específica y laboral y en seis campos de conocimiento que constituyen espacios para la ciencia y la práctica humana: Lenguaje y Comunicación, Matemáticas, Ciencias experimentales, Ciencias Sociales, Humanidades y Desarrollo humano. Cada campo se organiza de manera vertical y horizontal, con la finalidad de dar secuencia e integración entre las asignaturas de todos los semestres. (Colegio de Bachilleres, 2015, pág. 7)

El plan de estudios contempla las bases disciplinares y pedagógicas que realizan los docentes. El objetivo que se persigue con este plan de estudios es el de contribuir al logro de aprendizajes de calidad y un perfil de egreso del estudiante sustentado en los cuatro saberes fundamentales: Aprender a Aprender, Aprender a Hacer, Aprender a Ser y Aprender a Convivir. (Colegio de Bachilleres, pág. 4) Sin embargo, los primeros tres saberes fundamentales que se mencionan no son nuevos, pues esto está establecido en el Decreto por el cual se crea el Colegio de Bachilleres (Véase capítulo 1); es decir, esto sigue vigente desde su creación.

En el marco de la reforma, los programas de estudio fueron ajustados para dar continuidad a las áreas de formación, de dominios profesionales y salidas ocupacionales, lo cual permitió, durante tres años, saber si los contenidos fuesen pertinentes. Se llegó a la conclusión de que son los que más se acercan a los

programas de estudio del Plan de 1992. En este sentido, el Colegio de Bachilleres intenta retomar los aspectos fundamentales que permiten que el perfil del egresado actual supere al del modelo anterior. Pero la realidad es totalmente distinta. Antes de la RIEMS, la mayoría de los estudiantes del COLBACH lograban ingresar a las escuelas públicas de nivel superior; a partir de la reforma fue decreciendo considerablemente el número de ingreso a ese nivel.

Se piensa que con la reforma educativa se eleva la calidad de la educación. Sin embargo, los resultados de las pruebas PISA, ENLACE y, en los últimos tiempos, PLANEA, demuestran lo contrario al menos en lo que respecta al texto literario.

Los planes y programas de estudio cambian dependiendo del enfoque didáctico, lo mismo sucede con el perfil de egreso, lo cual no depende únicamente del modelo educativo, sino de la política educativa vigente del momento.

En el área de conocimiento de Lenguaje y Comunicación se integraron asignaturas como las de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) e inglés. La asignatura de Lengua y Literatura I se encuentra ubicada en el tercer semestre y Lengua y Literatura II, en el cuarto semestre. El propósito de esta área es el desarrollo de la capacidad comunicativa del estudiante, a través de diferentes medios e instrumentos de la lengua española, el idioma inglés y las TIC. Los estudiantes desarrollan competencias para poder escuchar, leer, comprender y elaborar distintos tipos de mensajes y textos, orales o escritos para comunicarse con claridad y de forma efectiva en los diferentes contextos en que se desenvuelven.

El uso de las tecnologías de la información y la comunicación adquiere importancia en el campo para diversos propósitos comunicativos, así el campo de conocimiento de Lenguaje y Comunicación se integra de la siguiente forma:

Inglés I, II, III, IV, V y VI

Lenguaje y Comunicación I y II

Lengua y Literatura I y II

Taller de Análisis y Producción de Textos I y II

Tecnologías de la Información y la Comunicación I, II, III y IV (Colegio de Bachilleres, pág. 9)

Con la RIEMS, el mapa curricular del Colegio de Bachilleres en el área de formación básica para los semestres de tercero y cuarto quedó como se muestra en la siguiente imagen: (Colegio de Bachilleres, pág. 8)

MAPA CURRICULAR DEL COLEGIO DE BACHILLERES 2014-B

ÁREA DE FORMACIÓN BÁSICA

STRE		TERCER SEMESTRE				CUARTO SEMESTRE				
HORAS	REDITO	CLAVE	ASIGNATURAS	HORAS	REDITO	CLAVE	ASIGNATURAS	HORAS	REDITO	CLA
3	6	301	Inglés III	3	6	401	Inglés IV	3	6	50
2	4	302	Tecnologías de la Información y la Comunicación III	2	4	402	Tecnologías de la Información y la Comunicación IV	2	4	
4	8	303	Lengua y Literatura I	3	6	403	Lengua y Literatura II	3	6	50
4	8	304	Matemáticas III	4	8	404	Matemáticas IV	4	8	50
3	5	305	Física III	3	5					
3	5	306	Química II	3	5	406	Química III	3	5	
						407	Biología I	3	5	50
		308	Geografía I	2	4	408	Geografía II	2	4	
3	6	309	Historia de México I	3	6	409	Historia de México II	3	6	50

3.1.2. El programa de asignatura de Lengua y Literatura I

Con el nuevo modelo educativo, el plan de asignatura de lengua y literatura se presenta como una guía para que los docentes creen estrategias que favorezcan en el alumnado el logro de aprendizajes establecidos en el proyecto educativo del Colegio. Se espera que el docente recurra a su creatividad para responder a los intereses y necesidades de la diversidad de estudiantes propiciando el aprendizaje colaborativo, para enfatizar contenidos y mejorar los ambientes de aprendizaje en el aula. A diferencia de los programas de asignatura del Plan 92 con el modelo constructivista, además de que los estudiantes eran responsables de su aprendizaje el relacionar lo que sabían con lo nuevo que aprendían, los contenidos estaban estructurados de manera gradual para que comprendieran el texto narrativo.

En el marco de la RIEMS, el programa de asignatura contiene una estructura general donde se manifiesta el campo de conocimiento en el que se inscribe la asignatura, el enfoque en que se fundamenta, los propósitos formativos vinculados con el perfil de egreso y su ubicación en el mapa curricular. En cuanto a los contenidos, éstos se presentan en bloques temáticos con su respectivo propósito, los referentes para la evaluación de los aprendizajes, orientaciones específicas para la enseñanza y la evaluación y referencias de información consideradas básicas, tanto para el alumno como para el docente. (Colegio de Bachilleres, pág. 7)

El programa de asignatura de Lengua y Literatura I contempla que en las asignaturas que le anteceden se ha promovido el desarrollo de habilidades comunicativas básicas para reconocer la estructura, intención y situación comunicativa del texto, las bases para la escritura y comprensión lectora, habilidades, que en la práctica, no están consolidadas cuando el estudiante llega al tercer semestre. El programa también considera los elementos metodológicos para la investigación documental. Señala que el estudiante desarrolló y aplicó las habilidades comunicativas de acuerdo con su contexto social y cultural, así como la comprensión y el análisis de diferentes tipos de texto, permitiendo que el alumno relacione los saberes de distintas disciplinas, ejerza un pensamiento crítico y reflexivo, explique y tome decisiones frente a problemas de diversa índole que forman parte de su entorno.

El programa de estudio de Lengua y Literatura I es el siguiente:

Bloque temático 1

GÉNERO ÉPICO-NARRATIVO	Carga horaria: 14 horas
------------------------	-------------------------

Propósito

Al finalizar el bloque el estudiante será capaz de analizar las características del género épico-narrativo, para desarrollar sus habilidades comunicativas y reconocer la relación del texto con su propia experiencia.

Contenidos y referentes para la evaluación

Contenidos	Referentes para la evaluación
<p>1. Características y elementos de análisis del género épico-narrativo:</p> <ul style="list-style-type: none">- Lenguaje literario: funciones poética y emotiva, connotación, figuras retóricas.-Modos del discurso (descripción, narración, diálogo).-Intención comunicativa: elementos de la comunicación.-Elementos de la narración: acción (secuencias), narrador (tipos y perspectivas), personajes, espacialidad y temporalidad.	<ul style="list-style-type: none">- Reconoce las características del lenguaje literario en un texto.- Distingue los modos del discurso en un texto.- Infiere la intención comunicativa del texto.<ul style="list-style-type: none">- Explica los elementos de la comunicación que intervienen en el texto épico-narrativo.- Identifica los elementos de la narración.<ul style="list-style-type: none">- Reconoce la función de las secuencias, los personajes, el narrador, el tiempo y espacio.

<p>-Contexto de producción histórico-cultural.</p>	<p>- Comprende la influencia que ejerce el contexto de producción en la obra épica narrativa.</p>
<p>Contenidos</p>	<p>Referentes para la evaluación</p>
<p>2. Subgéneros épico-narrativos:</p> <p>-Clasificación: mito, fábula, epopeya, leyenda, cuento y novela.</p> <p>-Origen, características y autores representativos.</p> <p>-Comparación e interpretación de los subgéneros.</p> <p>-Tendencias en la narrativa actual: Características y autores.</p> <p>-Ensayo literario: características y autores.</p>	<p>Reconoce el origen, características y autores representativos de la clasificación de los subgéneros narrativos.</p> <p>Compara las características de los diferentes subgéneros narrativos.</p> <p>Aplica las estrategias de comprensión lectora (antes, durante y después) en los subgéneros narrativos.</p> <p>Identifica las características de la narrativa actual.</p> <p>Reconoce las fusiones de la narrativa con otros lenguajes y herramientas han influido en las tendencias de la narrativa actual.</p> <p>Identifica las características del ensayo.</p> <p>Aplica las estrategias de comprensión lectora (antes, durante y después) en la narrativa actual y en el ensayo.</p>
<p>3. Género épico-narrativo:</p> <p>-Épocas y corrientes literarias (Antigüedad Clásica, Edad Media, Renacimiento, Barroco,</p>	<p>Distingue las diferencias entre época y corriente literaria.</p> <p>Reconoce épocas y corrientes literarias.</p>

Neoclasicismo, Realismo y Naturalismo)	<p>Contrasta las características de las épocas y corrientes literarias.</p> <p>Explica que los subgéneros narrativos tienen una función en cada contexto histórico y social en el que se desarrolló.</p> <p>Analiza la obra y su relación con la época o corriente literaria.</p>
--	---

Bloque temático 2

<p>CUENTO MEXICANO E IBEROAMERICANO CONTEMPORÁNEO</p>	<p>Carga horaria: 16 horas</p>
--	---------------------------------------

Propósito

Al finalizar el bloque el estudiante será capaz de analizar cuentos, para valorarlos en el contexto del lector y desarrollar sus habilidades comunicativas.

Contenidos y referentes para la evaluación

Contenidos	Referentes para la evaluación
<p>El cuento contemporáneo: características y autores representativos.</p> <p>Análisis de cuentos:</p> <p>Elementos de la narración: secuencias, narrador (tipos y</p>	<p>Reconoce el origen, características y autores representativos del cuento mexicano e iberoamericano contemporáneo.</p> <p>Ubica los elementos de la narración en distintos cuentos.</p>

<p>perspectivas), personajes, espacialidad y temporalidad.</p> <p>Función poética: figuras retóricas y estilo del autor.</p> <p>Contexto de producción histórico-cultural.</p> <p>Interpretación: confrontación del contexto de producción y el de recepción, niveles de contenido y valoración de la obra.</p>	<p>Explica las secuencias (planteamiento, desarrollo, clímax y desenlace).</p> <p>Analiza los niveles de contenidos presentes en la obra.</p> <p>Valora cuentos mexicanos e iberoamericanos como expresión artística y producto cultural.</p> <p>Contrasta el contexto de producción y de recepción histórico-cultural.</p> <p>Integra los elementos del proceso de análisis del cuento en un comentario escrito y oral.</p>
<p>Contenidos</p>	<p>Referentes para la evaluación</p>
<p>Creación de cuentos</p> <p>1. Planeación y escritura: tema, uso de recursos literarios y narrativos.</p> <p>2. Redacción: claridad, coherencia, cohesión y ortografía.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Organiza los elementos esenciales para la narración en un cuento. - Reescribe cuentos. - Inventa un relato para ejercitar los elementos de la narración. - Escribe cuentos y aplica reglas de redacción y ortografía. - Valora la construcción de textos narrativos a partir de su experiencia creativa.

Bloque temático 3

NOVELA MEXICANA E IBEROAMERICANA CONTEMPORÁNEA	Carga horaria: 18 horas
---	------------------------------------

Propósito

Al finalizar el bloque el estudiante será capaz de analizar una novela, para valorarla en el contexto del lector y desarrollar sus habilidades comunicativas.

Contenidos y referentes para la evaluación

CONTENIDOS	Referentes para la evaluación
<p>1. Novela mexicana e iberoamericana contemporánea.</p> <ul style="list-style-type: none">- Origen, características y autores representativos.- Análisis de la novela: <p>Elementos de la narración: secuencias, narrador (tipos y perspectivas), personajes, espacialidad y temporalidad.</p> <p>Función poética: figuras retóricas y estilo del autor.</p> <p>Contexto de producción histórico-cultural.</p> <p>Interpretación: confrontación del contexto de producción y el de recepción; niveles de contenido y valoración de la obra.</p>	<p>Reconoce el origen, las características y los autores representativos de la novela mexicana e iberoamericana contemporánea.</p> <p>Ubica los elementos de la narración en la novela.</p> <p>Determina las secuencias (planteamiento, desarrollo, clímax y desenlace).</p> <p>Identifica la función poética.</p> <p>Contrasta el contexto de producción y de recepción histórico-cultural.</p> <p>Valora novelas mexicanas e iberoamericanas.</p>

Contenidos	Referentes para la evaluación
<p>2. Redacción de un ensayo escolar, a partir del análisis de la novela.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tema, tesis y argumentos. - Esquema lógico: introducción, desarrollo y conclusión. - Citas y referencias bibliográficas (APA). - Redacción: claridad, coherencia, cohesión y ortografía. 	<ul style="list-style-type: none"> - Expresa una postura a partir de la elección de un tema de la novela leída. - Investiga en diversas fuentes de información. - Ordena sus argumentos en un esquema lógico. - Integra en un ensayo escolar los elementos del análisis de la novela. - Elabora el ensayo apegado a las normas de redacción, incluye citas y referencias bibliográficas.

(Colegio de Bachilleres, 2015, págs. 11,12,14,17)

3.1.3. El perfil de egreso

El perfil de egreso del estudiante del Colegio de Bachilleres en el MCC propone que sustente aprendizajes interdisciplinarios y transversales, fortalezca el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los educandos y atienda al desarrollo de sus competencias profesionales. Asimismo, señala que una de las aportaciones del MCC es la definición de las competencias genéricas como aquellas que todos los estudiantes del país deben lograr al final del bachillerato, permitiéndoles una visión del mundo, continuar aprendiendo a lo largo de sus vidas, así como establecer

relaciones armónicas con quienes les rodean. (COLEGIO DE BACHILLERES, 2015, pág. 5)

A continuación se mencionan las competencias genéricas que desarrollará el estudiante en el área de Lenguaje y Comunicación, específicamente en la asignatura de Lengua y Literatura:

2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.
4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.
6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.
8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.
10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales. (pág. 5)

Por lo anterior, el Colegio de Bachilleres propone el perfil de egreso como el eje articulador entre las competencias genéricas, disciplinares y profesionales que le permitan al estudiante de cualquier institución de EMS de la SEP homologar sus estudios y le posibilite el camino hacia la educación superior. (Colegio de Bachilleres, pág. 6) Cabría preguntarse hasta qué punto es cierto, si las tres

escuelas públicas a nivel superior UNAM, IPN y UAM no seleccionan a la mayoría de los estudiantes del Colegio de Bachilleres, ¿entonces el perfil de egreso no cumple con las expectativas de los alumnos? Para responder a esto se tendrían que analizar las causas por las cuales los conocimientos de los estudiantes son insuficientes, pues se les prepara para que desarrollen habilidades que no empatan con los conocimientos que exige un examen de selección, dado que los contenidos en el área de la lengua española no están relacionados con la prueba porque no se enseña lengua.

A continuación se presentan las habilidades deseadas del alumno al concluir su proceso formativo en el Colegio de Bachilleres.

El estudiante egresado será capaz de:

- Construir una interpretación de la realidad, a partir del análisis de la interacción del ser humano con su entorno y en función de un compromiso ético.
- Desarrollar y aplicar habilidades comunicativas que le permitan desenvolverse en diferentes contextos y situaciones cotidianas y le faciliten la construcción de una visión integral de su lugar en el mundo y su integración a la sociedad.
- Utilizar diferentes tipos de lenguajes –matemático, oral, escrito, corporal, gráfico, técnico, científico, artístico, digital- como soporte para el desarrollo de competencias y para las actividades que se desprenden de los ámbitos de la vida cotidiana, académica y laboral.
- Analizar y proponer soluciones a problemas de su vida cotidiana, en el campo académico, tecnológico y científico.

