

Articulación entre textos narrativos literario y audiovisual en la enseñanza de la literatura en Florencia (Colombia). Balance inicial.

Relationship between narrative and audiovisual literary texts in the teaching of literatura in Florencia (Colombia).

**Hermínsul Jiménez Mahecha, Guillermina Rojas Noriega,
Marina Vela Escandón.**

Ciencias Pedagógicas. Universidad de Amazonía. Florencia. Caquetá. (Colombia).

(Fecha de recepción 13-04-2008)

(Fecha de aceptación 10-07-2008)

Resumen

A partir del desarrollo del proyecto de investigación titulado “La intertextualidad como campo de significación y recurso metodológico para la enseñanza de la literatura”, que se adelanta en el marco de la línea de investigación en didáctica en la Universidad de la Amazonia, este artículo ofrece dos puntos de interés: la fundamentación conceptual del proyecto; y, de manera central, mediante el análisis de las respuestas de profesores a una encuesta, la presentación de los resultados del estado de la enseñanza de los textos narrativos en la clase de literatura y de la presencia y uso de textos cinematográficos en dicha clase. Se ofrecen conclusiones del análisis hecho.

***Palabras Clave:** Didáctica, semiótica, intertextualidad, narración literaria, narración cinematográfica.*

Summary

Going on from development of the research project entitled “Intertextuality as a signification field and a didactic resource in the teaching of literature” which it continues in the research field of didactics, this article offers two points of interest: the theoretical foundations of the project and by means of an analysis of responses given by teachers to a survey, the presentation of the results of the state of teaching of narrative texts in literature classes and of the presence and use of cinematographic texts in these classes. Conclusions are drawn from the analysis.

***Key Words:** Didactics, semiotics, intertextuality, literary narrative, cinematographic narrative.*

1. Introducción.

Como consecuencia de la revolución científico-técnica y de sus manifestaciones en los avances de las tecnologías de la información y en el impacto de los medios de comunicación en la población en general, las sociedades de fines del siglo XX se caracterizaron por la acelerada transformación de todas sus prácticas culturales. También los procesos educativos fueron transformados de forma tan radical que se llegó a poner en crisis el modelo tradicional de actividad en la escuela, modelo que se considera anacrónico frente a un mundo en el que la información puede llegar a las personas mediante diversas agencias socializadoras.

Otra forma de comprender la crisis de la escuela en el mundo actual es reconocer que ésta surgió como parte de las sociedades burguesas que, desde el Renacimiento, se propusieron un modelo humano adecuado para constituir sociedades letradas, centradas en el dominio de las tecnologías del libro y de la lengua escrita. Por su parte, las sociedades actuales conciben un proyecto humano y social diferente en el cual se exige el desarrollo de otras capacidades vinculadas al manejo de nuevas tecnologías audiovisuales y la educación debe responder a estas exigencias.

Sobre estos criterios se formuló el proyecto de investigación titulado “La intertextualidad como campo de significación y recurso metodológico para la enseñanza de la literatura” que, desde febrero del 2006, se adelanta con el respaldo del Comité de Investigaciones y Cursos de la Universidad de la Amazonia y cuyo problema central gira en torno al

interrogante ¿cómo mejorar la enseñanza de la literatura mediante el aprovechamiento de la relación intertextual de las narraciones verbal y audiovisual como recurso didáctico?

Como objetivo general, frente al interrogante anterior, se plantea la implementación de una alternativa metodológica que potencie las capacidades de los estudiantes para comprender y producir textos en el marco de la enseñanza de la literatura mediante la intertextualidad establecida a partir narraciones elaboradas en códigos icónicos y verbales. Para viabilizar la consecución de este objetivo, en términos metodológicos, el proyecto en referencia incluye las siguientes fases:

1. Delimitación teórica de los conceptos esenciales: antecedentes del problema; la relación códigos – mensajes; la codificación narrativa; la intertextualidad; los lineamientos curriculares para la enseñanza de la literatura; recurso didáctico, entre otros.

2. Desarrollo de un estado de la enseñanza de la literatura en las instituciones educativas de Florencia. Establecimiento de los límites del problema.

