

# Cine y literatura para el aprendizaje de las competencias básicas: vínculos semióticos y educativos

---

## Cinema and literature for learning basic skills: semiotic and educational links

MARÍA GONZÁLEZ GARCÍA<sup>1</sup>  
*mgonzalezgarcia@um.es*  
*Universidad de Murcia, España*

### Resumen:

Este artículo expone que la conexión intertextual entre cine y literatura favorece el aprendizaje para la vida de estudiantes de etapas educativas obligatorias. Ello se debe a la proyección del vínculo semiótico existente entre ambas disciplinas artísticas hacia el diseño de tareas complejas de comprensión y expresión oral, escrita y audiovisual con proyección mediática, donde desarrollar cooperativamente un conocimiento contextualizado y estratégico de las competencias básicas. Contribuye así a solventar un problema tradicionalmente afincado en la educación escolar: el canon de especialización que impone contenidos conceptuales alejados del mundo de los aprendices y evaluables mediante tareas simples de control, cuyo modelo lingüístico e instructor es insostenible en el horizonte globalizado del siglo XXI que requiere formar a las personas para adaptarse con flexibilidad a un mundo cambiante e interconectado. Por ello, se propone aquí una metodolo-

### Abstract:

This article shows that the intertextual connection between cinema and literature promotes life-long learning among students of compulsory educational stages. This is due to the projection of the existing semiotic link between the two artistic disciplines towards the design of complex tasks of comprehension and oral, written and audiovisual expression with media coverage, where contextualised and strategic knowledge of the basic skills can be developed cooperatively. Thus it contributes to solving a problem traditionally inherent in school education: the specialisation cannon which imposes conceptual contents that are not only far away from the learners' world but also only assessable by means of simple control tasks, whose linguistic and instructing model is unsustainable in the 21st century's globalised horizon that requires people to be trained to flexibly adapt themselves to a changing and interconnected world. Therefore, here we suggest a methodolo-

---

### 1 Dirección para correspondencia (correspondence address):

María González García. Dpto. de Didáctica de la Lengua y la Literatura (Español). Facultad de Educación. Universidad de Murcia. Campus de Espinardo. 30100, Murcia (España).

gía de investigación-acción en el aula que ha sido validada con intervenciones innovadoras efectuadas durante tres cursos académicos consecutivos en las etapas de Educación Primaria y Educación Secundaria, donde, entre cuentos tradicionales y películas recientes, se ha promovido un aprendizaje significativo, constructivista y heurístico cuyos hipertextos creativos y materiales didácticos han sido difundidos en la Web y cuyos hallazgos empíricos confirman esta hipótesis de trabajo interdisciplinario.

**Palabras clave:**

Competencias básicas; cine; literatura; Educación Primaria; Educación Secundaria.

gy for research-action in the classroom that has been validated with innovative interventions made during three consecutive academic years in the stages of primary and secondary education, where, by means of traditional stories and recent films, a significant, constructivist and heuristic learning has been promoted. The creative hypertexts and didactic materials of this kind of learning have been published on the Internet and their empirical findings confirm this interdisciplinary work hypothesis.

**Key words:**

Key competences; cinema; literature; Elementary Education; Secondary Education.

**Résumé:**

Cet article explique que la connexion intertextuelle entre le cinéma et la littérature favorise l'apprentissage des étudiants durant les étapes éducatives obligatoires. Cela est dû à la projection du lien sémiotique existant entre les deux disciplines artistiques vers le modèle de tâches complexes de compréhension et d'expression orale, écrite et audiovisuelle avec la projection médiatique où on peut développer en coopération une connaissance replacée dans son contexte et une connaissance stratégique des compétences de base. Cela contribue ainsi à résoudre un problème traditionnellement ancré dans l'éducation scolaire: le canon de spécialisation qui impose des contenus conceptuels éloignés du monde des apprenants et évaluable à travers des tâches simples de contrôle, dont le modèle linguistique et instructeur est insoutenable dans l'horizon globalisé du XXIème siècle qui prétend former des personnes pour être flexible et s'adapter à un monde changeant et interconnecté.

Pour cela, on propose une méthodologie de recherche-action dans la classe qui a été validée avec des interventions innovatrices effectuées durant trois années scolaires consécutives dans les étapes d'Education Primaire et d'Education Secondaire, où, entre contes traditionnels et films récents, on a promu un apprentissage significatif, constructiviste et heuristique dont les hypertextes créatifs et les matériels didactiques ont été diffusés sur Internet et dont les découvertes empiriques confirment cette hypothèse de travail interdisciplinaire.

**Mots clés:**

Compétences de base; cinéma; littérature; Enseignement Primaire; Enseignement Secondaire.

Fecha de recepción: 27-2-2014

Fecha de aceptación: 29-4-2014

## Justificación y marco teórico de la investigación

### Hipótesis y problema de investigación

Este estudio parte de la hipótesis de que la conexión intertextual entre cine y literatura favorece el aprendizaje para la vida de estudiantes de etapas obligatorias por considerar el vínculo semiótico existente entre ambas disciplinas artísticas en función del diseño educativo de tareas complejas de comprensión y expresión oral, escrita y audiovisual con proyección mediática, donde los discentes desarrollan cooperativamente un conocimiento contextualizado y estratégico de las competencias básicas.