- Diseñar su proyecto de vida académica y personal con base en un pensamiento crítico y reflexivo que lo conduzca a integrarse a su entorno de manera productiva.
- Mostrar una actitud tolerante y respetuosa ante la diversidad de manifestaciones culturales, creencias, valores, ideas y prácticas sociales.
- Valorar el impacto de la ciencia y la tecnología en su vida cotidiana y académica, así como en el campo laboral.
- Aplicar las tecnologías de la información y la comunicación de manera crítica, eficaz y eficiente en sus actividades cotidianas, académicas y laborales.
- Ejercer el autocuidado de su persona en los ámbitos de la salud física, emocional y el ejercicio de la sexualidad, tomando decisiones informadas y responsables. (pág. 6)

Posiblemente los estudiantes de cualquier escuela pública de EMS desarrollen estas habilidades para valerse en la vida laboral y cotidiana, pero no todos logran ingresar al nivel superior, pues la mayoría de las veces, sus conocimientos son insuficientes para resolver el examen de selección, como anteriormente se ha señalado y, es en este punto donde la RIEMS no logra sus propósitos.

3.1.4. Los enfoques

En cuanto al enfoque basado en competencias encontramos en el programa de asignatura que:

“[...] se refiere a una experiencia práctica y a un comportamiento que necesariamente se enlaza con los conocimientos para lograr ciertos propósitos. Deja de existir la división entre teoría y práctica porque de esta manera la teoría depende de la práctica, implica la exigencia de analizar, resolver problemas y encontrar alternativas frente a las situaciones que plantean éstos, la capacidad de trabajar en equipo y la facultad de aprender a aprender y adaptarse. La evaluación en un modelo por competencias se desarrolla a través de procesos por medio de los cuales se recogen evidencias sobre el desempeño de los alumnos, con el fin de determinar si son competentes o no para manejar los diferentes aprendizajes. Más adelante menciona que el enfoque comunicativo propicia que los estudiantes utilicen el lenguaje con propósitos variados en el proceso de aprendizaje, experiencias que llevarán a su vida social y familiar. Debido a su carácter social y a las diferentes funciones que promueve, el enfoque comunicativo no puede descansar en una metodología única o en un grupo de técnicas particulares sino que puede variar dependiendo de los propósitos y competencias que pretenda ejercitar.” (págs. 9,10)

El programa de asignatura del COLBACH nos muestra la convivencia de los enfoques comunicativo y por competencias, para efectos del nuevo modelo educativo se exponen las directrices y lo que se espera según la RIEMS dentro del MCC y, por otro lado, se proponen criterios de aprendizaje y el desarrollo de las competencias comunicativas a partir del enfoque comunicativo. Sin embargo, el

programa de asignatura señala que la enseñanza de la lengua y la literatura se sustentan en el enfoque comunicativo, que establece:

- El estudio de la lengua se hace a partir de las necesidades comunicativas del estudiante.
- Pone énfasis en el uso de la lengua y su adecuación en diferentes contextos comunicativos.
- Se definen distintos tipos de competencias comunicativas atendiendo a las cuatro habilidades: expresión escrita y oral, comprensión lectora y auditiva. (Colegio de Bachilleres, pág. 10)

Sí el programa de asignatura de Lengua y Literatura I se sustenta en el enfoque comunicativo, pero su diseño se sustenta en el MCC y en el enfoque por competencias, entonces el trabajo se centra en el docente, quien tiene que crear estrategias para el logro del desempeño del estudiante, por lo cual tiene que dirigir su atención al diseño de rúbricas y listas de cotejo que muestren solamente el desempeño del estudiante y no el desarrollo de las habilidades comunicativas como lo señala el programa. En contrapunto, con el modelo constructivista y el enfoque comunicativo, el estudiante es responsable de su conocimiento y el diseño instruccional de los contenidos del programa de asignatura se diseñó con ese propósito.

En este sentido, existe una confusión bastante significativa con respecto al manejo del programa por parte de los docentes en general, pues la falta de una capacitación adecuada para su manejo se viene arrastrando desde 2009. Esto no quiere decir que el docente no se actualice o no quiera asistir a los cursos de capacitación, sino que, hasta el momento, los instructores no son especialistas en

el área del conocimiento y no pueden disipar las dudas que tiene la planta docente con relación al enfoque por competencias.

En suma, los contenidos del programa de la asignatura apuntan al desarrollo de las competencias comunicativas, del trabajo colaborativo y del uso de las TIC para recopilar información. Lo que observamos es el desarrollo de estas competencias en la asignatura de Lengua y Literatura I, pero no se especifica el desarrollo de la competencia literaria narrativa, o bien, de la educación literaria en los programas del COLBACH. Es necesario que la clase de literatura, además de conceder el espacio para los aprendizajes formales, desarrolle en los jóvenes una competencia lecto-literaria.

3.2 Propósitos de la asignatura

El propósito para la asignatura de Lengua y Literatura I (Colegio de Bachilleres) es que al finalizar el semestre:

El estudiante será capaz de utilizar sus habilidades comunicativas para analizar, crear e interpretar críticamente textos que pertenecen al género épico-narrativo, así enriquecerá su horizonte cultural y reflexionará sobre aspectos de su vida.

Para la propuesta didáctica que presentamos es conveniente que el estudiante logre utilizar no sólo sus habilidades comunicativas, sino también la

competencia narrativa, la competencia mediática, la competencia intertextual y, por su puesto, la competencia literaria.

Es evidente que lo señalado en el propósito general de la asignatura hace que reflexionemos sobre si las habilidades comunicativas son las únicas competencias que debe poseer el estudiante de EMS para analizar, crear, interpretar, enriquecer y reflexionar sobre los textos literarios. Indudablemente la respuesta es que no es posible, pues hay otras competencias para lograr lo anterior. En este sentido, conviene recordar que unas habilidades requieren de otras para lograr un propósito general. En el caso del presente trabajo, tiene el objetivo de utilizar el cine como pretexto para acercar a los estudiantes de EMS a la literatura, entonces debemos recurrir también al desarrollo de la competencia mediática porque el cine es un medio de comunicación de masas que utiliza la imagen como medio de expresión. Dicho de otro modo, las películas comunican, el estudiante necesita, entre otras cosas la competencia literaria, la cual le provee de elementos para comprender el mundo ficcional que se le presenta.

Consideramos, por tanto, que el intertexto lector el cual se definirá en el siguiente punto, así como los fenómenos de la recepción, también son aspectos fundamentales para desarrollar la propuesta didáctica: el cine como pretexto para acercar a los estudiantes al texto literario.

3.3 El intertexto lector como sujeto de interpretación

Para el desarrollo de la competencia literaria es necesario el intertexto lector, ya que forma parte de esta competencia, pues el estudiante es quien debe dar significación al texto. Antonio Mendoza Fillola (2017) menciona en el artículo La formación receptora: análisis de los componentes del intertexto lector como: “la relevancia de la actividad del lector.” Que se dan procesos cognitivos muy importantes como el comprender e interpretar (pág. 58), los cuales están relacionados con el fenómeno de intertextualidad a partir de la relación con otros textos y que son los procesos que se vinculan en la formación del lector.

Este autor señala algunas aportaciones de los estudios literarios en torno a la vinculación entre el texto y su lector. En primer lugar cita a Eagleton (1983), quien menciona que “El texto no pasa de ser una serie de indicaciones dirigidas al lector, de invitaciones a dar significado a un trozo escrito”. En segundo lugar, tenemos a C. Guillén (1985) “El diálogo intertextual, en última instancia, se verifica y cumple plenamente en la conciencia que ofrece el espacio psíquico del lector”. Por su parte F. Smith (1984) sugiere que “La posibilidad de aprender a leer se debe a que lo leído significa algo, o más exactamente significa algo para el lector.” (pág. 55)

Smith guía uno de los propósitos de esta propuesta didáctica, porque si el texto significa algo para el lector, quiere decir que en él se están desarrollando tanto las habilidades para la comprensión como las habilidades de interpretación y no cabe duda la importancia que tiene la formación de lectores que interactúen con el texto, pues a partir de lo leído crean significados, llenan vacíos que no están escritos

y, sobre todo, transmiten que el texto sea significativo para su experiencia lectora. De acuerdo con Mendoza Fillola (2017) “Desde la perspectiva didáctica, lo resultante del acto de lectura es la comprensión, pero más importante aún es la interpretación. La funcionalidad de la didáctica de la educación literaria son los conocimientos previos como eje formativo en torno a los procesos del lector y los procesos de recepción.” (pág. 58)

Los conocimientos previos del lector se vinculan con los conocimientos nuevos, así es capaz de dar significación al texto literario a partir de lo que ya conoce por su experiencia del mundo, de su cultura y de lo que ha leído.

En palabras de Mendoza Fillola: *“La recepción lecto-literaria es una actividad personal que está condicionada por los conocimientos y las referencias culturales del individuo, que componen su competencia literaria y su intertexto lector.”* (pág. 58)

Según los postulados de Mendoza Fillola hay dos tipos de intertexto, uno discursivo y otro lector, ambos están vinculados a partir de los elementos que se relacionan entre cierto tipo de obras, por lo que el intertexto lector es el que las conecta. (Mendoza A. , 2017, pág. 65) Por esto, el trabajo en el aula debe influir en los estudiantes para que relacionen dichos elementos y puedan realizar una lectura interdiscursiva:

Siguiendo con el mismo autor (64-66) desde el aspecto cognitivo, el lector debe realizar diferentes actividades en la lectura que le permitan acceder a la interpretación:

- Las fases del proceso de lectura corresponde con las siguientes actividades genéricas:
 - anticipación
 - formulación de expectativas
 - elaboración de inferencias
 - explicitación (articulación, conexión de aspectos parciales)
 - rectificaciones, ajustes y reformulaciones
 - comprensión
 - interpretación
- La anticipación y la formulación de expectativas son el motor de la lectura – desde un enfoque interactivo y cognitivo-.
- [...] La recepción de un texto no es sólo una cuestión de habilidad lectora, sino esencialmente de implicación, o sea de verdadera interacción entre el lector y el texto [...], más adelante nos dice que:
- Leer es un proceso activo de construcción de significados. La lectura se desarrolla siguiendo un proceso cognitivo e interactivo, en el que suceden sus reacciones/respuestas a los estímulos textuales que requiere:
 - seguir indicaciones explícitas del texto,
 - advertir los indicios implícitos a los que apunta el texto,
 - observar las peculiaridades (formales, estructurales, ideológicas...),
 - cooperar con el texto para lograr la comprensión y la interpretación. (págs. 64-66)

La lectura guiada nos da la pauta para que los alumnos reflexionen y contesten a las interrogantes que van surgiendo y relacionen los aprendizajes adquiridos con los nuevos. Así, el intertexto lector reconoce las conexiones que se dan entre los referentes, ya sean aludidos, manipulados o reelaborados a partir de la activación de los conocimientos previos y de la propia experiencia que posee el lector. (pág. 63)

Las experiencias del intertexto lector y sus aportaciones se vuelven significativas desde el momento en que el lector socializa la lectura y pone en juego una serie de competencias que le permiten interactuar con el texto. Lo que pretendemos con esta propuesta didáctica, es precisamente que el estudiante aprenda a interactuar con el texto a través de una adaptación literaria y, del mismo modo, que interactúe con la película, pues a partir de lo anterior, él puede disgregar los elementos del relato de una manera no formal por medio de distintas actividades que le permitan llegar también al fenómeno de la intertextualidad y para lograr dirigirse al plano de la interpretación contrastando lo que ve y lo que lee, llevando así a buen término su educación estético-literaria como lo señala Mendoza Fillola (2017)

Para que lo anterior suceda es conveniente que el estudiante integre contenido y significado (pág. 56), además de los procesos cognitivos como identificar, asociar, relacionar, comprender, integrar e interpretar (pág. 65) y metacognitivos cuando el lector controla, regula y adquiere una función destacada durante todo el proceso de su lectura. (pág. 65) Esto parece relativamente fácil, pero muchas ocasiones, el docente de literatura debe repasar con los estudiantes las estrategias de

comprensión lectora por la falta de hábitos de lectura, entre otros aprendizajes que no han consolidado.

Sin embargo, con la mediación docente se puede alcanzar el objetivo, tal vez si consideramos, en la planeación del curso, tomar el tiempo destinado a otros contenidos para consolidar las estrategias de comprensión lectora, utilizar los elementos que nos brinda la literatura comparada para contrastar lo que se lee con alguna película por ejemplo, podemos complementar ciertos contenidos que beneficien tanto al estudiante como a la clase de literatura.

3.4 El cine como recurso didáctico en el aula y el trabajo docente

Para el desarrollo de la competencia literaria y el acercamiento a los textos literarios por parte de los estudiantes, el cine, puede ser es una herramienta útil en el salón de clases. La utilización de películas, específicamente las adaptaciones literarias, nos sirve acercarnos de otro modo a la literatura, no para reemplazar la lectura del texto, tampoco como entretenimiento para sustituir la clase; sino para contrastar los elementos del relato. Las películas se deben emplear de manera responsable por parte del docente para explicar y contrastar aquellos contenidos que se proponen para el aprendizaje de los alumnos.

Ya habíamos señalado en capítulos anteriores la importancia que tiene el desarrollo de ciertas habilidades para el desarrollo de la competencia literaria de los estudiantes y que el primer impedimento para ellos es la falta de hábitos de lectura y, por consiguiente, de estrategias de comprensión lectora.

La importancia que tiene la formación lecto-literaria en los jóvenes lectores reside en que les permite dar significado a lo que se lee y construir nuevos significados a partir de comprender y contrastar elementos que les sugieren diversos textos conectando el intertexto discursivo con el intertexto lector.

La relación tan estrecha que hay entre la literatura y el cine como vehículo para contar historias, puede ayudarnos en la construcción de significados y en la valoración de cada una de las historias como lenguajes distintos y con puntos de vista diferentes. Es necesario, también, alejar a los estudiantes de los prejuicios que se tienen sobre las adaptaciones literarias llevadas al cine y que señalamos anteriormente de acuerdo con en las teorías de Robert Stam (2014)

Vimos igualmente que Mendoza Fillola (2006) nos presenta las diversas funciones del docente de literatura, ya sea como animador, como estimulador de lectores o como crítico literario, funciones que se le han atribuido desde hace mucho tiempo al docente.

En lo que se refiere a la utilidad que tiene el cine en el aula, hallamos importantes las aportaciones de Saturnino de la Torre (1997) en Cine formativo. Una estrategia innovadora para la enseñanza, con quien coincidimos en que: “El educador/a ha de ser capaz de ver una película como un instrumento didáctico: como un instrumento al servicio de la enseñanza.” (pág. 17)

El docente debe comprender que las películas pueden ser herramientas que nos permita consolidar ciertos aprendizajes y, aunque sea un medio de entretenimiento,

es posible considerarlas un medio poderoso para dar continuidad a ciertos contenidos y, al mismo tiempo, como elemento de comunicación.

Encontramos que De la Torre (1997) coincide con Mendoza (2006) en cuanto a la función mediadora que cumple el docente. El primero, a partir de utilizar el cine como recurso didáctico y, el segundo en relación con la función del docente como mediador entre el lector y el texto literario. Los estudios realizados por ambos, nos permiten afirmar que del cine y de la literatura podemos sacar provecho en el aula, al utilizar el cine como un recurso didáctico para acercarnos los textos literarios a partir de los elementos formales y del lenguaje literario. Sin duda, tanto la literatura como el cine, conforman historias que promueven valores que se reafirman en la experiencia de los estudiantes.