3. Diseño e implementación de una alternativa metodológica que constituya, mediante la relación de intertextualidad, un campo de significación los textos icónico-verbales y verbales escritos para potenciar las capacidades de comprensión y producción de textos en el marco de la enseñanza de la literatura.

Este artículo recoge algunos elementos de la delimitación teórica y se centra en los resultados de la segunda fase del proyecto en curso.

2. Referentes teóricos.

La articulación mediante la intertextualidad entre textos narrativos audiovisuales y verbales escritos para tratar de incidir en la enseñanza de la literatura se sustenta en principios teóricos tales como:

- Reconocer las prácticas y saberes con que las personas actúan en el marco de la vida social, más allá de las instituciones escolares, como factores imprescindibles en la enseñanza;

- Situar la enseñanza de la literatura en el marco de interacción de la educación formal con el uso de las diversas tecnologías disponibles en las prácticas sociales del entorno, en particular, las centradas en el manejo de mensajes audiovisuales;

- Articular la enseñanza de la literatura a los desarrollos actuales del análisis del discurso que posibilitan la exploración y el encuentro con el texto literario desde la confluencia de varias perspectivas que involucran imaginarios sociales, elaboraciones disciplinarias, y relaciones culturales de diálogo entre múltiples clases de textos;

- Vincular la enseñanza de la literatura y el uso de tecnologías audiovisuales al proceso de formación de la personalidad de los estudiantes mediante la exploración de las dimensiones estética y ética y el desarrollo del pensamiento crítico para enfrentarse a la producción de significado en un contexto local y, a la vez, globalizado.

La postulación de estos principios obedece a la perspectiva compartida acerca de que, en distintos momentos de desarrollo de las sociedades, es posible

agenciar prácticas culturales a través de las cuales se busca que otros actores - caracterizados como menos experimentados - se apropien de un saber socialmente reconocido; se concuerda con Ana Camps (1993: 215) cuando concibe la didáctica como un campo específico de interacción entre las prácticas sociales de enseñanza - prácticas pedagógicas - y las prácticas de aprendizaje para apropiarse de un saber específico - en este caso los saberes literarios. Además, la explicitación del acuerdo anterior sobre el sentido y los límites de acción de la didáctica se destaca por cuanto el proyecto de investigación en curso forma parte de los desarrollos de la línea de investigación en didáctica adoptada oficialmente como uno de los frentes de trabajo de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de la Amazonia.

Los referentes teóricos propuestos para desarrollar la indagación incluyen conceptos como los siguientes:

- a) La relación entre la capacidad humana para producir sentido, las formas de comunicación o intercambio de sentido y las posibilidades de elaboración semiótica que hacen que todo mensaje sea producto de una codificación que puede entenderse sobre parámetros convencionales. Se señalan dos razones que dan legitimidad teórica a los estudios semióticos; a) la semiótica intenta demostrar que todo mensaje tiene en su base una convención, puesto que al reconocerse este carácter convencional puede explicar cómo funciona el mensaje; y, b) la semiótica postula el mecanismo del código subyacente al mensaje, porque de esta manera puede conocer tanto el código como su funcionamiento.

b) El desarrollo, por parte del hombre, de múltiples formas para producir diferentes tipos de mensajes y formas de comunicación; esas bases de producción de mensajes y sus formas de funcionamiento suponen la existencia de códigos que se pueden entender, de forma singular, en palabras de Umberto Eco, como

“La regla de emparejamiento de elementos de la expresión con elementos del contenido, después de haber organizado en sistema formal ambos planos, o de haberlos tomado ya organizados por otros códigos. Para que haya código es indispensable que haya correspondencia convencionalizada y socializada, no importa en qué forma constructiva, en qué extensión de campo ni por cuanto tiempo” (1980: 172).