Contribuye así a solventar un problema tradicionalmente afinado en la educación escolar: el canon de especialización que impone contenidos conceptuales alejados del mundo de los aprendices y evaluables mediante tareas simples de control, cuyo modelo lingüístico e instructor es insostenible en el horizonte globalizado del siglo XXI que requiere formar a las personas para adaptarse con flexibilidad a un mundo cambiante e interconectado.

En efecto, tal y como enuncia la Comisión Europea en su estudio *Competencias clave para un aprendizaje permanente. Un marco europeo*, el fenómeno de la globalización impulsado por el avance de las nuevas tecnologías de la sociedad de la información ha provocado la demanda de una reestructuración curricular de los sistemas educativos internacionales a fin de que los estudiantes aprendan competencias para desenvolverse como agentes en la sociedad del conocimiento a lo largo de la vida tanto en la cotidianidad escolar como extraescolar (Comisión Europea, 2007, p. 3). Ello implica promover iniciativas de investigación-acción en el aula destinadas a innovar el actual panorama educativo partiendo del saneamiento de sus edificaciones academicistas desde sus cimientos, pues estas se afincan en la tradición ilustrada de la especialización disciplinar. Lógicamente, había que preparar la infraestructura institucional conveniente para ello. De ahí que la primera estrategia haya sido la reforma parlamentaria de las leyes de educación para la introducción de las competencias básicas en las enseñanzas obligatorias como nuevo eje de dinamización de todos los elementos del currículo, desde las programaciones de aula hasta las relaciones entre escuela y comunidad.

No obstante, el camino de formación docente para adaptarse a la nueva realidad educativa no carece de escollos, pues los documentos legales habilitados para ello muestran redacciones demasiado generalistas y difusas que inhabilitan el establecimiento de programas de aplicabilidad precisa. Así ocurre en el caso de España, donde, al amparo de la LOE, se han dictado Reales Decretos de enseñanzas mínimas para Educación Primaria (1513/2006, de 7 de septiembre) y Educación Secundaria (1631/2006, de 29 de diciembre) que recogen en un anexo una serie de consideraciones argumentales y sin puntualizar, por lo que su conexión curricular con los objetivos y criterios de evaluación carece de enclaves concretos. Por tanto, sin directrices específicas para la orientación del profesorado en este sentido, las evaluaciones de diagnóstico en competencias básicas no se realizan en los centros educativos con la asiduidad y eficacia requeridas.

Importa defender que esta labor sea interna en los centros educativos porque el auténtico aprendizaje basado en competencias es procesual, ya que se despliega a través de tareas complejas en cada asignatura y de proyectos interdisciplinares que atañen a todos los niveles y asignaturas. Sin embargo, actualmente la evaluación de diagnóstico suele limitarse a la evaluación censal externa que, con pruebas homologadas, el servicio de inspección de las Consejerías de Educación dependientes del MEC practica de modo anual en torno a ciertas competencias básicas –nunca todas en interacción– a través de cuadernillos con cuestiones estandarizadas. Obviamente, aún cuando su marco científico de evaluación es muy cualificado y preciso (MEC, 2009), como este tipo de evaluación de diagnóstico se centra en emitir un ranking de competitividad al respecto, su planificación y gestión de los conocimientos otorga más importancia a la consideración del alumnado como capital inmerso en una visión empresarial de las instituciones educativas que como persona inmersa en una visión humanista de la educación de aula atenta a la diversidad de circunstancias cognitivas y socioculturales.

Es por ello un reto y una necesidad proponer investigaciones de aula destinadas a la generación de recursos educativos para la formación procesual de las competencias básicas en el aula. Solo por esta vía se pueden allanar los escollos academicistas que siguen presentes en los hábitos docentes actuales. En lo que concierne al área de Didáctica de la Lengua y la Literatura, interesa indicar que tales recursos deberían tratar el asunto de la competencia lectora porque esta influye en el problema

que acabo de razonar en el sentido de que la evaluación internacional PISA en España (MECD, 2013) revela un aspecto deficitario que el profesorado de todas las áreas de conocimiento debería contemplar entre sus cometidos de mejora docente: es la dificultad discente para comprender e interpretar de modo coherente y significativo textos de tipologías diversas, lo cual va ligado al problema del desafecto lector en la adolescencia.

La hipótesis que aquí se formula defiende el ejercicio de la lectura intertextual por el hecho beneficioso de que estimula la educación conjunta de las competencias básicas activando las capacidades cognitivas de conexión intelectual sin la cual es imposible vehicular la comprensión y la interpretación auténticamente coherentes y significativas. Con esta propuesta ofrece materiales innovadores que no suelen estar presentes en los libros de texto preparados por las editoriales -donde apenas hay recursos educativos que proponga lecturas intertextuales de un mismo género o de distintos géneros y lenguajes, en conformidad con las costumbre profesional de impartir materias especializadas centradas en lo fonológico tanto en temas impartidos como en textos comentados-. Aquí se defiende que las lecturas intertextuales indefectiblemente invitan al pensamiento colaborativo entre disciplinas, y en consecuencia acercan el currículo al mundo vital de los aprendices con la consiguiente motivación por el conocimiento y afecto por la lectura que lo posibilita. Tal ventaja educativa se potencia si la lectura intertextual se realiza conjugando cine y literatura, porque el imaginario de las palabras se reconcilia entonces con el imaginario audiovisual de las nuevas generaciones del siglo XXI, y por este encuentro cabe motivar y desplegar el conocimiento humano de los estudiantes con más vigor y riqueza.