De la Torre (1997) en el capítulo 1 El cine, un espacio formativo, en el apartado 3 ¿De qué modo forma el cine? (pág. 21) propone, con un criterio formativo, diferenciar los géneros que pueden apoyar el trabajo docente, por lo que incluimos los apartados que sirven para nuestros propósitos:

“[...] b) Películas cuyo contenido temático (histórico, artístico, biográfico, literario, científico, etc.) las englobaría bajo la denominación general de género cultural. [...] Para conseguir el efecto formativo deseado sería conveniente que fueran programadas no sólo en la emisión, sino en las actividades que han de acompañarlas.

c) Películas comerciales con mensajes constructivos. Son películas que no se rodaron ni montaron con intención formativa, sino comercial, ofreciendo al

espectador la posibilidad de evadirse, vivir un rato agradable, sentir emociones o liberar sus tensiones o miedos, y sentimientos. [...] se trata de reutilizar con un sentido formativo [...] de cómo podemos aprender fuera del aula; de cómo los educadores y no educadores pueden utilizar los medios de comunicación, en este caso el cine, tanto para su formación personal como profesional.” (De la Torre, 1997, págs. :21-22)

Los planteamientos anteriores nos muestran que la función mediadora del docente entre el texto y el lector, así como entre la película y el espectador son imprescindibles en el aula, el cine apoya al docente en la programación de contenidos, no sólo aquellos de difícil comprensión para los estudiantes, sino aquellos que rescatan valores, los que recuperan la historia de la literatura o las expresiones artísticas de distintas épocas.

Dado lo anterior, es factible utilizar el cine como recurso didáctico en el aula de literatura: En primer lugar, porque es el espacio adecuado para acercar a los estudiantes a la lectura de los textos literarios, para desarrollar en ellos distintas competencias que les permitan comprender la relación intrínseca entre cine y literatura a partir de distintos códigos. En segundo lugar, porque permite a los estudiantes hacer la valoración de la película y de la obra literaria como formas de comunicación y comprender el valor estético y cultural a partir de distintos fenómenos sociales.

No podemos más que estar de acuerdo con Gabriel García (2010) cuando señala que:

“[...] el cine debe ser un instrumento imprescindible en el aula, tanto para la enseñanza como para analizar la vida humana y sus valores. Representa un recurso didáctico para despertar y enriquecer las competencias y habilidades de transmisión, reflexión, comunicación y diálogo permanente, además de posibilitar el aprendizaje a través de lo lúdico y lo creativo.” (pág. 41)

Así, la proyección de películas en el aula resulta una herramienta útil para el docente, porque posibilita ciertos aprendizajes y, de alguna forma, incentiva a la lectura de obras literarias por parte de los estudiantes sin el prejuicio de lo que es mejor: el libro o la película, sino como discursos que se complementan.

Por último, es necesario mencionar que la selección de las películas tiene que estar en función de los contenidos del programa que el docente considere necesarios para la elaboración de las actividades de aprendizaje y que cumplan con los propósitos concebidos para dicha actividad.

3.5 Selección del hipotexto para la transposición fílmica

En las aportaciones teóricas que señalan la utilización de la transposición fílmica en las aulas, Araceli Herrero (1998), en el artículo *Lectura literaria y competencia intertextual. Criterios de selección del texto literario y de su transposición fílmica*, afirma que la selección de los hipotextos, debe ser una de las actividades importantes del docente. Nos dice por una parte, que esta selección tiene que ver con la formación de la denominada competencia literaria (pág. 635). Y que Mendoza Fillola (2017) define a través de otros teóricos. Por la otra, aclara

que los docentes debemos ser cuidadosos con la selección de los textos, atendiendo a nuestra formación y a nuestra experiencia. En otras palabras, la selección de textos no debe estar dirigida a nuestros gustos por algunos autores además de que debemos tener presente si existe o no una transposición fílmica adecuada para la edad de los estudiantes. En el caso del uso de las TIC, la autora señala:

“Y en el caso de la incorporación de las nuevas tecnologías, es el momento de comenzar a analizar y evaluar el material que el mercado nos ofrece o que podemos localizar por internet, con cautela, sin papanatismos, y, a nuestro juicio, de momento, de poco nos sirven esos textos interactivos si nuestro objetivo es la lectura literaria. [...]”

(pág. 636)

Este artículo está enfocado en la literatura gallega, cabe destacar que la mayoría de los estudios sobre estos temas son de autores españoles o argentinos, son pocas las colaboraciones o aportaciones de autores mexicanos.

Por otro lado, la autora señala que los docentes de literatura debemos tener cuidado con los objetivos que nos hayamos propuesto; porque si el objetivo es enseñar literatura, aconseja que para que no tengamos tropiezos, lo más conveniente es trabajar con las transposiciones fílmicas en donde lo fácil y seguro es trabajar con la historia y no con el discurso, porque es mucho mejor trabajar con hipotextos dramáticos por ser un arte representativo y figurativo en donde se facilita la confrontación con el texto fílmico. (pág. 638)

A pesar de lo mencionado por Herrero (1998), las películas que provienen de un hipotexto, como es el caso de esta estrategia didáctica, la novela de Antonio Skármeta El cartero de Neruda (Ardiente paciencia) (1985), presenta diálogos entre los personajes y, que, en algunos casos, se reproducen fielmente en la película *Il Postino (The Postman)* (1994), de Michael Radford, sobre todo, en lo que se refiere a la poesía de Neruda. Por lo que esa conversación entre los personajes es lo que le da fuerza a la historia.

3.6 Un acercamiento a la lectura fílmica

Es indudable que en los últimos tiempos el cine en el aula es un recurso indispensable, pero ¿cómo podemos enseñar a los estudiantes a hacer una lectura fílmica?, pues la estrategia didáctica no trata de enseñar cine, sino que a través de éste se acerquen al texto literario. Cuando navegamos en la red, encontramos un sinnúmero de actividades dedicadas al cine y a la literatura. Sin embargo, la mayoría de ellas están centradas en la base argumental, en los personajes, en la época y en donde tiene lugar la historia; pero estas actividades son utilizadas para distintos textos y a nuestro juicio, nos preguntamos ¿hasta qué punto profundizamos con ese tipo de actividades? O, mejor dicho, ¿por qué no elaboramos actividades para que los estudiantes desarrollen las habilidades que les permitan interactuar con el texto y con la película?

Para el acercamiento a la lectura fílmica, Rosario Izaguirre (2007) en su artículo "*La lectura fílmica una intencionalidad de presencia educativa*" señala varias

rutas para acercarse a la lectura fílmica del texto, nos dice que en los últimos tiempos se ha tratado de incorporar el cine a los contenidos educativos, precisamente porque es una forma de comunicación social. Habla de una propuesta transaccional para dar lugar al encuentro del texto fílmico y el espectador. La autora explica a través de las palabras de Rosenblatt (2002):

“La propuesta transaccional es concebida en el pensar de la relación del texto y el lector como recíproca en un sentido y en otro, en esa transacción que hace posible la obra, donde la lectura es un acontecimiento único que reúne al texto, el lector en un momento bajo circunstancias únicas” (Izaguirre, 2007)

Afirma también que, con lo anterior, se aplica un proceder de visualizar, al texto, al lector y al contexto involucrados en el proceso de la significación que atraviesan el eje de la comprensión e interpretación en la recepción en la lectura del texto fílmico. Esta propuesta coincide con las aportaciones de Mendoza Fillola (2006) que se refieren al intertexto lector, pues la comprensión y la interpretación, así como la recepción del texto tiene que ver con las vivencias del lector.

En otras palabras, la construcción de significados que hace el lector o el espectador necesariamente debe pasar por ciertos procesos para comprender e interpretar el texto literario o la película, por lo que el estudiante debe desarrollar las competencias necesarias para que, a través de su visión del mundo y de sus experiencias, logre construir significados que se verán reflejados en la identificación

en el relato fílmico como lo hace en el texto narrativo: la trama, acontecimientos, acciones, personajes, etc.

Mercè Coll (1998) en el artículo *Por una lectura fílmica del cine en las aulas*, se refiere a que muchas de las veces no se le da la importancia a la lectura fílmica, sino que en las películas proyectadas en el aula sólo se muestra una comparación en cuanto a la base argumental y se dejan de lado muchos otros aspectos, necesarios para la comprensión de las imágenes en un filme. Así en sus palabras, tenemos que:

“En la práctica docente es habitual que los comentarios se reduzcan a una valoración argumental, sin considerar que dicho contenido es inseparable de la forma fílmica en que se expresa. [...] La eficacia ideológica de un film se basa precisamente en ese intento de borrar cualquier tipo de huella que evidencia su carácter artificial, su carácter discursivo. Sus estrategias y sus recursos van dirigidos a anular la distancia entre la imagen y su referente, hasta llegar a confundir la imagen con la realidad. La familiaridad que mantenemos con las imágenes nos hace suponer que su comprensión es inmediata, casi espontánea, y que, por tanto, su interpretación no requiere un aprendizaje especial.” (pág. 209)

Lo que menciona la autora es cierto, a veces se piensa que los estudiantes no necesitan desarrollar habilidades que les permitan acceder a la interpretación de

una película, sino que en ella, por tener un lenguaje audiovisual, se encuentra todo y, por tanto, lo que adquiere relevancia es el comentario de apreciación del filme por parte de los jóvenes. En consecuencia, si el docente utiliza el cine como un recurso didáctico en el aula, las actividades de aprendizaje deben estar relacionadas con el desarrollo de habilidades que centren su atención tanto en la película como en el texto literario.

Por otra parte, Mercè Coll (1998) propone una serie de estrategias para hacer una lectura fílmica, esto es, desde la literatura comparada. La autora plantea el análisis contrastivo entre la película y la novela, ya sea para comparar elementos expresivos, la perspectiva narrativa, las diferencias y las similitudes entre el texto literario y la película, o bien, entre dos adaptaciones literarias.

Lo anterior facilitará la estrategia didáctica que se presenta más adelante, porque los contenidos del programa de Lengua y Literatura I se adecuan con los aprendizajes que deben adquirir los estudiantes a lo largo de los bloques temáticos como son: las figuras retóricas, los elementos del relato, el contexto de producción y de recepción, así como la valoración de la obra literaria, entre otros.

En este sentido, (Ardiente paciencia) El cartero de Neruda e Il Postino comparten los elementos antes descritos para que los estudiantes realicen la lectura fílmica a partir de identificar y reconocer los elementos de la narración, así como la comprensión de lo que cuenta cada historia, el análisis, la interpretación, el contexto histórico en que se presenta el texto literario y la transposición fílmica a partir del momento político y social que viven los personajes, situaciones que son un reflejo

de la realidad; desde luego, también el lenguaje literario que resulta de la poesía de Pablo Neruda y que, de alguna manera, permitirá a los jóvenes contrastarlos, a partir del fenómeno de intertextualidad.

De esta forma, el apoyo que brinda el hacer una lectura fílmica podría traer beneficios a la clase de literatura.

3.7 II Postino vs. (Ardiente paciencia) El cartero de Neruda

Dunia Gras (2004), en su artículo De ardiente paciencia a Il postino (The Postman): el cartero de Neruda, menciona que la novela de Skármeta sufrió una serie de transformaciones que van desde el título hasta la segunda versión cinematográfica con Michael Radford (1994). Dichas conmutaciones pasan por una novela llamada Ardiente paciencia de quinientas páginas, de donde sale el guión y la primera versión fílmica hecha por el mismo Skármeta, después creó la versión teatral y, posteriormente, la versión narrativa, la cual conocemos en la actualidad.

En cuanto a las transformaciones del título, las investigaciones de esta autora, revelan que en la segunda versión cinematográfica hecha por Michael Radford (1994) cambia el título a *Il postino* y se añade la figura del poeta Pablo Neruda, quedando como *Il postino (e Pablo Neruda)* y, en su versión inglesa, *The Postman*. (pág. 255)

El estudio que hace Dunia Gras (2004) se concentra en las transformaciones del título o de las distintas versiones que hay de la historia de Skármenta,

basándose en la metodología de Genette. La autora parte del concepto de transtextualidad, para llegar, de manera específica, al concepto de hipertextualidad como la existencia de un texto en grado cero o hipotexto para las posibles versiones o hipertextos posteriores, en donde la hipertextualidad, considera la transposición como transformación seria del texto literario. (pág. 256)

Por otra parte, Dunia Gras, en el mismo artículo, cita a Antoine Jaime, quien establece tres grandes modalidades de transferencia textual de un lenguaje a otro:

“a) la traducción cinematográfica, que consiste en el intento de convertir las palabras en imágenes, de traducir, por lo tanto, de la manera más fiel y exacta posible, el texto literario al lenguaje cinematográfico.

b) la adaptación cinematográfica propiamente dicha, que conserva lo esencial del texto literario original pero le añade elementos y lo modifica sustancialmente para mostrar la personalidad del cineasta; y

c) la película de inspiración, en la que el director conserva algunos aspectos del texto inicial para componer una obra totalmente personal.” (pág. 257)

Pensamos que el primer inciso podría referirse a la primera versión cinematográfica hecha por el mismo Antonio Skármeta, película imposible de rastrear, por lo menos en México, que cuenta la historia como la conocemos en la novela. Y, el inciso c, correspondería a la versión de Radford, porque además de la transformación del

título, hay un distanciamiento entre los personajes: el cartero y el poeta, amén de otras diferencias y, que, a los estudiantes, tocará el turno de descifrarlas para construir esos nuevos significados.

Por otro lado, son muchas las actividades o unidades didácticas que encontramos en internet sobre la novela de Antonio Skármeta y la película de Michael Radford que, sin duda, son de gran ayuda para los docentes. Algunas actividades giran en torno a la comprensión lectora, otras, por ejemplo, están relacionadas con la redacción del argumento de la novela y de la película, algunas más, se refieren a la descripción de los personajes o a la clasificación de éstos, el tema, el contexto político-social, etcétera. Sin embargo, dichas actividades se encuentran aisladas, es decir, cumplen el propósito que se persiguen, pero sólo se centran en algunos puntos para explicar ciertos contenidos.

En la propuesta didáctica que presentamos pretendemos ir más allá de lo anecdótico al disponer de los elementos de análisis que ofrece la literatura comparada a partir de un solo texto; pues Ardiente paciencia de Antonio Skármeta (1985) proporciona los elementos contrastivos para diseñar actividades que motiven a los estudiantes en el aula en un trabajo distinto al tradicional, en que se lee la novela, se comenta y se proyecta la película para encontrar las diferencias y semejanzas. De este modo, lo que se pretende es la construcción de significados ofreciendo, en primer orden, la película de Michael Radford *Il postino* (1994), precisamente para salir de lo cotidiano y, para que los estudiantes, puedan contrastar la película con la novela.

Por esta razón, la estrategia didáctica está diseñada para 18 horas de clase, es el tiempo destinado al bloque tres, que trata sobre la novela mexicana e hispanoamericana, este espacio nos servirá para repasar los contenidos sobre el lenguaje literario, los elementos de la narración, entre otros, presentados en los primeros bloques con el cuento hispanoamericano y el género épico-narrativo; es decir, aplicar los conocimientos adquiridos por los estudiantes por medio de la literatura comparada, contrastando diferencias y similitudes entre la transposición fílmica y el hipotexto.



Finalmente, la razón principal de esta propuesta didáctica es aprovechar el cine como una forma de acercar a los estudiantes a la lectura de los textos literarios y alentarlos para contrastar los elementos que intervienen en el cine y en la literatura. Así, en palabras de Saturnino de la Torre (1997, pág. 17), guiar a los lectores/espectadores noveles en la construcción de significados que participan en un texto y en una película.

3.8 ¿Por qué el Cartero de Neruda?

¿Por qué el Cartero de Neruda y no otra novela? En primer lugar, porque es una historia sencilla que atrapa a los jóvenes, ya que el protagonista (Mario Jiménez) tiene 17 años; etapa en la cual se encuentran los estudiantes del tercer semestre de bachillerato y en quien ven reflejada parte de su vida amorosa. En segundo

lugar, porque es una novela que se basa en la amistad entre el poeta chileno Pablo Neruda y su cartero. Es interesante cómo el protagonista se acerca a la poesía y al amor. El contexto histórico de la novela trata momentos verídicos de la realidad chilena y por ende latinoamericana. Por último, se puede trabajar a partir de la intertextualidad entre las referencias poéticas de Neruda como personaje de la novela y su obra como poeta, lo que da la pauta para el aprendizaje de algunos subgéneros líricos que se tratan en el siguiente semestre. De tal manera que es una novela que permite realizar diversas actividades que corresponden a la mayoría de los contenidos del programa de estudios del Colegio de Bachilleres y proporciona los elementos para el análisis contrastivo con la versión cinematográfica *Il Postino* (1994) de Michael Radford, ya que otra novela, por ejemplo, Las batallas en el desierto (1981) de José Emilio Pacheco y su versión cinematográfica realizada por Alberto Isaac, *Mariana, Mariana* (1987) cambia poco en el plano de la historia, aunque permite el ejercicio de la hipertextualidad, nos quedaríamos con una parte del análisis contrastivo con relación a la historia, por lo que no se presta para el ejercicio de transtextualidad e intertextualidad como sucede con la novela de Skármeta y la versión de Radford, en donde se pueden contrastar más elementos. Dicho esto, presentamos el Bloque temático en el que se encuentra ubicada dicha propuesta didáctica.