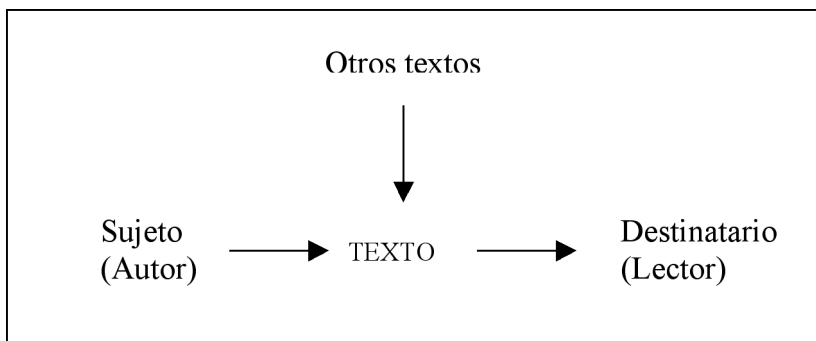
c) La lengua es sólo uno de los diversos códigos elaborados por el hombre para realizar la comunicación y sus características (la forma de codificación y su doble articulación, por ejemplo) no tienen que aplicarse necesariamente a otros sistemas de significación; por ejemplo, los signos icónicos y los mensajes visuales y audiovisuales pueden concebirse a partir de sus propias formas de codificación. Ésta puede re-definirse según las condiciones propias del contexto de uso de los mensajes, de manera que, por ejemplo, los códigos fílmico y cinematográfico pueden diferenciarse según la naturaleza de su mediación tecnológica y su posibilidad de reproducibilidad (cfr. Eco, 1986: 274).

d) La calidad de los textos narrativos es resultado de un tipo específico de codificación que puede manifestarse, como un subcódigo particular, a través de soportes semióticos distintos tales como la palabra o la imagen icónica; los códigos fílmico y cinematográfico pueden ilus-

trar otras formas de manifestación diferenciada de los textos narrativos.

e) Los textos narrativos pueden comprenderse desde distintas perspectivas teóricas; por ejemplo, a partir de la concepción de la actividad humana como base de la transformación del entorno natural en respuesta a las necesidades sociales; o la transformación misma de los agentes humanos a través de etapas como las de sujeto virtual, actualizado y realizado según sus formas de conocimiento y actuación para lograr determinados fines; se mencionan otros referentes como la matriz actancial propuesta por Julián A. Greimas (1988) y los múltiples estratos, según Mieke Bal (1990) - texto, historia y fábula-, o dimensiones según Gérard Genette (1989a: 83) - historia, narración y relato- del texto narrativo.

f) La intertextualidad, refundada por Kristeva a partir de su lectura de Bajtin, que legitima el estatuto de la palabra mediante el cruce del *lenguaje*, como práctica real de pensamiento que circula en una sociedad, y el *espacio* producido por la instauración de diferencias que producen las nuevas unidades de sentido; el espacio textual comprende tres dimensiones: el sujeto, el destinatario y los textos en interrelación, que se organizan en dos ejes: - *horizontalmente*, la palabra en el texto le pertenece a la vez al sujeto de la escritura y al destinatario, y - *verticalmente*: la palabra en el texto está orientada hacia el corpus literario anterior o sincrónico; el siguiente esquema representa el cruce de estos dos ejes, sujeto - destinatario y texto - contexto, cuya consecuencia es que



(...) la palabra (el texto) es un cruce de palabras (textos) en el que se lee otra palabra (textos)... todo texto se construye como mosaico de citas, todo texto es absorción y transformación de otro texto. En lugar de la noción de intersubjetividad se instala la de intertextualidad, y el lenguaje poético se lee, al menos, como doble (Kristeva, 1981: 190).

Esta consideración fundacional del concepto de intertextualidad se amplía a partir de otras elaboraciones debidas tanto a Mijail Bajtin, en especial desde la perspectiva del dialogismo y del principio de ambivalencia que rige la comunicación entre autor y lector (Voloshinov, 1992); como a Umberto Eco (1981), en su planteamiento del *thesaurus* o la enciclopedia que pone en juego el lector y su competencia intertextual para poder desarrollar el proceso de lectura; y a Gérard Genette, en especial a su redefinición de la intertextualidad y la introducción de nuevas parcelaciones analíticas de la transtextualidad tales como la paratextualidad (señales accesorias que delimitan y acompañan el texto); la metatextualidad (comentario); la architextualidad (como referencia taxonómica que tipifica o cataloga los textos); y, la hipertextualidad, que estaría, por su grado de abstracción, en medio de las dos últimas formas de transtextualidad señaladas (1989b).