### Vínculos semióticos entre cine y literatura

Son recurrentes los estudios sobre las versiones, préstamos y analogías que la cinematografía ha realizado a partir de referentes célebres de la literatura. Sin duda, buena parte de los guiones del séptimo arte son hipertextos de clásicos provenientes de dramas y, sobre todo, de novelas. Baste como ejemplo el acopio de *Adaptaciones de la Literatura española en el cine español. Referencias y bibliografía* realizado por Camarero Gómez y ubicado en la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes (<http://bib.cervantesvirtual.com/portal/alece/>). Unas veces los filmes son meras ilustraciones literales del texto literario, otras son trasposiciones análo-

gas. Más independencia muestran las interpretaciones que recrean la obra y, sobre todo, las adaptaciones libres donde brilla el estilo del director de la película (Sánchez Noriega, 2000). Ciertamente es que en todos los casos existe un diálogo intercultural entre la obra originaria y la recontextualizadora como fruto de la lectura intertextual que ello comporta.

La crítica literaria de enfoque semiótico ha estudiado tal vinculación fílmico-literaria con el deseo de establecer conexiones pertinentes y genealógicas entre ambas para su semiosis social. Si bien los primeros estudios asociaron el género cinematográfico con el teatral debido a su convergencia espectacular (Bazin, A. 1990), pronto derivaron hacia conexiones más profundas que lo asociaron con el género narrativo debido a su convergencia en perspectivas relativas a los recursos imprescindibles del guión y del montaje como ejes vertebradores (Bordwell y Thompson, 1996). Ello explica la fácil transposición de argumentos de una a otra obra artística. Esta corriente centrada en la narratología fílmica es presidida por la trayectoria semiológica de Metz (1968, 1972), cuya metodología dejó huella en investigadores de la talla de Eco (1970) y Bettetini (1975), entre otros, a fin de indagar en la forma de expresión de la obra audiovisual al tiempo que en su poder comunicativo y sus estrategias intertextuales, ya que entienden que la "narratología debe ser comparada" (Gaudreault y Jost, 1995, p. 158).

Ello no quiere decir que la semiótica confunda el lenguaje del cine con el de la literatura, pues, obviamente, son distintos y, en consecuencia, no se debe medir el logro artístico de uno con las condiciones enunciativas del otro (Gisper, 2009, p. 118). Y tal distinción, al igual que el vínculo correspondiente, deben ser tenidos en cuenta por los estudios educativos que pretenden trabajar interactivamente con ambos.

## Vínculos educativos entre cine y literatura

Educación en la interacción semiótica entre cine y literatura implica plantear las estrategias metodológicas de una lectura intertextual atenta a la creatividad del lector como copartícipe en la construcción del significado del texto y en su recreación interpretativa desde sus circunstancias receptoras particulares. En este sentido interesa resaltar la noción didáctica del "intertexto lector" (Mendoza, 2001) por activar la cultura del lector proveniente de distintos lenguajes y experiencias. Así pues, disfrutar del pase de una película se enmadeja formativamente con leer

libros, e incluso estos se ven incluidos en la actualidad en los procesos hipertextuales propios de los medios digitales (Romea, 2008, p. 96). Se hace necesario abandonar el prejuicio de concebir el cine como mero pasatiempo y de insertarlo genealógicamente con otras formas de expresión artística, como la pintura, la literatura y la música (Romea, 1998).

Entre las publicaciones pioneras en la investigación interdisciplinar sobre el poder educador del cine destaca la monografía colectiva *El cine, un entorno educativo: diez años de experiencias a través del cine* (De la Torre, Pujol y Rajadell, 2005), que sostiene la tesis de que el cine permite dos virtudes: un aprendizaje integrado y multisensorial y la oportunidad de diseñar tareas motivadoras tanto para la cognición analítica como para la creativa y la crítica. Otra perspectiva investigadora es la que estudia morfológicamente la convergencia multidisciplinar (literatura, historia, arte, filosofía, etc.) que se requiere para comprender el cine, de la cual es claro exponente el libro *Cine, ficción y educación* de Gispert (2009). La más cercana a las expectativas del presente estudio es la que desarrolla el grupo FRAC de la Universidad de Barcelona, a partir de los trabajos de Romea citados anteriormente y los de Ambrós (2010) en torno a la lectura de textos literarios y audiovisuales.

Posiblemente el tema y la estrategia más utilizados en la didáctica del visionado de películas cinematográficas sea la educación en valores democráticos e interculturales a través de foros (Prats, 2005; Jiménez, 2005; Ortigosa, 2002; Pons, 2009) pues estos, al desarrollarse en el ámbito espontáneo de la oralidad grupal, se convierten en espacios dialógicos donde cultivar contenidos actitudinales en convivencia comunicativa tanto en la dimensión comprensiva como en la expresiva. El coloquio del cine-forum se estimula desde la catarsis que provoca la obra fílmica como decurso análogo al de la vida humana y se expande con juicios morales reflexivos y comprometidos. Es por ello que, a menudo, se aconseja culminar esta tarea con la escritura de un comentario crítico personal sobre el tema abordado (Caro y González, 2012).

Cuando se conjuntan los foros cinematográfico y literario, en virtud de la comparación sucinta entre los textos correspondientes, se presta especial atención a su estructura y su función, de modo que surge de modo justificado el ejercicio del análisis lingüístico y crítico y la asunción de una gramática audiovisual y una alfabetización mediática elementales (Amar, 2000; Burn, 2010). De hecho, la figurabilidad cinematográfica compuesta por tomas, escalas de planos, ángulos, transiciones,

bandas sonoras y doblajes, entre otros elementos funcionales, genera en la actualidad modelos estéticos para las artes visuales en general y para la imaginación literaria de mitos y perspectivas.