3.8.1 Bloque temático

<p>3 NOVELA MEXICANA E IBEROAMERICANA CONTEMPORÁNEA.¹</p> <p>NOVELA MEXICANA E IBEROAMERICANA CONTEMPORÁNEA</p>	<p>Carga horaria: 18 horas</p>
<p>Propósito:</p> <p>Al finalizar el bloque el estudiante será capaz de analizar una novela, para valorarla en el contexto del lector y desarrollar sus habilidades comunicativas.</p>	
Contenidos	Referente para la evaluación
<p>1. Novela mexicana e iberoamericana contemporánea.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Origen, características y autores representativos. ▪ Análisis de la novela: <ul style="list-style-type: none"> - Elementos de la narración: secuencias, narrador (tipos y perspectivas), personajes, espacialidad y temporalidad. <p>Función poética: figuras retóricas y estilo del autor.</p> <p>Contexto de producción histórico cultural.</p> <p>Interpretación: confrontación del contexto de producción y el de recepción; niveles de contenido y valoración de la obra.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconoce el origen, las características y los autores representativos de la novela mexicana e iberoamericana contemporánea. 2. Ubica los elementos de la narración en una novela. 3. Determina las secuencias (planteamiento, desarrollo, clímax y desenlace). 4. Identifica la función poética. 5. Contrasta el contexto de producción y de recepción histórico cultural.

¹ Colegio de Bachilleres. (2015). Programa de estudios. Lengua y Literatura I. pág. 17

	6. Valora novelas mexicanas e iberoamericanas.
<p>2. Redacción de un ensayo escolar, a partir del análisis de la novela</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tema, tesis y argumentos. ▪ Esquema lógico: introducción, desarrollo y conclusión. ▪ Citas y referencias bibliográficas (APA). ▪ Redacción: claridad, coherencia, cohesión y ortografía. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Expresa una postura a partir de la elección de un tema de la novela leída. 2. Investiga en diversas fuentes de información. 3. Ordena sus argumentos en un esquema lógico. 4. Integra en un ensayo escolar los elementos del análisis de la novela. 5. Elabora el ensayo apegado a las normas de redacción, incluye citas y referencias bibliográficas.

Este bloque temático ubica la estrategia didáctica en el punto número uno, en donde se hace el repaso de los contenidos vistos en los bloques anteriores. El punto número dos no lo tomamos en cuenta, porque todas las actividades propuestas se encuentran en el material para el alumno (ver Anexos), las cuales se relacionan con la literatura, más que al texto argumentativo o ensayo, como se verá en el esquema de la secuencia didáctica.

3.8.2. Esquema de la estrategia didáctica



3.9 Estrategia didáctica: El cine como recurso didáctico: *Il postino*, un acercamiento al texto literario: El cartero de Neruda.

Como se mencionó anteriormente, la estrategia didáctica está proyectada para 18 horas de clase, lo que equivale al tiempo destinado al Bloque temático 3 del programa de asignatura de Lengua y Literatura I del Colegio de Bachilleres. En este tiempo se realizarán diversas actividades en donde se vincule el lenguaje fílmico con el lenguaje literario y, cuya finalidad, es la de establecer las diferencias y las

similitudes entre la película *Il postino (e Pablo Neruda)* (1994) de Michael Radford y la novela (Ardiente paciencia) El cartero de Neruda (1985) de Antonio Skármeta. Lo anterior permitirá, por un lado, desarrollar habilidades en los estudiantes y, por el otro, dar seguimiento al desarrollo de su competencia literaria.

Por otra parte, es de suma importancia señalar que en la primera sesión de la estrategia didáctica se proporcionó un engargolado con el material ² a los estudiantes, el cual emplearán como un cuaderno de trabajo y se presentará resuelto en la evaluación a manera de un portafolio de evidencias.

El propósito general de la asignatura Lengua y Literatura I

Al término de la asignatura Lengua y Literatura I, el estudiante será capaz de utilizar sus habilidades comunicativas para analizar, interpretar críticamente y crear textos pertenecientes al género épico narrativo; con lo cual enriquecerá su horizonte cultural y podrá reflexionar en torno a aspectos de su vida cotidiana.

El propósito del Bloque temático 3 Novela mexicana e iberoamericana contemporánea

Al finalizar el bloque el estudiante será capaz de analizar una novela, para valorarla en el contexto del lector y desarrollar sus habilidades comunicativas.

El propósito de la estrategia didáctica

² El material se encuentra en la sección de Anexos con la numeración correspondiente a cada actividad.

Al finalizar la estrategia didáctica, el estudiante será capaz de construir nuevos significados a partir del análisis contrastivo entre una película y una novela. Comprenderá que estas dos formas de contar historias comparten elementos narrativos. Interpretará cada historia desde la especificidad de cada lenguaje y aprenderá a valorarlas desde su contexto de recepción.

Descripción de la estrategia didáctica

Etapas diagnóstica y formativa

Duración de la estrategia: 18 horas

Sesión 1: ¿Qué me gusta de las películas?

Tiempo: una hora

Actividad 1 (Diagnóstica)

20 minutos

Apertura:

En este primer momento, los estudiantes responderán un cuestionario que está al inicio del material que se les proporcionó. (Anexo 1) El docente explica que este instrumento permitirá conocer sus gustos e intereses e invitará a un estudiante para que lea las instrucciones en voz alta.

Desarrollo:

Después de responder el cuestionario, el docente, con la ayuda de otros estudiantes, leerán en voz alta cada pregunta para que otros compañeros indiquen lo que marcaron en cada casilla.

Cierre:

El docente retoma las preguntas en que coincidieron la mayoría de los estudiantes solicitándoles que expliquen sus respuestas.

Actividad 2 Conociendo el Filme (formativa) 30 minutos

Apertura:

El docente informa al grupo que se proyectará el tráiler de la película *Il Postino* de Michael Radford (1994), que observarán con atención.

Proyección del Tráiler *Il Postino* de Michael Radford (1994), duración (00:01:44), el cual servirá para provocar expectación en los estudiantes.

Desarrollo:

Con base en la proyección del Tráiler, los alumnos harán predicciones de forma oral, sobre lo que vieron y lo que esperan ver en la película atendiendo a las preguntas: ¿Qué? ¿Quién o quiénes? ¿Cuándo? ¿Dónde?

Posteriormente, lo escribirán en las columnas correspondientes en el material para el alumno (Anexo 2).

Cierre:

El docente solicitará a los alumnos que lean en voz alta lo que redactaron en las columnas correspondientes de lo vieron en el Tráiler y lo que esperan de la película.

Etapa formativa

Sesión 2 Visionado de la película

dos horas

El docente informa a la clase que se proyectará la película *Il Postino* (1994) del Director Michael Radford, la cual tiene una duración de 01:47:46 minutos.

Nota: El visionado de la película se lleva a cabo durante la sesión de 2 horas, esto es necesario porque durante la proyección, pueden surgir dudas y es el momento de aclararlas, lo cual no sucede si los jóvenes la ven por su cuenta.

Actividad 1

En el tiempo restante (aproximadamente 10 minutos al término del visionado)

Apertura:

El docente solicita al grupo, a través de una lluvia de ideas que comenten de forma oral las impresiones surgidas del visionado.

Desarrollo:

El docente indica a los estudiantes que anotarán en la tercera columna del material para el alumno confrontando su respuesta con la de la columna de la respuesta anterior. (Anexo 2)

Cierre:

El docente solicita a los estudiantes que lean sus respuestas.

Etapa formativa

Sesión 3 Recuperando el visionado

una hora

Actividad 1 Comentan y redactan

Para la recuperación de las respuestas de la clase anterior, el docente, a través de una lluvia de ideas solicita que algunos alumnos lean las respuestas del anexo 2.

Apertura:

Para la recuperación del visionado de la película *Il Postino* de Michael Radford (1994), los estudiantes responden de forma oral las siguientes preguntas:

¿De qué trata la historia?

¿Quiénes son los personajes?

¿En qué época se desarrollan los hechos?

¿Dónde se sitúa la historia?

Desarrollo :

El docente solicita a los estudiantes que se reúnan en equipos de seis para trabajar la guía del visionado Il Postino de Michael Radford. (Anexo 3)

Cierre:

Actividad 2 Similitudes y diferencias con otros equipos

El docente solicita a un alumno de cada equipo la lectura en voz alta de un aspecto de la guía del visionado, en tanto, los demás equipos marcarán en su material con color azul las similitudes y con color verde las diferencias encontradas en relación con lo expuesto por sus compañeros para comparar sus respuestas.

Etapas formativas

Sesión 4 Lo que callan las películas

dos horas

Actividad 1

Apertura:

El docente y los alumnos revisan la ficha técnica y la sinopsis (Anexo 4), solamente para que los alumnos conozcan los datos técnicos del filme.

El docente comentará brevemente algunas anécdotas sobre los aspectos desconocidos de la película por los jóvenes a partir de la pregunta ¿Sabías que...? Ésta se encuentra en el material para el alumno. (Anexo 5) para que conozcan lo que hay detrás de las cámaras.

Desarrollo:

Actividad 2 Contamos la historia a través de imágenes

El docente solicita a los estudiantes que formen equipos de cuatro a cinco integrantes. Se les proporcionarán al azar, dos o más fotogramas para que los observen y definan en qué parte de la historia se localizan.

Con base en lo anterior, el docente explicará que los fotogramas se colocarán en el pizarrón siguiendo la secuencia narrativa del visionado; a él le corresponderá ubicar los primeros fotogramas de la historia (modelado) indicando por qué los situó en ese punto. A partir de este momento, los alumnos analizarán las imágenes que tienen para poner el siguiente fotograma hasta concluir la secuencia narrativa.

Actividad 3 La secuencia fílmica

Concluida la secuencia narrativa hecha por los estudiantes, se proyectará en el pizarrón la secuencia narrativa del filme (Anexo 6)³, contrastarán y reubicarán, si es el caso, los fotogramas en el lugar que corresponda.

Cierre:

El docente solicita a los estudiantes que expresen de forma oral un comentario acerca de la actividad que realizaron.

El docente indica al grupo la actividad extra clase, en donde ellos ordenarán y recortarán la secuencia del filme que se encuentra en el material para el alumno (Anexos 7 y 8), la cual, se revisará antes de iniciar las actividades de la siguiente sesión.

También solicita a los estudiantes que para la siguiente clase deben llevar la novela (Ardiente paciencia) El cartero de Neruda de Antonio Skármeta (1985), en el formato que deseen (libro, fotocopias, PDF).

Etapas formativas

Sesión 5 Revelando al autor de (Ardiente paciencia) El cartero de Neruda

Una hora

Actividad 1 Conociendo al autor

³ El anexo 6 es para el profesor y no se encontrará en el material para el alumno.

Apertura:

Como introducción al texto literario, el docente informa a los estudiantes que se proyectará un video con la biografía de Antonio Skármeta, con una duración (00:01:42) para que ellos conozcan algunos datos sobre el autor de la novela que leerán.

Actividad 2

El docente explica a los alumnos que, con base en la proyección, ellos escribirán en el espacio correspondiente los datos que recuerden del escritor (Anexo 9) y leerán sus respuestas en voz alta. Les indica también, que se proyectará nuevamente el video para que corrijan sus respuestas.

Desarrollo:

Actividad 3 Lectura

El docente indica que leerán el inicio de la novela El cartero de Neruda (Ardiente paciencia) (págs. 13– 20) en voz alta, en donde un alumno participará de la lectura en cada punto y aparte.

Actividad 4 Descripción

Después de la lectura, el docente solicita a los alumnos que comenten el inicio de la historia, el nombre del personaje y su descripción, según el texto.

Actividad 5 Contraste

Con base en lo anterior, el docente indica a los alumnos que contrastan el inicio entre ambas historias (Il Postino y (Ardiente paciencia) El cartero de Neruda). El docente sugiere al grupo que formen equipos de cuatro a cinco integrantes para resolver el cuadro correspondiente. (Anexo 10)

Cierre:

A partir de la resolución del cuadro contrastivo, el docente menciona que un integrante por equipo leerá en voz alta lo que escribieron y un integrante de otro equipo señalará si está de acuerdo o no, o bien, si pasaron por alto algún detalle, de tal manera que la participación corresponde a todos los equipos.

El docente indica a los estudiantes que la actividad extra clase es seguir con la lectura de la novela de Skármeta, ya que todas las actividades se basarán en ella y en la película de Radford.

Etapas formativas

Sesión 6 Describiendo y descubriendo a los personajes dos horas

Se ocupan algunos minutos de la sesión para comentar la lectura de la novela de Skármeta.

Actividad 1

Apertura:

El docente informa al grupo que se proyectará el fotograma donde aparece Beatrice Ruso en el futbolito (Anexo 11), indica a los estudiantes que observen la imagen y que describan en voz alta al personaje a partir de lo que ven. Se activan los conocimientos previos sobre prosopografía y etopeya.

Desarrollo:

Actividad 2

El docente organiza al grupo en equipos de cinco integrantes y, les pide, que elaboren la prosopografía y la etopeya de algunos personajes de la película de Michael Radford, así como de la novela de Antonio Skármeta. (Anexo 12).

El docente solicita a los alumnos que contrasten las características físicas y psicológicas de los personajes descritos explicando las diferencias encontradas.

Actividad 3

Localizando los escenarios y reconociendo el contexto histórico del visionado

El docente proyecta tres locaciones de la película *Il Postino* para que los estudiantes las sitúen en un tiempo determinado de la historia. Después, se solicita que hagan la descripción de los escenarios en voz alta, reactivando los conocimientos previos sobre topografía.

El docente indica al grupo que realicen la topografía de los escenarios del visionado. (Anexo 13).

Los estudiantes intercambian experiencias con respecto a sus descripciones.

Actividad 4 Conociendo el contexto histórico-político de las historias.

El docente comunica al grupo que se proyectarán dos videos, uno, *La CÍA y el Vaticano contra el PCI elecciones de Italia en 1948* con una duración de (00:03:28) e, *Historia de Chile desde 1973 hasta 1989 (Historias de nuestro siglo TVN)* duración (00:02:45)⁴, para que los estudiantes contextualicen ambas historias.

Actividad 5

Los estudiantes expresarán su punto de vista con base en los videos proyectados y los relacionarán con el visionado de la película y con la lectura de la novela para que resuelvan la guía del contexto. (Anexo 14)

Cierre:

En plenaria, los alumnos expresan una opinión crítica sobre el contexto de la película y de la novela, sin perder de vista lo que acontece con Mario Ruoppolo/Mario Jiménez. Posteriormente, se indica a los estudiantes que, como actividad extra clase, redactaran su opinión en el material para el alumno. (Anexo 15)

⁴ Los videos fueron editados para esta sesión.

La CÍA y el Vaticano contra el PCI elecciones de Italia en 1948, duración (00:08:04).

Historia de Chile desde 1973 hasta 1989 (Historias de nuestro siglo TVN) duración (01:21:38).

Etapa formativa

Sesión 7 Mario y la metáfora

una hora

Se ocupan algunos minutos de la sesión para retomar la lectura.

Actividad 1

Apertura:

A partir de la observación del esquema figuras retóricas (Anexo 16) y de algunos ejemplos (Anexo 17), se recuperan los conocimientos previos de los estudiantes en torno a la metáfora.

Actividad 2

El docente menciona a la clase que se retoma la lectura de la novela de Skármeta. Dos alumnos leen el diálogo entre Mario y Pablo Neruda cuando Mario conoce el significado de la palabra metáfora (Págs. 21-27).

Se recuperan los aprendizajes de los estudiantes sobre las figuras retóricas vistas con antelación en los Bloques temáticos 1 y 2. Y, comentan en voz alta el texto para que los estudiantes reafirmen sus conocimientos en torno a la metáfora.

Desarrollo:

Actividad 3

El docente indica que de manera individual, los estudiantes realicen la actividad “en torno a la metáfora” (Anexo 18) dándole un significado a los ejemplos tomados del texto y de la película.