g) Las anteriores definiciones de intertextualidad se complementan mediante consideraciones acerca de las relaciones que pueden establecerse entre textos narrativos verbales, serios o ficcionales, y otros de una naturaleza diferente en cuanto pueden incluir códigos verbales junto con otros como los icónicos, filmicos, musicales y cinematográficos; se señalan las particularidades de la intertextualidad en los casos de la escritura de guiones para la producción de textos narrativos audiovisuales y de las adaptaciones cinematográficas de textos narrativos literarios.

h) Se agregan unas consideraciones sobre el tratamiento dado a la enseñanza de la literatura en los lineamientos curriculares de lengua castellana, enfatizando que en el diálogo entre los textos “podrían integrarse las tres dimensiones teóricas señaladas [f.p. la estética; la historiografía y la sociología de la literatura; y la semiótica], colocando como eje al texto y haciendo énfasis en una mirada semió-

tica” (MEN, 1998: 81); esta propuesta posibilita el ejercicio de las competencias literaria y crítica tanto del profesor como del estudiante para abordar la diversidad de textos que puede, además, desembocar en una tarea de producción de sentido donde se integren diferentes áreas del currículo tales como historia, filosofía y otras ciencias sociales.

En resumen, los distintos referentes teóricos seleccionados y puestos en conexión con el desarrollo de la competencia comunicativa, como fue propuesta por el profesor Fabio Jurado Valencia tanto en los Lineamientos Curriculares como cuando afirma que “No cabe duda que el arte literario es algo así como un proceso mediador hacia la formación de una actitud crítica frente al mundo” (2001: 94), pretenden vincular la literatura y otras formas de manifestación estética para generar esa actitud crítica y convertirse, mediante su tratamiento detallado en las instituciones escolares, en motivos de sensibilización hacia la escritura y el cultivo de actitudes investigativas.

3. Resultados.

Con base en la fundamentación conceptual anterior, con miras a dar cuenta de la segunda fase de la indagación relacionada con el estado de la enseñanza de la literatura y con la presencia de los mensajes audiovisuales en esta enseñanza en las instituciones educativas de Florencia, se optó por el método de la interrogación y se procedió a la elaboración de una encuesta como instrumento de recolección de información.

La encuesta incluyó los datos de

identificación de la institución donde trabaja y propios del encuestado (nombre, años de experiencia en el área, último grado de formación académica, asistencia a cursos de formación sobre enseñanza de la literatura) y se organizó en torno a cuatro ejes temáticos: a) el conocimiento que los profesores tienen acerca de los lineamientos oficiales para la enseñanza de la literatura; b) aspectos de la práctica didáctica que desarrollan los profesores en la enseñanza de la narrativa literaria; c) aspectos relacionados con la presencia y enseñanza sobre textos audiovisuales; y, d) las relaciones de intertextualidad entre narraciones literarias y las narraciones audiovisuales o cinematográficas.

La aplicación de la encuesta y el procesamiento de la información recogida a través de ella dan cuenta de 11 instituciones escolares de las 15 que existen en la cabecera municipal de Florencia, luego del proceso de fusiones entre las anteriores escuelas y colegios; este cubrimiento alcanza un porcentaje del 73.3 % del total de las instituciones educativas municipales.

Por otra parte, en cuanto al grupo de profesores que respondió la encuesta, es importante tener en cuenta los siguientes detalles: la Secretaría Municipal de Educación y Cultura de Florencia suministró un listado de 56 docentes que trabajan Español y Literatura en las 15 instituciones del municipio, en particular, en los grados 6°, 9° y 11°; se convocó al conjunto total de 57 profesores de los cuales 26 respondieron a la convocatoria y tramitaron la encuesta en una sesión de trabajo académico; la información recogida y analizada corresponde a un 45.6 % del

grupo total de profesores que enseñan literatura en los grados indicados.

A continuación se muestra, de manera sintética, los resultados más relevantes establecidos a partir del procesamiento e interpretación de la información recolectada.

3.1. Conocimiento de la propuesta oficial.

El conocimiento de los lineamientos oficiales para la enseñanza de la literatura se estableció a través de tres preguntas: una relacionada con el conocimiento o no de los maestros sobre el concepto de competencia literaria; otra que indaga sobre la concepción de competencia literaria que los docentes poseen; y, la tercera que explora la forma cómo se incorpora la enseñanza de la literatura a la enseñanza de la lengua castellana.