Incardinado con tales consideraciones vinculantes, lo que aquí más interesa es que el cine y la literatura inciden en la educación en competencias para la vida. Para ello es necesario postular encuentros con textos imaginativos a fin de desentrañar su mensaje humano. Ello requiere promocionar el hábito de evitar la banalidad de la telebasura y de acudir a pantallas alternativas a la televisión, especialmente aquellas que se benefician de la imprevisible riqueza de Internet, pues en ellas se combate la alienación por atender a lo marginal y experimental (Rincón, 2011).

A las posibilidades educativas mencionadas se une la de entramar cine y literatura para dar viabilidad al reclamo actual de la Unión Europea sobre el desarrollo de la competencia comunicativa de niños y jóvenes con perspectiva creativa y bimodal con respecto a los medios audiovisuales y digitales, todo ello a fin de contribuir a la generación de producciones auténticamente personales. Desde el área de conocimiento de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, es intención de esta investigación avanzar en la línea del estudio semiótico de los *mass media* incluidos en las TIC y de la educación *en y con* su uso democrático por medio de actividades de comprensión crítica de los mismos y de expresión creativa de hipertextos (Caro, 2009). La secuencia consta de varios pasos: 1) La lectura comprensiva y crítica de los intertextos fílmico y literario; 2) El foro de análisis y opinión con la voluntad de cultivar la coherencia interpretativa en colectividad, suscitar el cuestionamiento crítico acerca de las textualidades recibidas, así como rescatar de la memoria colectiva e individual de los aprendices los retazos que justifican el valor patrimonial de las obras en cuestión (Clarembaux, 2010); 3) La didáctica de trayectorias creativas desde la estrategia intertextual que brinda el concepto semiótico denominado por Genette (1989, p. 356) “trasmodalización intermodal”, donde no solo quepa la transposición genérica sino también la heterodiegética.

Este último paso se justifica por la importancia de estimular la invención libre de los aprendices, no su reproducción mimética de modelos canónicos, lo cual se logra si los textos cinematográfico y fílmico son motivos de inspiración que dejan al receptor margen de interacción co-creativa desde su nuevo contexto sociocultural e imaginación particular

para variar su modalidad textual y su decurso narrativo desde su nuevo horizonte de expectativas. Se insiste en que tal acción tiene sentido educativo si va unida didácticamente al estímulo de la audacia cognitiva del intertexto lector. En las intervenciones creativas se puede trabajar la asociación intertextual desde el trayecto que va de la literatura al cine o desde el que va del cine a la literatura. En el presente estudio se prefiere el último itinerario, pues antes que el recurso de la obra cinematográfica como ilustración lúdica de la obra leída, se opta por convertir la película en incentivo para despertar la curiosidad detectivesca de querer saber más o de advertir posibles filiaciones con la obra literaria de la que parte, si se trata de una versión fiel al texto literario, o bien de descubrir encuentros imprevisibles si la obra literaria con la que se relaciona es diversa en su origen y propósitos pero guarda raíces comunes en los arquetipos del imaginario colectivo.

### **La proyección institucional de la educación basada en competencias básicas**

El enfoque educativo centrado en la idea de competencia como un saber desenvolverse en la vida apunta hacia la capacidad de integrar, movilizar y transferir recursos de diversas tipologías a contextos imprevisibles para resolver problemas y tareas complejas (Roegiers, 2001, p. 66). Su proyección internacional se inició con los encuentros institucionales realizados con el objetivo de hacer factible los ideales de la Sociedad del Conocimiento, de los que son publicaciones emblemáticas dos libros patrocinados por la UNESCO: uno es *La educación encierra un tesoro* de Jacques Delors (1996) -presidente de la Comisión Internacional de sobre la Educación del siglo XXI-, donde se discierne entre el aprender a ser, el aprender a hacer, el aprender a conocer y el aprender a convivir por entender que la educación democrática precisa del empleo conjugado de todas estas facetas; el otro es *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* de Edgar Morin (1999), el cual muestra el pensamiento complejo como la vía cualitativa necesaria para sanear la cultura educativa con aquella reflexión crítica ecológica y humanista que reconoce la diversidad en la unidad y la interdisciplinariedad como espacio experimental del conocimiento que avanza entre incertidumbres. La investigación que aquí se propone entre cine y literatura para el despliegue coherente y estimulante de las competencias básicas encuentra en tales

obras las referencias de autoridad relevante para encauzar la fundamentación científica de sus pasos metodológicos.

Las competencias básicas son esenciales para la socialización de todos y proponen tareas complejas para transferir conocimiento a nuevos contextos. Los esfuerzos institucionales por educar en competencias básicas empiezan en el siglo XXI. Entre sus antecedentes europeos, cabe destacar la orientación didáctica que el Consejo de Europa publicó en el *Marco de referencia de las lenguas* (Consejo de Europa, 2001), donde queda estipulado un sistema de aprendizaje y evaluación basado en competencias “generales” y se concede especial importancia a la competencia comunicativa. Más vinculantes fueron los estudios iniciales sobre las denominadas “competencias clave” del grupo B surgido del consejo de Lisboa y del equipo DeSeCo (Definición y Selección de Competencias Clave) al amparo de la OCDE (2005, 2009, 2010) y de la Comisión Europea (2004, 2007), pues, como bien indica Bolívar (2010), a partir de sus logros se incorporaron las competencias básicas a los currículos internacionales.