Actividad 4

Después de resolver la actividad anterior, el docente pide a algunos estudiantes que, en voz alta, interpreten algunos ejemplos tomados de la novela y de la película.

Cierre

Los alumnos evalúan sus aprendizajes de la sesión con la redacción de un comentario sobre la metáfora. (Anexo 19)

Etapa formativa

Sesión 8 Mario y el vate: diferencias y similitudes entre el texto literario y el visionado de la película. dos horas

Se ocupan unos minutos de la sesión para retomar la lectura de la novela.

Actividad 1

Apertura:

El docente solicita a un estudiante que relate la parte en que Mario conoce a Beatriz González, así mismo, pide a otro alumno que relate la misma escena pero

de la película, esto es con la finalidad de que adviertan las diferencias entre el qué se cuenta y cómo se cuenta en ambas historias.

Desarrollo:

Actividad 2

A partir de lo anterior, el docente solicita a los estudiantes que formen parejas. Los alumnos observan detenidamente la proyección de la escena entre Mario y el vate de *Il Postino* de Michael Radford (1994), para que analicen y comenten las diferencias y similitudes que hay con el texto literario.

Actividad 3

Con base en la observación y el análisis que hicieron de la secuencia fílmica presentada, el docente indica a los estudiantes que resuelvan el cuadro: Mario y el vate: diferencias y similitudes entre el texto literario y la película (Anexo 20)

Cierre:

El docente sugiere a los estudiantes que se reúnan en equipos de seis integrantes para que comparen sus respuestas. El docente indica que un alumno por equipo comentará las conclusiones a las que llegaron.

Etapas formativas

**Sesión 9 Contrastes: Beatriz González y Doña Rosa Viuda de
González/Beatrice Russo y Doña Rosa. una hora**

Actividad 1

Apertura:

A partir de las preguntas ¿cuál es la relación de parentesco entre Beatriz y Doña Rosa? en la novela de Antonio Skármeta y, ¿cuál es la relación de parentesco entre Beatrice y Doña Rosa? en la película dirigida por Michael Radford, se propone al grupo establecer diferencias y similitudes entre el diálogo de estos personajes, con la finalidad de atender las <<metáforas>> que Mario Jiménez le dice a Beatriz, y lo que responde Doña Rosa. Esto servirá para contrastar el texto literario con el filme.

Actividad 2

Dos alumnas leen en voz alta el diálogo entre Beatriz y Doña Rosa (págs. 30-34).

El grupo subraya en el texto las <<metáforas>>.

Desarrollo:

Actividad 3

Los estudiantes observan con atención al diálogo entre Beatrice y Doña Rosa, en la escena proyectada del filme de Michael Radford y prestan especial atención en las <<metáforas>> y a las respuestas de Doña Rosa.

Actividad 4

Reunidos en equipos de seis integrantes y con base en la lectura del fragmento anterior y de la escena proyectada de Il Postino de Michael Radford, los estudiantes completan el cuadro contrastivo (Anexo 21). Comparan sus respuestas con los otros equipos.

Cierre:

En plenaria, los estudiantes reflexionan sobre las diferencias encontradas y, de forma individual, escriben una opinión explicando esas diferencias. (Anexo 21.1)

El docente solicita al grupo que para la siguiente sesión lleven al salón de clases los siguientes materiales:

-Tijeras, pegamento y fotografías donde estén ellos con sus amigos y compañeros de la escuela.

Etapas formativas

Sesión 10 Amistad entre el poeta y su cartero: contrastes dos horas

Actividad 1

Apertura:

El docente pregunta al grupo sobre la relación que entablan Mario Jiménez y Pablo Neruda/Mario Ruoppolo y Pablo Neruda, respectivamente, generando una lluvia de ideas que les ayudará para contrastar la amistad surgida entre ambos.

Actividad 2

El docente solicita a los estudiantes que se reúnan en equipos de seis integrantes para que discutan las ideas generadas anteriormente.

Desarrollo:

Actividad 3

El docente solicita a los estudiantes que escriban en un párrafo de cinco renglones (Anexo 22) lo que para ellos significa <<amistad>>. Un estudiante por equipo lee en voz alta su escrito.

Actividad 4

El docente solicita a los estudiantes que completen el cuadro contrastivo: amistad entre el poeta y su cartero (Anexo 22.1)

Cierre

Los estudiantes comparan sus respuestas con otros equipos.

Etapas formativas

Sesión 11 La poesía no es de quien la escribe, sino de quien la necesita:

Mario, Pablo y Doña Rosa

una hora

Actividad 1

Apertura:

El docente hace las siguientes preguntas al grupo: ¿Por qué la poesía no es de quien la escribe, sino de quien la necesita? ¿Quién dice esto? ¿Por qué? De esta forma, los estudiantes reactivan sus conocimientos previos.

Actividad 2

El docente indica a los alumnos que observen con atención la escena en donde Pablo Neruda baila con Matilde y aparece Doña Rosa. El docente inicia la proyección de la escena antes descrita.

Desarrollo:

Actividad 3

El docente indica a los estudiantes que se organicen en equipos de cinco integrantes para que contrasten las diferencias y similitudes entre la película y el texto literario.

Los alumnos completan el cuadro: Doña Rosa y Pablo Neruda (Anexo 23)

Actividad 4

El docente señala a los estudiantes que completen el cuadro: La poesía no es de quien la escribe sino de quien la necesita (Anexo 23.1).

La finalidad de estas actividades es observar que son momentos distintos en la historia y cada una la cuenta según el punto de vista del narrador, activando sus conocimientos previos vistos en los Bloques temáticos 1 y 2 del programa de Lengua y Literatura 1.

Cierre:

Los estudiantes comparan sus respuestas con otros equipos y, posteriormente, las expresan en voz alta.

Etapa formativa

Sesión 12 Mario y Beatriz: una historia de amor

dos horas

Actividad 1

Apertura:

El docente solicita a uno de los alumnos que, según el texto literario, narre el encuentro amoroso entre Beatriz y Mario. (págs. 44-46)

Actividad 2

Con base en la narración anterior, el docente pide a los estudiantes que se integren en equipos de cinco integrantes para comparar el encuentro amoroso entre Mario y Beatriz completando el cuadro contrastivo. (Anexo 24)

Desarrollo:

Actividad 3

Un estudiante por cada equipo lee sus respuestas y las comparan con otros equipos.

Actividad 4

El docente retoma las respuestas de los estudiantes y les solicita que redacten una carta de amor o desamor, según sea el caso, tal y como se indica en el material para el alumno. (Anexo 24.1)

Actividad 5 La boda

A través de las preguntas que hace el docente: ¿Cuándo se casan Mario y Beatriz en la novela? ¿Cuándo se casan Mario y Beatriz en el visionado? El docente induce a los estudiantes para que contrasten este acontecimiento y cómo sucede. (Anexo 25)

El docente proyecta la escena de la boda en Il Postino

Cierre:

Los estudiantes socializan sus respuestas con otros equipos.

El docente solicita a los estudiantes se reúnan en plenaria para comentar sus impresiones.

Etapa formativa

Sesión 13 El final

una hora

Actividad 1

Apertura:

El docente comunica al grupo que observen con atención la escena⁵ en donde Pablo Neruda y Matilde Urrutia regresan a Italia.

Desarrollo:

Actividad 2

El docente invita al grupo para que se organicen en equipos de trabajo de cinco a seis integrantes para contrastar el final entre el visionado y la novela. Los estudiantes completan el cuadro contrastivo: El final de la historia. (Anexo 26)

Actividad 3

Los estudiantes expresan su opinión por equipo, contrastando las diferencias y similitudes, argumentando si el final en las dos historias es lo que ellos esperaban.

Actividad 4

El docente solicita que escriban el final de la historia que ellos esperaban, tanto del visionado como de la novela. (Anexo 26.1)

Cierre

El docente solicita a algunos alumnos que lean el final que ellos esperaban.

⁵ Las escenas proyectadas en las sesiones fueron editadas de la película economizando el tiempo, para que los estudiantes resolvieran las actividades correspondientes.

Etapas formativas

Sesión 146 El epílogo: Algunos aspectos de la vida y la obra poética de Pablo Neruda dos horas

Apertura:

El docente informa a los estudiantes que se proyectará el filme *Neruda* (2016), de Pablo Larraín con una duración de 107 minutos.

Desarrollo:

Después de la proyección de la película, el docente pide a los estudiantes que expresen sus comentarios y pregunta a los alumnos si recuerdan en qué parte de la película *El Postino* se menciona la obra de Pablo Neruda *El canto general*.

A continuación, el docente solicita a la clase que redacten un comentario sobre el filme *Neruda* (2016) relacionando los conocimientos adquiridos a lo largo de las sesiones. (Anexo 27)

Cierre:

En plenaria, el docente invita a los estudiantes para que expresen su punto de vista sobre las actividades realizadas a lo largo de la estrategia didáctica.

⁶ Se ocupa una última sesión de dos horas para que los estudiantes conozcan una parte de la vida del poeta Pablo Neruda con el visionado de la película *Neruda* de Pablo Larraín (2016).

Para finalizar, el docente solicita a los alumnos entreguen los engargolados con las actividades resueltas la siguiente sesión y, agradece al grupo 304, su valioso apoyo para la realización de esta propuesta.

Etapas sumativas

Sesión 15 Portafolio de evidencias

una hora

El docente solicita a los estudiantes el material para el alumno (engargolado) para su revisión.

El docente precisa los criterios para la evaluación.

6. Conclusiones

Es indudable que la educación literaria en las instituciones de EMS es una parte primordial para el desarrollo de la competencia literaria narrativa de los estudiantes, porque es ahí donde nos damos cuenta que hay mucho camino por recorrer a este respecto.

Aunque existen programas gubernamentales e institucionales de fomento a la lectura, se requiere que en las escuelas de México se promuevan los hábitos de lectura, lo cual, es el primer impedimento para la lectura de textos literarios en el aula. Esto no significa que los estudiantes no lean, sí lo hacen, pero sus lecturas van encaminadas a sus intereses y a las recomendaciones de sus pares. Esto es, que las lecturas que realizan los jóvenes de bachillerato, muchas de las veces, son producto de la publicidad y de la mercadotecnia, así como de la industria cinematográfica, lo que en realidad no es malo, sino por el contrario, puede ser fructífero para las clases de literatura el contar con estudiantes que leen y que pueden expresar una opinión, puede motivar a otros jóvenes para que lo hagan y de esta forma, el docente puede encaminarlos por la vía de los textos literarios.

Si bien es cierto que los estudiantes leen el Best Seller de moda, es porque antes vieron la película; este fue el punto crucial para la planeación, el desarrollo y la aplicación de la estrategia didáctica presentada, la cual tuvo su soporte en el beneficio que da el cine como un recurso didáctico en la construcción de nuevos significados, en el acercamiento al texto literario a partir de los elementos de análisis que proporciona la literatura comparada, la lectura de palimpsestos, (Genette, 1989)

o bien, la teoría de la recepción. Aunado a esto, también reconocemos que a partir del constructivismo y del enfoque comunicativo, así como del modelo por competencias, los estudiantes construyeron su conocimiento y, al mismo tiempo, desarrollaron sus habilidades comunicativas, construyeron nuevos significados de lo leído, de lo que visto y escuchado a través de las imágenes; viven las voces del relato en el texto literario y poco a poco construyen su competencia literaria narrativa al activar los procesos cognitivos como: comprender e interpretar. También creemos que esto es parte de los cambios que se han generado por la globalización al buscar nuevos métodos de enseñanza.

Por una parte, sabemos que los tiempos cambian porque las Tecnologías de la Información y la Comunicación llegaron para quedarse, por este motivo, debemos utilizarlas como aliadas de la práctica docente y no distanciarnos de ellas, tal y como se mencionó en el Capítulo 2, los docentes libramos batallas con el cine y con el internet, porque es ahí donde los estudiantes pasan más tiempo; son los medios en donde les narran historias, que muchas de las veces, ya no les sorprenden cuando el docente las cuenta porque ya lo hicieron otros, por ejemplo, los blogueros o Youtubers como Ángel Revilla, mejor conocido por los estudiantes de todos los niveles como Dross Rotzank, que cuenta con diez millones de visitas en su canal, quien presenta algunas historias que provienen de la literatura, cuyos finales son diferentes a los que los jóvenes conocen.

Con respecto a la industria cinematográfica, el cine, como ya lo mencionamos, es un medio que sirve para contar historias, las cuales, muchas de las veces, tienen su origen en un texto base o hipotexto y, que en algunas

ocasiones, los estudiantes desconocen. De esta forma, en la aplicación del cuestionario de la etapa diagnóstica (Anexo 1) una de las preguntas es: ¿Cuántas películas has visto que son adaptaciones de textos literarios? y sólo algunos estudiantes respondieron que desconocían las adaptaciones literarias, no obstante, cuando se cuestionó al grupo el nombre de algunas adaptaciones literarias que habían visto, nombraron, entre otras, Alicia en el país de las maravillas (2010) del Director Tim Burton y, que el escritor del texto literario es Lewis Carroll; lo cual sorprendió a uno de los estudiantes quien refirió que siempre creyó que la idea original era de Walt Disney, es decir, otros estudiantes tampoco sabían que esta película tiene su origen en un hipotexto. Lo anterior sirvió para aclarar dudas sobre lo que han visto en las películas.

En consecuencia, es necesario que el docente explore los gustos e intereses de los estudiantes, pues en algunas ocasiones, la lectura o el visionado de una película se basa en el gusto del docente y no del alumno, lo cual puede resultar contraproducente y desmotivar al estudiantado.

Por lo anterior, pensamos que desde la planeación de la propuesta didáctica se le tendría que dar un giro a las actividades de aprendizaje, mejor dicho, tenía que ser distinta al comenzar con el Tráiler de la película para causar expectación, en primer lugar, porque es lo primero que ven los estudiantes en internet antes de asistir a una sala de cine, en segundo lugar, porque la expectación que causó la proyección del Tráiler fue porque querían saber si el cartero y la joven terminarían juntos y, en tercer lugar, porque quisieron saber cómo es que un poeta como Pablo Neruda ayuda a su cartero a encontrar el amor. Esas fueron los principales motivos que les

causaron expectación a los estudiantes y, posteriormente, con la proyección de la película en el aula fue una actividad que incitó a la emoción, por un lado, porque querían saber si sus expectativas sobre la película eran ciertas, por el otro, comentaron que durante su estancia en esta institución no habían trabajado de esta forma.

Es necesario mencionar que en este plantel no existe un aula destinada a la proyección de películas ni de los recursos necesarios para llevar a cabo este tipo de actividades, por lo que el docente tendrá que adecuarlas al salón de clases.

Ahora bien, después de la proyección de la película y de resolver las actividades correspondientes, se hizo mención del lenguaje fílmico, el cual tiene elementos propios para contar una historia; como se mencionó en otros capítulos, no es una clase de cine, pero sí es necesario que los estudiantes comprendan la diferencia entre la narrativa fílmica y la narrativa literaria las cuales comparten puntos en común.

El visionado del Tráiler y de la película dio paso a la lectura de la novela de Antonio Skármeta El cartero de Neruda (Ardiente paciencia) (1985). En esta fase, se hizo una lectura guiada para contemplar el análisis contrastivo. Esta lectura, tuvo relevancia para los estudiantes, el paso a paso e ir explicando desde los problemas de vocabulario que presentaron con la lectura, hasta la explicación del contexto social y político de Chile en el tiempo de la novela.

En esta parte, aprendieron a convivir con el texto y posteriormente, en el análisis contrastivo, con la película.

Detectamos en la aplicación de la estrategia didáctica varios puntos que hay que reconsiderar con respecto a la lectura en general. Sabemos que nuestro país viene arrastrando problemas de rezago educativo y de la calidad en la educación, problemas que tienen que ver más con la política educativa que con lo que encontramos en las aulas de EMS; desafortunadamente las culpas se van heredando de un nivel educativo a otro, de igual manera sucede con la deficiente capacitación del profesorado de los subsistemas de la SEP. Todo esto tiene que ver con el problema de los hábitos de lectura de los jóvenes, que a nivel bachillerato tendríamos que ocuparnos de otras cuestiones como poner énfasis en la comprensión y en la interpretación de los textos literarios propios del nivel educativo.