En cuanto al estado actual de la cuestión en España, la implantación de la LOE supuso un paso decisivo hacia la habilitación de las competencias básicas en Educación Primaria y Educación Secundaria, ya que había sido impelida por los planes parlamentarios europeos derivados de los estudios marco financiados por la OCDE y por la UNESCO antes mencionados. Interesa destacar los Reales Decretos de enseñanzas mínimas para las etapas citadas derivados de la LOE ya que estos reportan profusa información sobre el tema, aunque, como se indica en el planteamiento del problema de este estudio, su formulación sea argumentativa y generalista y, por ello, difícil de aplicar con precisión a las programaciones didácticas.

De hecho, el MEC (2009) ha dispuesto un plan de evaluación de diagnóstico en competencias básicas para controlar su uso eficaz en tales etapas educativas a través de criterios curriculares destinados a establecer grados de dominio de cada una de ellas. Pronto han surgido estudios científicos para facilitar su programación adecuada (Zabala y Arnau, 2007; Escamilla, 2008; Moya, 2008) así como para investigar en sus ventajas y dificultades didácticas, puesto que, por un lado, propician acciones globalizadoras -sin olvidar la oportunidad de difusión de materiales y de encuentros colaborativos que proporciona Internet (Monereo, 2009) – y, por otro lado, encuentran no pocas reticencias docentes debi-

do a la falta de preparación metodológica del profesorado en las nuevas metodologías constructivistas, así como a la aplicación irreflexiva de los dictados curriculares como si las competencias fueran simples habilidades o pretextos para desarrollar una competitividad institucional basada solo en el control de resultados y en la estimación de su excelencia por encima de la atención a la diversidad (Rey, 2010).

## Metodología

Este estudio se sustenta en una metodología cualitativa-interpretativa de investigación-acción en el aula que, siguiendo el modelo espiral de planificación-reflexión-acción-observación-reflexión para la mejora social de la educación (Latorre, 2003, p. 45), propone hipótesis de acción resolutoria de una situación problemática diagnosticada, cuyos efectos en las tareas de aula realizadas permiten observar y evaluar su validez y posibilidades de remodelación en ciclos de investigación posteriores.

Concretamente, se parte de un enfoque didáctico proveniente de la semiótica de la intertextualidad con la intención de proponer un modelo de tarea motivadora, compleja y abierta a la transferencia de conocimiento en nuevos contextos que permita la convergencia interdisciplinar desde una disciplina –Lengua castellana y Literatura- que contempla la incidencia en sí misma de las demás. Este modelo ha sido validado con intervenciones innovadoras efectuadas en las etapas de Educación Primaria y Educación Secundaria, donde, entre cuentos tradicionales y películas recientes, se ha promovido un aprendizaje significativo, constructivista y heurístico cuyos hipertextos creativos y materiales didácticos han sido difundidos en la Web.

A esta metodología se le implementa de modo ocasional la realización de análisis cuantitativos de cuestionarios iniciales y finales dirigidos al alumnado para consultarles al principio sus preferencias en materia de cine y literatura, así como la experiencia de aprendizaje vivida. Con estos instrumentos cabe la extracción de promedios y valores estadísticos sobre gustos cinematográficos y literarios, iniciativas creativas, y rendimiento de competencias.

El objetivo principal de la investigación realizada ha sido experimentar, analizar e interpretar el desarrollo curricular de las competencias básicas en segundo ciclo de Educación Primaria y en primer ciclo de

Educación Secundaria con el acoplamiento lógico de una metodología intertextual que promueve un aprendizaje integrado de múltiples saberes y lenguajes a través tareas complejas relacionadas con el cine y la literatura.

La investigación intertextual entre cine y literatura se ha desarrollado durante tres cursos académicos consecutivos: en el curso 2010-2011 se diseñó el modelo referido, fue aplicado en el aula con alumnado de segundo ciclo de Educación Primaria, y se analizó e interpretó el nivel de desarrollo curricular en relación con las competencias básicas,. Este fue suscitado tras la categorización de los resultados en relación con las tareas efectuadas y el diagnóstico del grado de capacidad cognitiva (reproducción/conexión/reflexión) demostrado en cada tarea con niveles y descriptores.

En el curso 2011-2012 se invirtió el modelo en una expansión nivelar hacia primer ciclo de Educación Secundaria, cuyo plan investigador empezó por la fase exploratoria de recolección de datos sobre los aprendices participantes y su contexto sociocultural y académico y la toma de decisiones específicas sobre la tarea compleja, siguió por la intervención didáctica realizada con el despliegue estratégico de dicha tarea, y acabó con la recolección de datos.

Finalmente, en el curso 2012-2013 fueron realizados el estudio analítico e interpretativo de las competencias básicas desarrolladas al respecto, la difusión de dicho trabajo en la comunidad escolar y la formulación de conclusiones y prospectiva sobre el conjunto investigado.