Otro punto detectado es, que la mayoría de los estudiantes, no utilizan las estrategias de lectura (antes, durante y después), las cuales son necesarias, no solamente para los textos literarios, sino para todo tipo de textos; de ahí se desprende su frustración y el desapego por parte de los jóvenes hacia el Colegio de Bachilleres, por no estar estudiante en los bachilleratos autónomos. No obstante, tuvimos que detenernos con el repaso de las estrategias de lectura.

Otras situaciones reveladas durante la aplicación de la estrategia didáctica fue el nerviosismo de algunos jóvenes en el momento de hacer la lectura en voz alta; el expresar sus opiniones de forma oral y, sobre todo, de forma escrita.

Por otro lado, también detectamos que la lectura guiada de la novela (Ardiente paciencia) El cartero de Neruda (1985) de Antonio Skármeta, auspició la confianza entre los estudiantes, porque se atendieron en el momento las dudas de

vocabulario, estas fueron resueltas por medio del contexto, por la explicación del docente y con la aplicación del formato PDF; aunque, es necesario decirlo, esto fue el primer impedimento para realizar la lectura.

En lo que se refiere al contexto histórico político de la novela de Skármeta, se explicaron ciertos acontecimientos desconocidos por los estudiantes. Esta parte resultó de gran interés para los jóvenes, lo cual, permitió la confrontación del contexto político de la película de Radford por los mismos estudiantes.

En resumen, la aplicación de la propuesta didáctica se llevó más tiempo de lo programado, pues al detectar los problemas de lectura, los cuales van de lo simple a lo complejo, tuvimos que hacer una pausa para la aclaración del vocabulario, la inquietud que causó a algunos estudiantes la lectura en voz alta, el retomar las estrategias de comprensión lectora, así como los problemas que enfrentan con la expresión de ideas de forma escrita en algunas actividades; fueron la mayor problemática presentada por parte de los estudiantes. A diferencia de esto, en lo que se refiere a los contenidos del programa de estudio como el análisis estructural del relato o las figuras retóricas utilizadas en la estrategia, no detectamos mayores problemáticas de aprendizaje, el contexto de producción y recepción de la obra se comprendieron y otras se mejoraron con la lectura guiada, por lo que consideramos que este tipo de lectura en el aula tiene que ser una actividad constante porque transforma hábitos y favorece la comprensión del texto literario.

Lo anterior, nos llevó a la reflexión de la práctica educativa, pues algunas veces, el docente está más preocupado por el tiempo destinado a la enseñanza de los

contenidos que exige el programa de estudios, que a la necesidad de repasar los conocimientos no consolidados por los estudiantes.

Por último, con esta propuesta didáctica los estudiantes estuvieron en contacto con la película y con la novela, contrastando las diferencias y similitudes a partir de dos lenguajes distintos. Por lo que consideramos que el cine bien utilizado en el aula trae beneficios a la clase de literatura. Cabe destacar que sucedió un hecho fortuito antes de la aplicación de la estrategia. La Cineteca Nacional proyectó la película *Neruda* (2016) del director Pablo Larraín, por lo que se invitó a los estudiantes que tuvieran el tiempo y los medios para asistir al cine. Sin embargo, también se proyectó en el salón de clases. Esto les permitió conocer y comprender algunos sucesos de la vida del poeta y en menor medida, el personaje secundario, posiblemente porque en la mayoría de las películas latinoamericanas no se ha logrado que el audio sea más nítido.

7. Referencias

- Blog del Viejo Topo. (4 de noviembre de 2014). La CIA y el Vaticano contra el PCI elecciones Italia 1948. Obtenido de https://www.youtube.com/watch?v=aEon132dnCw&ab_channel=BlogdelViejoTopo
- Bremond, C. (1996). La lógica de los posibles narrativos. En R. Barthes, C. Bremond, U. Eco, G. Genette, A. Greimas, J. Gritti, . . . T. Todorov, *Análisis estructural del relato*. Ciudad de México, México: Ediciones Coyoacán.
- Bruce-Novoa, J. (marzo de 1991). *La novela de la Revolución Mexicana: la topología del final*. Recuperado el 11 de noviembre de 2018, de Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes: http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/hispania--12/html/025db368-82b2-11df-acc7-002185ce6064_7.html
- Colegio de Bachilleres. (2015). *COLEGIO DE BACHILLERES*. Recuperado el 25 de marzo de 2017, de https://www.cbachilleres.edu.mx/cb/reforma_integral/2014/tercer_semestre/AFB/Lengua_Literatura_I.pdf
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de innovación educativa*. Universitat de Barcelona, España.
- Coll, M. (1998). *Revistes Catalanes Amb Accés Obert (RACO)*. Obtenido de <https://www.raco.cat/index.php/QuadernsItalia/article/viewFile/26221/26055>
- Colomer, T. (1995). Revista Textos. *La adquisición de la competencia literaria(4)*. BARCELONA, ESPAÑA: GRAÓ. Recuperado el 15 de abril de 2018, de <https://docplayer.es/93404298-La/adquisicion-de-la-competencia-literaria.html>
- De la Torre, S. (1997). *CINE FORMATIVO. Una estrategia innovadora en la enseñanza* (Vol. Recursos 19). Barcelona, España: Octaedro.
- Diario Oficial de la Federación. (1973). DECRETO por el que se crea el Colegio de Bachilleres como organismo descentralizado del Estado, con personalidad jurídica, patrimonio propio y domicilio en la ciudad de México. Ciudad de México. Recuperado el 23 de octubre de 2017, de https://dof.gob.mx/index_113.php?year=1973&month=09&day=26#gsc.tab=0
- Duffey, P. (2014). El silencio y la nueva mujer. El cine mudo en dos obras de Rosa Chacel y Antonio Paso. En A. y. Tornero, *Cine, literatura, teoría: aproximaciones transdisciplinares* (págs. 21-35). México: Itaca/Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- García, G. (2010). El cine, un recurso imprescindible para la educación. En S. Ávila, G. García, X. García, R. Gutiérrez, D. Peña, & É. Ramírez, *El cine como recurso didáctico* (págs. 35-48). México: Trillas.

- Genette, G. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. (C. F. Prieto, Trad.) Madrid, España: Taurus.
- Gimferrer, P. (1985). *Cine y Literatura*. Barcelona, España: Seix Barral.
- Gómez, E. (2010). De la literatura al cine: aproximación a una teoría de la adaptación. *Revista De Filología Alemana*, 245-255. Recuperado el 19 de noviembre de 2017, de <https://revistas.ucm.es/index.php/RFal/article/view/36548/35382>
- Gras, D. (2004). De ardiente paciencia a *El Postino* (The Postman): El cartero de Neruda. Recuperado el 17 de noviembre de 2016, de https://www.academia.edu/2295121/De_Ardiente_paciencia_a_Il_postino_The_postman_El_cartero_de_Neruda
- Guerin, M. A. (2004). *El relato cinematográfico. sin relato no hay cine*. Barcelona, España: Paidós.
- Herrero, A. (1998). LECTURA LITERARIA Y COMPETENCIA INTERTEXTUAL. CRITERIOS DE SELECCIÓN DEL TEXTO LITERARIO Y DE SU TRANSPOSICIÓN FÍLMICA. Recuperado el 11 de febrero de 2017, de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0636.pdf
- Iberoamérica al día. (7 de noviembre de 2016). 07/11/16 Nacimiento de Antonio Skármeta. Obtenido de https://www.youtube.com/watch?v=JA_p6wSl0jc&ab_channel=Iberoam%C3%A9ricaald%C3%ADa
- Izaguirre, R. (Junio-julio de 2007). Razón y palabra. *La Lectura Fílmica una Intencionalidad de Presencia Educativa*(58). México. Recuperado el 14 de agosto de 2017, de <https://www.redalyc.org/pdf/1995/199520717016.pdf>
- Kitus Cine. (15 de abril de 2010). El cartero y Pablo Neruda Trailer. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=4CrMV9kmUil>
- Larraín, P. (Dirección). (2016). *Neruda* [Película].
- Maati, H. (2013). El enfoque comunicativo, una mejor guía. Recuperado el 2 de febrero de 2019, de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/oran_2013/16_beghadid.pdf
- Mendoza, A. (2006). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Recuperado el 4 de abril de 2019, de Biblioteca virtual universal: <http://www.biblioteca.org.ar/libros/300233.pdf>
- Mendoza, A. (2017). La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria. UAM. Recuperado el 26 de agosto de 2019, de Portal de revistas electrónicas UAM: <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7133/7497>

- Míquel, Á. (2005). *Disolvencias. Literatura, cine y radio en México (1900-1950)*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Peña-Ardid, C. (1996). *Literatura y Cine una aproximación comparativa*. Madrid, España: Cátedra.
- Quintana, F. (1990). Intertextualidad genética y lectura palimpséstica. *Castilla Estudios de Literatura*, 169-182.
- Radford, M. (Dirección). (1994). *Il Postino* [Película].
- Skármeta, A. (2008). *El cartero de Neruda (Ardiente paciencia)*. México: Debolsillo.
- Stam, R. (2014). Teoría y Práctica de la adaptación. *The Theory and Practice of Adaptation. Español, Centro Universitario de Estudios Cinematográficos*, 127. (L. Zavala, Trad.) Ciudad de México, Coyoacán, México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Tornero, A., & Míquel, Á. (2014). *Cine, literatura, teoría: aproximaciones transdisciplinarias*. Cuernavaca, Morelos, México: Itaca/Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- TVN. (7 de junio de 2019). Historias de 1973 a 1989 | Nuestro siglo - T1E7. Obtenido de https://www.youtube.com/watch?v=PMzLY6q1auM&ab_channel=TVN
- Vera, M., & Lomas, C. (2005). *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Cine y Literatura*. Barcelona, España: Editorial Graó.
- Zavala, L. (2003). *Elementos del discurso cinematográfico*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.

8. A n e x o s

1. Cuestionario

Instrucciones: Marca con una **X** la casilla correspondiente la respuesta que consideres adecuada.

En un mes ¿cuántas veces acudes al cine para ver una película?

De 0 a 2 veces

De 3 a 4 veces

De 5 a 6 veces

Más de 6 veces

En un mes ¿cuántas veces ves películas en tu casa?

De 0 a 3 veces

De 4 a 5 veces

De 6 a 8 veces

De 9 veces en adelante

¿Qué tipo de películas te gusta ver? Puedes marcar más de una casilla.

Comedia y drama

Suspenso y terror

Acción y misterio

Históricas y biográficas

Cuando ves una película ¿qué es lo que más recuerdas? Puedes marcar más de una casilla

Los personajes

Los paisajes

- La fotografía
- La música
- ¿Cuántas películas has visto que son adaptaciones de textos literarios?
- De una a tres
- De cuatro a cinco
- De seis a ocho
- Desconozco las adaptaciones

2. Conociendo el Film

Cuadro 1 Tráiler de la película *IL POSTINO* del director Michael Radford (1994)

Instrucciones: A partir del visionado del tráiler *Il Postino* del Director Michael Radford (1994), responde de forma argumentada las columnas correspondientes en el siguiente cuadro.

IL POSTINO de Michael Radford (1994) Tráiler	
¿Qué visualicé en el tráiler?	¿Qué espero de la película?
Instrucciones: Después de ver la película responde a la pregunta de la siguiente columna confrontándola con la respuesta que escribiste en la segunda columna.	
<i>IL POSTINO</i> de Michael Radford (1994) Película	
¿Coinciden mis expectativas después de ver la película? Sí, no, por qué	

3. Recuperación del visionado *Il Postino* de Michael Radford (1994)

Guía del visionado

Instrucciones: En equipo, contesta lo que se pide en el siguiente cuadro. Anota en el espacio correspondiente el nombre de los integrantes. Es importante señalar que, para la evaluación, cada alumno debe tener resuelto el ejercicio.

	<i>IL POSTINO</i> de Michael Radford (1994).	
	Integrantes:	Grupo:
Aspectos		
¿Quiénes son los personajes principales de la película?		
Lo que me ha gustado más del filme es... porque...		
Lo que menos me ha gustado es... porque...		

Las escenas de la película que me emocionaron son... porque...	
La escena que no logro comprender es cuando...	
El paisaje que más recuerdo es...porque...	
El resumen de la película es...	

4. Ficha técnica



Título original Il postino

Año 1994

Duración 115 min.

País Italia, Francia, Bélgica

Director Michael Radford

Guion Michael Radford, Massimo Troisi, Anna Pavignano, Furio Scarpelli, Giacomo Scarpelli (Novela: Antonio Skármeta)

Música Luis Enríquez Bacalov (AKA Luis Enrique Bacalov)

Fotografía Franco di Giacomo

Reparto Philippe Noiret, Massimo Troisi, María Grazia Cucinotta, Linda Moretti, Renato Scarpa, Anna Bonaiuto, Mariano Rigillox

Productora Coproducción Italia-Francia; Cecchi Gori Group Tiger Cinematografica / Penta Film / Esterno Mediterraneo Film / Blue Dahlia Productions

Género Comedia. Drama. Romance | Amistad. Vida rural. Años 50. Literatura

Sinopsis Mario (Massimo Troisi) es un hombre sencillo que acepta un empleo de cartero. Su trabajo consiste en llevar el correo a un único destinatario, el poeta chileno Pablo Neruda (Philippe Noiret), que vive exiliado en un pequeño pueblo italiano. Mario se siente fascinado por la figura de Neruda y, entre los dos hombres, irá creciendo una gran amistad. (FILMAFFINITY)

Premios

1995: Oscar: Mejor banda sonora original drama. 5 nominaciones

1995: 3 Premios BAFTA: Mejor director, película de habla no inglesa y música. 5 nominaciones

1995: Critics' Choice Awards: Mejor película de habla no inglesa

1994: Premios David di Donatello: Mejor montaje. 6 nominaciones

1995: Sindicato de Productores (PGA): Nominada a Mejor película

1995: Sindicato de directores (DGA): Nominada a Mejor director

Críticas

- Sincera y tierna película que consigue conectar dos mundos, aparentemente distantes, representados por una figura del mundo de la literatura y por un modesto cartero del sur de Italia. Neruda enseña al cartero a usar la metáfora como herramienta de seducción y recibe de éste un oportuno aliento vital en su resignado exilio (crítica de Rufo Pajares para FA).

FILMAFFINITY

- “Hermosa y apasionada película”

Javier Rioyo: Cinemanía

© 2002-2017 Filmaffinity – Movieaffinity | All Rights Reserved – Todos los derechos reservados

<http://www.filmaffinity.com/mx/film621676.html>

5. Lo que callan las películas

¿Sabías que...?

Massimo Troisi (Mario Ruoppolo) tenía una disfunción cardíaca congénita que se agravó durante el rodaje hasta el punto de hacerse necesario un trasplante de corazón que, lamentablemente, no llegó a tiempo.



Las tomas de primeros planos, como la del actor leyendo en voz alta los poemas de Neruda para enamorar a Beatrice, fueron rodados el mismo día de la muerte de Troisi. Como era de esperar, la película fue dedicada a su memoria: "To our friend Massimo"

Il Postino (1995) fue nominada a cinco premios de la Academia, entre los que se contaban el de Mejor Película, Mejor director, Mejor Guión Adaptado, Mejor Actor y Mejor Banda Sonora Original...con Troisi ya muerto, se levantó una polémica sobre la posibilidad de conceder o no un galardón póstumo. Fue el año de Mel Gibson y su Braveheart y, finalmente, sólo le fue concedido el Óscar a la Mejor Banda Sonora Original.

Radford tuvo que servirse de un par de dobles para rodar algunas escenas, dado que el actor no podía realizar ningún esfuerzo físico: uno de sus dobles, de nombre Gerardo Ferrara sale en más escenas que Massimo Troisi.



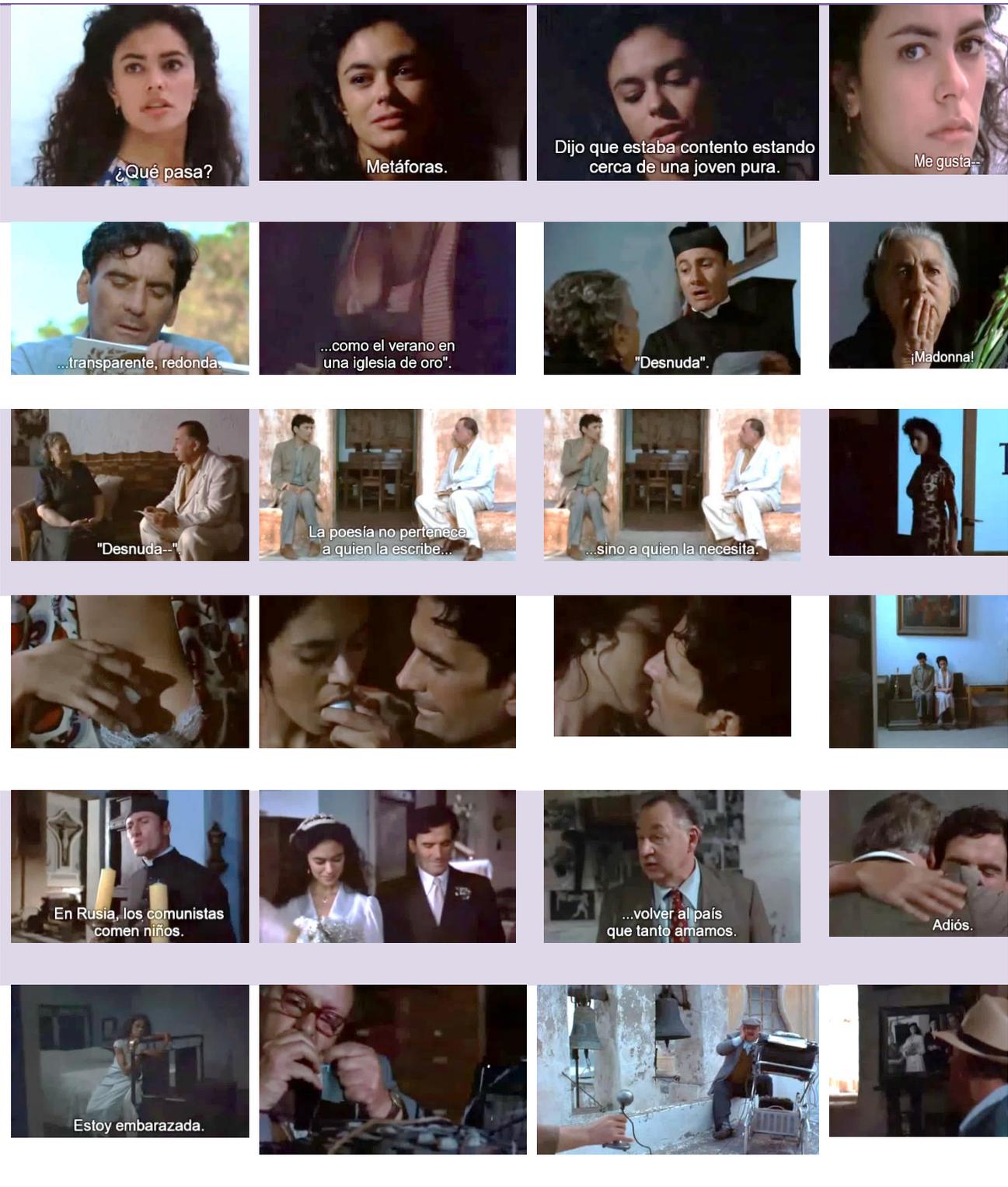
De todos modos, la película ganó más de 35 premios internacionales, incluyendo el BAFTA (The British Academy of Film and Television Arts) para el mejor director y mejor película extranjera. Fue considerada la película de mayor éxito en lengua extranjera nominada a los Óscar de Hollywood llegando a recaudar más de 100 millones de dólares

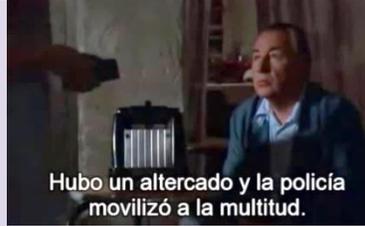
Información extraída de:

https://www.academia.edu/2295121/De_Ardiente_paciencia_a_Il_postino_The_postman_El_cartero_de_Neruda

6. Contamos la historia a través de imágenes. Para el profesor.







Hubo un altercado y la policia
movilizó a la multitud.

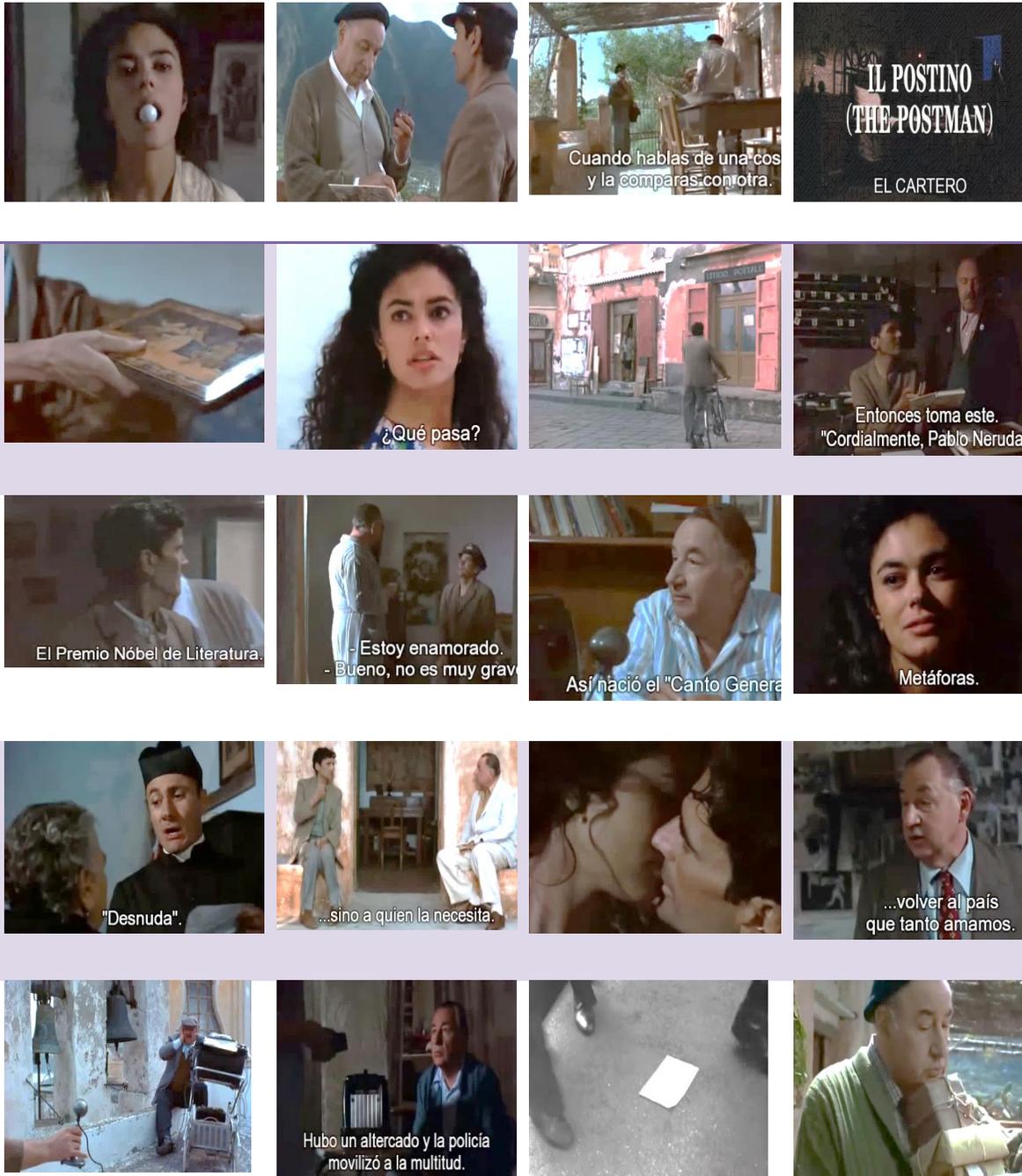


Se llama "Oda a Pablo Neruda."



7. Fotogramas

Instrucciones: Con base en la secuencia de la película, ordena y recorta los fotogramas y pégalos en las hojas correspondientes. ✂ Cortar







En Rusia, los comunistas comen niños.



"Desnuda--".



...transparente, redonda.



Estoy embarazada.



Me gusta--



Pegar

8. Formato secuencia fílmica

Instrucciones: Pega en orden la secuencia.

9. Conociendo a Antonio Skármeta

Instrucciones: Con base en la proyección del video Nacimiento de Antonio Skármeta, completa el siguiente cuadro con lo que se pide.



Sobre qué autor hizo sus estudios de maestría



En qué países estuvo en el exilio tras el Golpe Militar en Chile



Nació en:



Cuándo escribió la novela Ardiente paciencia

En qué año gana El Premio Nacional de Literatura



Con qué obra ganó El Premio Casa de las Américas

Nombra otras obras del autor

10. Cuadro contrastivo revelando el texto literario: Contrastes entre la novela y el visionado de la película

Instrucciones: Con base en la lectura de la novela El cartero de Neruda (Ardiente paciencia) de Antonio Skármeta y la película Il postino de Michael Radford, realiza las comparaciones que se te solicitan en el siguiente cuadro. Lee atentamente lo que se requiere en cada columna.

Texto literario	Texto fílmico
Indica cómo inicia la historia	Indica cómo inicia la historia
Señala cómo llega Mario a la oficina de correos.	Señala cómo llega Mario a la oficina de correos

<p>¿Cómo es la entrevista entre Mario y el jefe de correos?</p>	<p>¿Cómo es la entrevista entre Mario y el jefe de correos?</p>
<p>¿Qué compró Mario con su primer sueldo?</p>	<p>¿Qué compró Mario con su primer sueldo?</p>

<p>¿Cómo consigue Mario el autógrafo del poeta?</p>	<p>¿Cómo consigue Mario el autógrafo del poeta?</p>
<p>¿Qué ocurre después de conseguir la firma?</p>	<p>¿Qué ocurre después de conseguir la firma?</p>

10.1 Resumen

Instrucciones: Completa el cuadro como se indica

Señala las diferencias que encuentras al inicio de la historia

<u>El cartero de Neruda (Ardiente Paciencia)</u> de Antonio Skármeta (1985)	<i>Il postino</i> de Michael Radford (1994)
En qué aspectos coinciden	

11. Fotograma para activar conocimientos previos sobre prosopografía y etopeya

Instrucciones: Describe a Beatrice utilizando tus conocimientos sobre prosopografía y etopeya. Utiliza la parte debajo del fotograma.



12. Describiendo y descubriendo a los personajes

Instrucciones: Describe a los personajes como se pide

Personajes	Descripción Il Postino	Descripción, según el texto, El cartero de Neruda (Ardiente Paciencia)
<p data-bbox="306 579 509 611">Pablo Neruda</p> 	<p data-bbox="626 579 1006 667">Prosopografía (descripción física)</p>	<p data-bbox="1058 579 1438 667">Prosopografía (descripción física)</p>
	<p data-bbox="610 1209 1023 1350">Etopeya (descripción psicológica) comportamiento, actitudes, etc.</p>	<p data-bbox="1058 1209 1438 1402">Etopeya (descripción psicológica) comportamiento, actitudes, etc.</p>

Mario Ruoppolo	Prosopografía	Prosopografía
		
	Etopeya	Etopeya
	Prosopografía	Prosopografía
Beatrice Russo	Etopeya	Etopeya

13. Escenarios del visionado

Instrucciones: Con base en la proyección sobre las locaciones del rodaje de la película *Il Postino* de Michael Radford (1994), así como en la novela El cartero de Neruda (Ardiente paciencia) de Antonio Skármeta (1985), realiza la topografía correspondiente.

Escenario	Topografía	Topografía
<p>Locaciones</p>  <p>Ilustración 1 Isla Salina</p>	<p>Il Postino</p>	<p>El cartero de Neruda (Ardiente paciencia)</p>
 <p>Ilustración 2 Playa de Pollara</p>		
 <p>Ilustración 3 Isla Procida</p>		

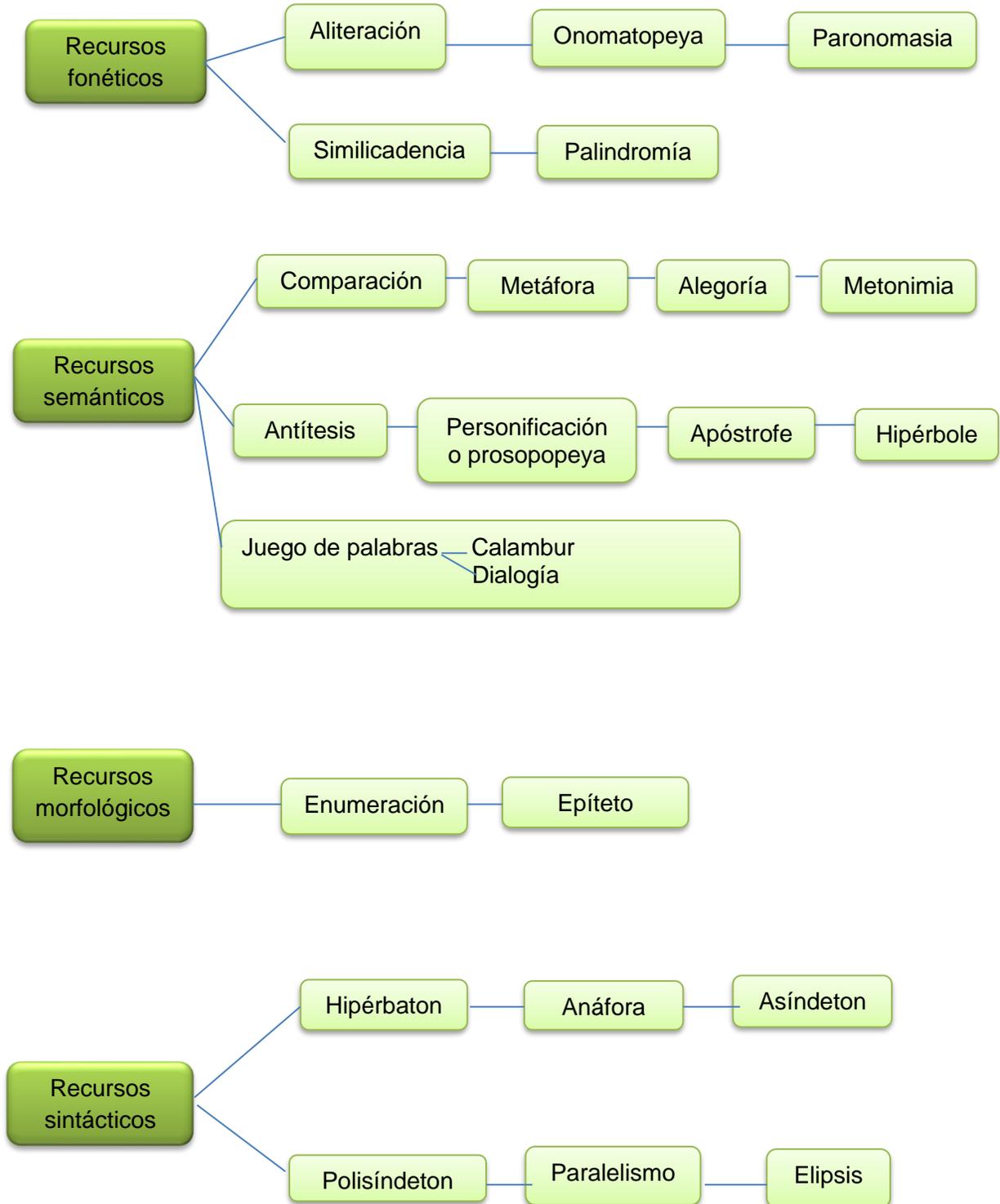
14. Contexto histórico político

Instrucciones: Tomando como base los videos La CÍA, el Vaticano contra el PCI elecciones de Italia en 1948 e Historia de Chile desde 1973 hasta 1989 (Historias de nuestro siglo TVN), contrasta el contexto histórico político de la película Il Postino de Michael Radford (1995) con el de la novela El cartero de Neruda (Ardiente paciencia) de Antonio Skármeta (1985).

	Il Postino	El cartero de Neruda (Ardiente paciencia)
Contexto histórico-político		

16. Esquema de figuras retóricas

Instrucciones: Observa con atención el siguiente esquema.



17. Cuadro Figuras retóricas

Instrucciones: Lee atentamente las figuras del lenguaje que aparecen en el siguiente cuadro y observa los ejemplos en negritas.