El procedimiento de intervención comenzó por la lectura intertextual de un texto cinematográfico y de otro literario, seguido de tres foros donde los alumnos reconstruyeron el significado de la película (cine-forum), del cuento (libro-forum) y de su vínculo intertextual arquetípico (foro intertextual) y también les otorgaron sentido personal a través de nuevas conexiones desatadas por su intertexto lector y culminadas en hipertextos creativos. La obra cinematográfica elegida para su pase en segundo ciclo de Educación Primaria fue *Up*, una película de aventuras y animación en 3D dirigida por Peter Docter (2009) y estrenada bajo el patrocinio de Pixar y Walt Disney. En cambio, la seleccionada para su pase en primer ciclo de Educación Secundaria fue una película romántica y siniestra grabada fotograma a fotograma: *La novia cadáver* (2005), dirigida por Tim Burton a partir de un guión basado en un cuento legendario ruso del siglo XIX. La obra de Burton permite indagar con los

alumnos en una corriente de antecedentes fílmicos y literarios sobre el tópico de ultratumba de la novia difunta.

En ambos casos se conjugaron tales películas con un mismo cuento folclórico de larga tradición: *La flor de Liliá*, cuyas raíces míticas y clásicas sobre el tema de la prosopopeya del difunto permiten establecer vínculos interculturales con los arquetipos que siguen motivando a los aprendices del siglo XXI en coherencia con las expectativas vitales de su desarrollo cognitivo, que se orientan en la infancia hacia el mundo aventurero y la socialización con la naturaleza mientras que en la adolescencia se vehiculan hacia la rebeldía y la autenticidad personal.

Entre otros instrumentos metodológicos, cupo ofrecer a los alumnos una serie de organizadores previos con información para investigar sobre la película y el cuento. También se realizó un análisis estructural sobre los textos seleccionados y una reflexión acerca de su educación en competencias básicas a fin de que las guías de los foros fílmico y literario saturasen con claridad las posibilidades de indagación en tales textos y en su comparación. En cuanto a la preparación de la escritura creativa de una obra colectiva de los discentes, estos también dispusieron de organizadores previos y modelos textuales para realizar microrrelatos cooperativos compilados en un álbum ilustrado en tercer y cuarto curso de Educación Primaria, así como microrrelatos cómicos en verso transformados en karaokes en primer curso de ESO y cadáveres exquisitos empleados en la realización de un rap libre sobre los asuntos de la película y el cuento estudiados en segundo curso de ESO, para todo lo cual fue necesario aportarles a los alumnos de ambos cursos los siguientes instrumentos específicos:

- Instrucciones para realizar varias acciones digitales: en el caso de primer curso de ESO, componer un storyboard, crear un vídeo-karaoke y subirlo a YouTube, así como para enlazarlo a un glog homónimo; en el caso de segundo curso de ESO, bajar pistas rap de la Web, crear un vídeo de rap y subirlo a YouTube, como también enlazarlo a un glog homónimo.
- Enlaces intertextuales para conectar e inventar: además del texto *La flor de Liliá* y sus intertextos, son comunes los documentos dedicados a "Otras flores para imaginar", el sitio Web oficial de *La novia cadáver*, un organizador previo sobre los intertextos de dicha película y la filmografía de Tim Burton, y un ejemplo modélico de cuentos en verso; son exclusivos de primer curso de ESO los

ejemplos modélicos de karaokes y de canciones en la Web, y de segundo curso de ESO los ejemplos de cadáveres exquisitos.

## Resultados

En el periodo del curso 2010-2011 investigué el desarrollo de las competencias básicas en segundo ciclo de Educación Primaria a través de la interacción didáctica entre cine y literatura desde una línea educativa dedicada a la literatura y otras artes. En ella diseñé y puse en práctica materiales de innovación educativa conducentes a desarrollar tales competencias en dicha etapa con tareas complejas de comprensión y expresión oral y escrita en las que funcionó significativamente la conexión intertextual entre cine y literatura, a fin de favorecer el aprendizaje de los niños para la vida, y contribuir de este modo a combatir el problema de las retenciones docentes y la escasez de materiales didácticos dedicados a la promoción globalizadora de tal educación competente. Resultado final de este ciclo inicial de la investigación-acción fue la creación del álbum ilustrado titulado “El álbum de mis sueños”, que reúne 22 creaciones narrativas inventadas e ilustradas con dibujos por todos los niños y niñas de 3º y 4º de Educación Primaria del Colegio Público “Nuestra Señora de Belén” de Murcia (España) agrupados en parejas, quienes se habían inspirado en el cuento *La flor de Lililá* y en la película *Up* con el propósito de mezclarlos con personajes o episodios reales del entorno cotidiano de cada alumno o bien de recontextualizar su argumento en otros países y épocas (González, 2011).

En los dos años académicos siguientes me dediqué a analizar e interpretar los resultados educativos de la anterior investigación y, tras su conocimiento conclusivo, decidí investigar la incidencia del cine y la literatura sobre el desarrollo y logro de las competencias básicas en Educación Secundaria (González, 2013). En concreto, estas fueron mis actuaciones:

- La realización de un análisis interpretativo de la incidencia curricular que desplegó la tarea compleja llevada a cabo en segundo ciclo de Educación Primaria. Sus materiales educativos son útiles para que los docentes puedan programar la conexión curricular de las competencias básicas con los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación implicados en dicha tarea intertextual entre

cine y literatura y evaluar el grado de desarrollo de las competencias básicas en la misma en correspondencia con los niveles cognitivos del actual marco ministerial de evaluación de diagnóstico en tales competencias.

- La ampliación del campo de actuación de la investigación intertextual entre cine y literatura a la etapa de Educación Secundaria en su primer ciclo ha confirmado la efectividad del modelo empleado para la dinamización procesual de las competencias básicas en el aula a través de los procedimientos del aprendizaje basado en tareas, ya que, si bien en Secundaria han variado los intertextos relacionados en función de la edad y el nivel académico del alumnado y ha aumentado el grado de complejidad de las tareas integradas en la tarea compleja, el plan de intervención era semejante. También se ha llevado a cabo la realización complementaria del análisis interpretativo de la incidencia curricular de la tarea compleja con efectos semejantes a los resultantes en la etapa de Educación Primaria reseñada.