<p>Figuras retóricas de significado que consisten en provocar cambios en el significado de las palabras.</p> <p>http://figurasliterarias.org/content/figuras-de-significado/</p>		
	Definición	Ejemplo
Metáfora	<p>Es la sustitución de un término por otro cuando entre ambos hay relación de semejanza.</p> <p>http://acebo.pntic.mec.es/~arome_r3/Lengua/Edtilistica/contenido_de_recursos_estilistic.htm</p> <p>“-Para aclarártelo más o menos imprecisamente, son modos de decir una cosa comparándola con otra.”</p> <p>(El cartero de Neruda. Pág. 23)</p>	<p>“...-Eso es el ritmo.</p> <p>-Y me sentí raro, porque con tanto movimiento me mareé.</p> <p>-Te mareaste.</p> <p>- ¡Claro! Yo iba como un barco temblando en sus palabras...</p> <p>- ¿Sabes lo que has hecho Mario?</p> <p>- ¿Qué?</p> <p>-Una metáfora.”</p> <p>(El cartero de Neruda. Pág. 26)</p>
Comparación o Símil	<p>El símil compara, de forma expresa, un hecho real con otro imaginario de cualidades análogas.</p>	<p>“<<Desnuda eres tan simple como una de tus manos, lisa, terrestre, mínima, redonda, transparente, tienes líneas de luna, caminos de manzana,</p>

	<p>http://acebo.pntic.mec.es/~arome_r3/Lengua/Edtilistica/contenido_d_e_recursos_estilistic.htm</p> <p>Ramón Suárez (2007) menciona que “En la comparación aparecen dos términos enlazados por un nexo. El punto de enlace debe resaltar una de las características.”</p> <p>http://portalacademico.cch.unam.mx/alumno/tlriid2/unidad4/desviacionLenguajePoetico/Semantico</p>	<p>desnuda eres delgada como el trigo desnudo.</p> <p>Desnuda eres azul como la noche en Cuba,</p> <p>tienes enredaderas y estrellas en el pelo.</p> <p>Desnuda eres enorme y amarilla como el verano en una iglesia de oro. >>”</p> <p>(El cartero de Neruda. Pág. 68)</p>
<p>Hipérbole</p>	<p>La hipérbole constituye una intensificación de la eidentia* en dos posibles direcciones: aumentando el significado (“se roía los codos de hambre”), o disminuyéndolo (“iba más despacio que una tortuga”)</p> <p>Diccionario de Retórica y Poética. Helena Beristáin (2008) Pág. 257</p> <p>Eidentia se trata de un término que hace referencia genérica a una técnica descriptiva que consigue representar una realidad de una forma especialmente viva y detallada.</p> <p>https://es.wikipedia.org/wiki/Eidentia</p>	<p>“-¡Já! Con estos pulmones podría soplar las velas de una fragata hasta Australia.</p> <p>-Hijo, si sigues padeciendo por la señorita González, de aquí a un mes no tendrás fuelle ni para apagar las velitas de tu torta de cumpleaños.”</p> <p>(El cartero de Neruda. Pág. 71)</p>

18. Cuadro “En torno a la metáfora

Instrucciones: Observa los ejemplos y anota la letra **(N)** si corresponde a la novela El cartero de Neruda (Ardiente paciencia) de Antonio Skármeta (1985) o la letra **(P)** si corresponde al filme *Il Postino* de Michael Radford (1994), o bien, la letra **(A)** si se encuentran en ambas.

<p>“Sucedete que me canso de ser hombre. Sucedete que entro en las sastrerías y en los cines Marchito, impenetrable, como un cisne de fieltro Navegando en agua de origen y ceniza. El olor de las peluquerías me hace llorar a gritos.” ()</p> <p>“Aquí en la Isla, el mar, y cuánto mar. Sale de sí mismo a cada rato. Dice que sí, que no, que no. Dice que sí en azul, en espuma, en galope. Dice que no, que no...” ()</p> <p>“Ah triste mía, la sonrisa se extiende como una mariposa en tu rostro y por ti mi hermana no viste de negro. ()</p> <p>“Me falta tiempo para celebrar tus cabellos. Uno por uno debo contarlos y alabarlos...” ()</p>	<p>“-Te quedas ahí parado como un poste. -¿Clavado como una lanza? -No, quieto como una torre de ajedrez. -¿Más tranquilo que un gato de porcelana? ()</p> <p>“Tu risa es como una rosa... Una lanza en el aire, olas que revientan ()</p> <p>“Yo no la quiero, amada. Para que nada nos amarre que no nos una nada... Amo el amor de los marineros que besan y se van... Amo el amor que se reparte en besos, lecho y pan...” ()</p> <p>“Me gustas cuando callas porque estás como ausente...” ()</p>
--	--

<p>“Hoy me he tendido junto a una joven pura como a la orilla de un océano blanco... Su pecho como fuego de dos llamas...”</p> <p>()</p> <p>“<<Desnuda eres tan simple como una de tus manos, lisa, terrestre, mínima, redonda, transparente, tienes líneas de luna, caminos de manzana, desnuda eres delgada como el trigo desnudo. Desnuda eres azul como la noche en Cuba, tienes enredaderas y estrellas en el pelo. Desnuda eres enorme y amarilla como el verano en una iglesia de oro. >>”</p> <p>()</p> <p>“-¡No mamá! Me miraba y le salían palabras como pájaros de la boca...” ()</p>	<p>“-La ha calentado como una estufa...”</p> <p>()</p> <p>“-Su único capital son los hongos que tiene entre los dedos los pies...”</p> <p>-Su boca está llena de hechizos.” ()</p> <p>“-Estás blanco como un saco de harina. -Puede que esté blanco por fuera, pero por dentro estoy rojo... () -Como una metáfora hurgando como un puñal, incisivo como un canino y lacerante como un himen. La poesía habrá dejado la marca de su saliva insurgente en los pezones de la virgen...” ()</p> <p>“...A oscuras la cubrió por la espalda mientras en su mente una explosión de peces destellantes brotaba en un océano calmo.” ()</p>
---	--

20. Mario y el vate: Diferencias y similitudes con el visionado

Instrucciones: Completa el cuadro de Diferencias y similitudes entre el texto literario y la película tal como se pide.

Texto literario	Película
¿Cómo comienza la escena en que Mario sale a buscar al poeta para contarle que está enamorado?	¿Cómo comienza la escena en que Mario sale a buscar al poeta para contarle que está enamorado?
¿En qué lugar encontró Mario Jiménez a Neruda?	¿En qué lugar encontró Mario Jiménez a Neruda?
¿Qué le llevó Mario al poeta?	¿Qué le llevó Mario al poeta?

¿Cómo explica el poeta a Mario el apellido de Dante?	¿Cómo explica el poeta a Mario el apellido de Dante?
¿Qué le dice Beatriz a Mario cuando la conoce?	¿Qué le dice Beatriz a Mario cuando la conoce?
¿Qué le dicen en el telegrama a Pablo Neruda?	¿Qué le dicen en el telegrama a Pablo Neruda?
¿Cómo decide el poeta conocer a Beatriz?	¿Cómo decide el poeta conocer a Beatriz?

21. Cuadro contrastivo: diálogo entre Beatriz y Doña Rosa

Instrucciones: Completa y contrasta el cuadro del diálogo entre Beatriz y Doña Rosa como se indica.

El cartero de Neruda (Ardiente Paciencia) de Antonio Skármeta (1985)	Il Postino Michael Radford (1994)
¿Qué hizo Beatriz cuando regresó del roquerío?	¿Qué hizo Beatriz cuando regresó del roquerío?
En la habitación, ¿qué pregunta Doña Rosa y Beatriz qué contesta?	En la habitación, ¿qué pregunta Doña Rosa y Beatriz qué contesta?
Por qué Doña Rosa dice: - ¡Prefiero que un borracho te toque el culo en el bar, a que te digan que una sonrisa tuya vuela más alto que una mariposa!	Por qué Doña Rosa dice: - ¡Prefiero que un borracho te toque el culo en el bar, a que te digan que una sonrisa tuya vuela más alto que una mariposa!

<p>¿A qué lugar quiere mandar Doña Rosa a Beatriz y por qué?</p>	<p>¿A qué lugar quiere mandar Doña Rosa a Beatriz y por qué?</p>
<p>¿Por qué Doña Rosa va a telefonear a Neruda?</p>	<p>¿Por qué Doña Rosa va a telefonear a Neruda?</p>
<p>¿Cómo explica Doña a Beatriz los siguientes versos?</p> <p><<Yo no la quiero, amada, para que nada nos amarre, para que no nos una nada>>, <<Amo el amor que se reparte, en besos, en lecho y pan>></p>	<p>¿Qué hace Doña Rosa cuando descubre un poema en el sostén de Beatriz?</p>

22. Amistad

Instrucciones: Escribe en los siguientes renglones lo que para ti significa la palabra amistad. Pega tus fotografías en el espacio correspondiente en la siguiente hoja





Pegar

Tus fotografías

22.1 Cuadro contrastivo: Amistad entre el poeta y su cartero

Instrucciones: Completa el siguiente cuadro a partir de la amistad que surge entre Mario y Pablo Neruda, tomando como base *Il Postino* de Michael Radford (1992) y El cartero de Neruda (Ardiente paciencia) de Antonio Skármeta (1985).

<i>Il Postino</i>	<u>El cartero de Neruda (Ardiente paciencia)</u>
¿Cómo conoce Mario a Pablo Neruda?	¿Cómo conoce Mario a Pablo Neruda?
¿Cómo inicia la amistad entre los personajes?	¿Cómo inicia la amistad entre los personajes?
¿Qué cosas regala el poeta a Mario?	¿Qué cosas regala el poeta a Mario?

<p>Por qué Mario le dice al poeta: - ¡La poesía no es de quien la escribe, sino de quien la necesita!</p>	<p>Por qué Mario le dice al poeta: - ¡La poesía no es de quien la escribe, sino de quien la usa!</p>
<p>¿Por qué Mario va a votar por los comunistas?</p>	<p>¿Por qué Mario va a votar por los comunistas?</p>
<p>¿Qué noticia recibe el poeta en la boda de Mario y Beatriz?</p>	<p>¿Qué noticia da el poeta a Mario en su boda?</p>

<p>¿Cómo es la despedida entre Mario y Neruda?</p>	<p>¿Cómo es la despedida entre Mario y Neruda?</p>
<p>¿Qué hacía Pablo Neruda en Italia?</p>	<p>¿Qué hacía Pablo Neruda en París?</p>
<p>¿Quién escribe y qué dice la carta que enviaron a Mario?</p>	<p>¿Quién escribe y qué dice la carta que enviaron a Mario?</p>
<p>¿Por qué Mario graba los sonidos y ruidos de la isla y quién le ayuda?</p>	<p>¿Por qué Mario graba los sonidos y ruidos de la isla y quién le ayuda?</p>

<p>¿En qué momento Mario escribe un poema para Neruda y cómo se llama?</p>	<p>¿En qué momento Mario escribe un poema para Neruda y cómo se llama?</p>
<p>¿Qué es lo que graba Mario de Pablito?</p>	<p>¿Qué es lo que graba Mario de Pablito?</p>
<p>¿En qué momento regresan Neruda y Matilde a la isla? ¿Qué pasa con Mario</p>	<p>¿En qué momento regresan Neruda y Matilde a la isla? ¿Qué hace Mario?</p>

23. Cuadro contrastivo: Doña Rosa y Pablo Neruda

Instrucciones: Completa el cuadro contrastivo entre *Il Postino* de Michael Radford (1994) y El cartero de Neruda (Ardiente paciencia) de Antonio Skármeta (1985), tal como se indica.

Novela El cartero de Neruda (Ardiente paciencia)	Película Il Postino
¿Qué dice la carta que Doña Rosa envió al poeta?	¿Qué hace Doña Rosa antes de presentarse con Pablo Neruda?
¿Cuáles son las referencias literarias que el poeta utiliza con Mario tras leer la carta?	¿Qué dice el cura a Doña Rosa?
¿Cuál es el motivo de la entrevista de Doña Rosa con Neruda?	¿Cuál es el motivo de la entrevista de Doña Rosa con Neruda?

¿En qué lugar se entrevistan y por qué?	¿En qué lugar se entrevistan y por qué?
¿Qué hizo el poeta mientras esperaba a Doña Rosa?	¿Sabía el poeta de la visita de Doña Rosa?
¿Qué hace Mario cuando llega Doña Rosa?	¿Qué hace Mario cuando llega Doña Rosa?
¿Qué escupió la viuda de entre los dientes?	¿Qué dice Doña Rosa al poeta sobre Mario?

<p>¿Cómo se llama el poema que enseña la viuda a Neruda?</p>	<p>¿Cómo se llama el poema que enseña Doña Rosa al poeta?</p>
<p>¿Qué respuesta da la viuda al poeta, cuándo éste dice que el poema no se concluye necesariamente el hecho?</p>	<p>¿Qué respuesta da la viuda al poeta, cuándo éste dice que el poema no se concluye necesariamente el hecho?</p>
<p>¿Qué ordena Doña Rosa al poeta?</p>	<p>¿Qué le pide Doña Rosa al poeta?</p>

23.1 La poesía no es de quien la escribe, sino de quien la necesita

Instrucciones: Completa el cuadro contrastivo de la escena entre Mario y Neruda después de marcharse Doña Rosa.

Novela El cartero de Neruda (Ardiente paciencia)	Película Il Postino
¿Cómo inicia la conversación entre Don Pablo y Mario, ya que se ha ido la viuda?	¿Cómo inicia la conversación entre Don Pablo y Mario, ya que se ha ido Doña Rosa?
¿Qué se dice en esa conversación?	¿Qué se dice en esa conversación?
¿Se encuentran referencias literarias en la conversación? ¿Cuáles?	¿Se encuentran referencias literarias en la conversación? ¿Cuáles?

<p>Según Mario, ¿Por qué el poeta lo metió en ese lío y por qué debe ayudarlo?</p>	<p>Según Mario, ¿Por qué el poeta lo metió en ese lío y por qué debe ayudarlo?</p>
<p>¿Para quién escribió Neruda el poema?</p>	<p>¿Para quién escribió Neruda el poema?</p>
<p>¿En qué momento, Mario dice la siguiente frase: - ¡La poesía no es de quien la escribe, sino de quien la usa!</p>	<p>¿En qué momento, Mario dice la siguiente frase: - ¡La poesía no es de quien la escribe, sino de quien la usa!</p>
<p>¿Mario regala algo al poeta en esta escena?</p>	<p>¿Mario regala algo al poeta en esta escena?</p>

<p>¿Cómo termina la conversación entre Mario y el poeta?</p>	<p>¿Cómo termina la conversación entre Mario y el poeta?</p>
--	--

24. Mario y Beatriz: Encuentro amoroso

Instrucciones: Con base en la narración de la novela de Antonio Skármeta, completa el cuadro contrastando con la película de Michael Radford.

Indicador	Novela	Película
Similitudes		
Diferencias		
Símbolos		

25. Cuadro contrastivo: La boda

Instrucciones: Contrasta el momento en que se casan Mario y Beatriz. Toma en consideración cómo, cuándo, dónde y por qué suceden los hechos en la novela, así como en el filme.

Indicador	Novela	Filme
Similitudes: ¿Cómo suceden los hechos?		
Diferencias: ¿Cómo suceden los hechos?		
Similitudes: ¿Cuándo suceden los hechos?		

Diferencias: ¿Cuándo suceden los hechos?		
Similitudes: ¿Dónde suceden los hechos?		
Diferencias: ¿Dónde suceden los hechos?		
Similitudes: ¿Por qué suceden los hechos?		

Diferencias: ¿Por qué suceden los hechos?		
Similitudes con los personajes		
Diferencias con los personajes		

26. El final de las historias

Instrucciones: Completa el cuadro sobre el final de la novela El cartero de Neruda (Ardiente paciencia) de Antonio Skármeta (1985) y la película Il Postino de Michael Radford (1994), anotando dentro de las columnas correspondientes las similitudes y las diferencias con el texto.

	Similitudes encontradas en el filme Il Postino Michael Radford (1994)	Diferencias encontradas en el filme Il Postino Michael Radford (1994)
El cartero de Neruda (Ardiente paciencia) Antonio Skármeta (1985)		

26.1 El final que yo esperé

Instrucciones: Escribe el final de la historia que tú esperabas, tanto del texto literario como del visionado de la película.