Cabe consultar en la Web las obras creativas grupales de inspiración fílmico-literaria realizadas por el alumnado participante en esta investigación (dos grupos de primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria del IES "Infante Don Juan Manuel" de Murcia), las cuales han sido depositadas en Google Sites. Con el título "Flores de otro mundo CCC (Cuento-cine-canción)" para el grupo de primer curso (<https://sites.google.com/site/floresdeotromundoccc/>; <http://www.glogster.com/floresdeotromundo/flores-de-otro-mundo/g-6ljsbrto33kb88q7slcq9a0>) figuran karaokes y sus materiales didácticos. Con el título "Cadáver exquisito CCC (Cuento-cine-canción)" para el grupo de segundo curso (<https://sites.google.com/site/cadaverexquisito2012/>; <http://www.glogster.com/cadaverexquisito/cadaver-exquisito-/g-6ljtk1mq4rargt8gubdhva0>), figuran vídeo-raps y sus materiales didácticos correspondientes.

En suma, los hallazgos empíricos logrados tanto en la fase de la investigación dedicada a la etapa de Educación Primaria como en la fase centrada en la etapa de Educación Secundaria confirman la hipótesis de trabajo interdisciplinario de este estudio. En ambos casos se demuestra la idoneidad educativa de haber trabajado la dinamización procesual de las competencias básicas desde el área de Lengua castellana y Literatura, pues la competencia en comunicación lingüística ocupa un lugar pri-

mordial entre las competencias básicas por el hecho de procurar transferencia social a todos los saberes expresados con la lengua materna y su arte imaginativo y, por tanto, por su facultad de dinamizar el resto de las competencias básicas vinculándolas con el aprendizaje para la vida. Así que, empleados en el desarrollo y logro de las competencias básicas, cine y literatura ya no se entrelazan para su similitud o por su distinción, sino para su cohesión educativa en el triángulo cine-literatura-vida con vistas a ser capaces de convivir humanamente con el mundo.

## Conclusiones e implicaciones

En definitiva, esta investigación entre textos cinematográficos y literarios aporta un modelo didáctico y una serie de recursos correspondientes al mismo que sirven para educar en competencias básicas a partir de tareas de comprensión y expresión de los aprendices en el área de Lengua castellana y Literatura. Ello se consigue porque en dos ciclos de investigación-acción llevados a cabo con alumnado de Educación Primaria y Educación Secundaria respectivamente se ha probado que estas tareas dinamizan la capacidad conectiva de la mente de niños y adolescentes y que, por tanto, favorecen el abandono de hábitos docentes y discentes anclados en los patrones conductistas de la especialización disciplinar y la acogida significativa de iniciativas holísticas, constructivistas y heurísticas orientadas a la desenvoltura social de los aprendices en contextos formales e informales.

Hemos trabajado de modo comprensivo y expresivo la oralidad, la lectura y la escritura en interacción con una metodología cognitiva y procesual que nos ha permitido manejar todos los niveles de dominio de las competencias básicas estipulados por el Ministerio de Educación español para la evaluación de diagnóstico de tales competencias (MEC, 2009), desde los niveles 1 (acceso), 2 (comprensión) y 3 (aplicación), propios de capacidades reproductivas y de iniciación a la conectividad hasta los niveles 4 (análisis y valoración), 5 (síntesis y creación) y 6 (juicio y regulación), propios de capacidades plenamente conectivas y reflexivas. Por ello cabe concluir que ha sido satisfactorio el desarrollo de las competencias básicas con el uso didáctico del cine y la literatura para comprender mundos y para crearlos en interacción con múltiples saberes vitales.

En esta investigación se ha podido comprobar que las competencias básicas propician acciones educativas para dialogar con otras disciplinas en el seno de la propia disciplina y desde tal disposición instrumental hacia la interdisciplinariedad tiene sentido educativo abrir el propio lenguaje disciplinar hacia la interacción manifiesta con otros lenguajes, en este caso la literatura en relación con la riqueza mediática y audiovisual del cine. Surge así la posibilidad de proponer tareas innovadoras de proyección intertextual para trazar enlaces entre sociedades y culturas. Y si la tarea se orienta hacia vías de aprendizaje autónomo y significativo, se logrará la integración sistémica y holística del aprendizaje en la persona de modo que pueda disponer de él para su vida. De ahí la importancia de innovar el panorama educativo para la reciprocidad entre la promoción de las competencias básicas y el ejercicio de la didáctica de la intertextualidad.

## Referencias bibliográficas

- Amar, V. M. (2000). La alfabetización audiovisual a través de la educación con el cine. *Comunicar: revista científica iberoamericana de comunicación y educación*. 15, 141-149. En <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/158/15801522.pdf>
- Ambrós Pallarés, A. (2010). El miedo literario y el miedo cinematográfico: *El Pequeño Vampiro* y las expectativas del receptor. En A. Mendoza Fillola y C. Romea Castro (Coords.). *El lector ante la obra hipertextual* (pp. 117-128). Barcelona: Horsori.
- Bazin, A. (1990). *¿Qué es el cine?*. Madrid: Rialp.
- Bettetini, G. (1975). *Cine. Lengua y escritura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bolívar, A. (2010). *Competencias básicas y currículo*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Bordwell, D. y Thompson, C. (1996). *El arte cinematográfico*. Barcelona: Paidós.
- Burn, A. (2010). Emociones en la oscuridad: imagen y alfabetización mediática en jóvenes. *Comunicar. Revista científica de comunicación y educación*. XVIII, 35, 33-41. En <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=35&articulo=35-2010-05>.
- Caro, M. T. (2009). El desarrollo de la competencia semiológica a través del uso creativo de las TIC en Didáctica de la Lengua y la Literatura. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*. 27 (2), 269-289. En <http://revistas.um.es/educatio>.
- Caro, M<sup>a</sup> T. y González, M. (2012). *Comentario de texto fácil para Bachillerato y acceso a la Universidad*. Madrid: Espasa.
- Casanova, M<sup>a</sup> A. (2012). *La evaluación de competencias básicas*. Madrid: La Muralla.
- Clarembaux, M. (2010). Educación en cine: memoria y patrimonio. *Comunicar. Revista científica de comunicación y educación*. XVIII, 35, 25-31. En <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=35&articulo=35-2010-04>

- Comisión Europea (2004). *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo*. Bruselas: Dirección General de Educación y Cultura.
- Comisión Europea (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente – Un marco europeo*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de la Comunidad Europea.
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Secretaría Técnica del MECD-Grupo ANAYA.
- De la Torre, S; Pujol, A.; Rajadell, N. (coords.) (2005). *El cine, un entorno educativo: diez años de experiencias a través del cine*. Madrid: Narcea.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*, Madrid: Santillana-UNESCO.
- Eco, U. (1970). *La definición del arte*. Barcelona: Martínez Roca.
- Escamilla, A. (2008). *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Graó.
- Gaudreault, A. y Jost, F. (1995). *El relato cinematográfico*. Barcelona: Paidós.
- Genette, G. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.
- Gispert, E. (2009). *Cine, ficción y educación*. Barcelona: Laertes.
- González, M. (2011). *Desarrollo de las competencias básicas en segundo ciclo de Educación Primaria a través de la interacción didáctica entre cine y literatura* (Tesis Fin de Máster). Universidad de Murcia: Murcia.
- González, M. (2013). *El cine y la literatura en el desarrollo y logro de las competencias básicas. Análisis e interpretación de una investigación intertextual en Educación Primaria y Secundaria* (Tesis Doctoral). Universidad de Murcia: Murcia.
- Jiménez, J. (2005). *La educación intercultural a través del cine*. Granada: Port-Royal Ediciones.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- MEC (2009). *Evaluación General de Diagnóstico 2009. Marco de la Evaluación*. Madrid: Catálogo de publicaciones oficiales educación.es.
- MECD (2013). *Marcos y pruebas de evaluación PISA 2012. Matemáticas, Lectura y Ciencias*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector (El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector)*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Metz, C. (1968). *Essais sur la signification au cinéma. Vol. I*. Paris: Editions Klincksieck.
- Monereo, C. (2009). *Internet y competencias básicas*. Barcelona: Graó.
- Metz, C. (1972). *Essais sur la signification au cinéma. Vol. II*. Paris: Editions Klincksieck.
- Moya Otero, J. (2008). Las competencias básicas en el diseño y el desarrollo del currículo. *Revista Currículum*, 21, 57-78.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- OCDE (2005). *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. Paris: OCDE. En <http://www.deseco.admin.ch>.

- OCDE (2009). *Pisa 2009. Marco de evaluación. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y lectura*. Madrid: MEC. En <http://www.educacion.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/notas/2010/20101207-pisa2009-informe-espanol.pdf?documentId=0901e72b806ea35a>.
- OCDE (2010). *Pisa 2009. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación. En <http://www.educacion.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/notas/2010/20101207-pisa2009-informe-espanol.pdf?documentId=0901e72b806ea35a>
- Ortigosa López, S. (2002). La educación en valores a través del cine y las artes. *Revista Iberoamericana de Educación*. 29, 157-175. En <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/800/80002908.pdf>
- Pons, J. de P. (2009). El cine como factor de interculturalidad: una revisión globalizadora. En J. Ballesta Pagán. *Educación para los medios en una sociedad multicultural* (pp. 119-127). Barcelona: Editorial davinci.
- Prats, Ll. (2005). *Cine para educar. Guía de más de 200 películas con valores*. Barcelona: Belacqva.
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 293, de 8 de diciembre de 2006. pp. 43053-43102.
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 5, de 5 de enero de 2007, pp.677-773.
- Rincón, O. (2011). Nuevas narrativas televisivas: relajar, entretener, contar, ciudadanizar, experimentar. *Comunicar. Revista científica de comunicación y educación*. Vol. XVIII, 36, 43-50. En <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=36&articulo=36-2011-06>
- Roegiers, X. (2001). *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Romea, C. (1998). La narración audiovisual. En A. Mendoza (Coord.). *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 347-357). Barcelona: ICE-Horsori.
- Romea, C. (2008). ¿Cómo leemos en la era de Bill Gates? Una mirada postmoderna a los textos. En A. Mendoza (Coord.). *Textos entre textos. Las conexiones textuales en la formación del lector* (pp. 91-103). Barcelona: editorial Horsori.
- Sánchez Noriega, J. L. (2000). *De la literatura al cine. Teoría y análisis de la adaptación*. Barcelona: Paidós.