Un grupo mayoritario de docentes (92%) manifestó conocer el concepto de competencia literaria. En cuanto a la delimitación del concepto de competencia literaria se estableció una fuerte tendencia (58%) a asumir la conexión entre competencia literaria y la producción y comprensión de textos con función estética; sin embargo, más allá de la formulación explícita de los términos “función estética” los docentes no precisan mayores detalles sobre lo que podría entenderse por “lo estético” y tampoco asumen ninguna consideración expresa acerca de las particularidades propias del concepto de “contexto” cuando se habla de comunicación a través de textos literarios. El resto de profesores encuestados, a diferencia de quienes sostienen la concep-

ción antes descrita, se agrupan en dos subgrupos caracterizados así: un pequeño subgrupo (8%) mantiene la vinculación de la competencia literaria a través de algunos aspectos de la sociología de la literatura en cuanto al origen de los textos (8%); y un grupo mayor (30%) asume posiciones teóricamente menos elaboradas y señalan aspectos muy generales de la comunicación o muy específicos – relacionados con los géneros – que restringen el contenido del concepto de literatura.

La pregunta acerca de la forma cómo, según los Lineamientos Curriculares de 1998, se incorpora la enseñanza de la literatura a la enseñanza de la lengua castellana permite establecer con claridad que el grupo de maestros que se ha apropiado de dichos lineamientos es reducido; sólo un pequeño subgrupo de profesores (3 de 19 que respondieron la pregunta) indica la existencia de un eje curricular dedicado a la expresión estética del lenguaje; mayoritariamente priman las respuestas “prácticas” que postulan el uso de la literatura para enseñar diversos aspectos de la lengua (la gramática, los usos prácticos de la lengua oral o escrita, entre otros) o de la vida cotidiana, aunque predominan las formas de manifestación oral como resultado de la lectura de los textos literarios; estas respuestas “prácticas” ponen de presente la ausencia de altos niveles de conceptualización sobre las implicaciones formativas y teóricas que pueden derivarse de la enseñanza de la literatura, más allá del desarrollo de la competencia comunicativa, en general.

3.2. Formas de aproximación a la práctica didáctica de la narración literaria.

En la especificidad de la enseñanza de la narrativa literaria, el diagnóstico se estableció a través de preguntas que indagaban por cinco aspectos: a) la selección de tipos (géneros) de textos literarios y la frecuencia de su uso en el aula; b) los criterios de selección de los textos; c) los elementos que los docentes trabajan en el análisis de los textos; d) la adhesión a perspectivas teóricas para el estudio de los textos narrativos en clase; e) y, la secuencia didáctica que los docentes siguen para el estudio de una narración literaria en el aula (antes, durante y después de la lectura).

Las respuestas de los profesores encuestados permiten señalar una clara preferencia por los textos narrativos frente a una consideración marginal de otros textos como poemas, obras de teatro y el ensayo. En cuanto a los textos narrativos, los encuestados prefieren los cuentos (53 %); en menor medida las novelas (31%), seguidas de forma cercana por otros dos tipos de textos narrativos como fábulas y leyendas.

Las respuestas a la pregunta sobre los criterios a partir de los cuales los docentes seleccionan los textos narrativos que se utilizan en el aula muestran las líneas de tensión sobre las cuales se mueve la toma de decisiones del profesor; esas tensiones se pueden señalar en los siguientes términos:

- La preocupación por sintonizar los intereses de los estudiantes en relación con los textos literarios frente a los fines sociales de uso de la literatura en contextos socioculturales específicos;

- Ejercer la lectura en general, como actividad de uso de la lengua sin mayores especificaciones, frente al ejercicio de la lectura de textos literarios para desarrollar la competencia literaria;

- Propiciar la lectura de textos literarios como una actividad con sus propios fines (lúdicos, de exploración de las posibilidades significativas del lenguaje, críticos) frente a leer textos literarios como pretexto para otras indagaciones tales como trabajar los problemas éticos actuales o enseñar aspectos de la lengua tales como gramática, redacción y ortografía; y,

- La situación del lector – sea el docente o el estudiante – y su experiencia de lectura particular frente a los referentes histórico y sociocultural de las prácticas de producción, circulación y uso de los textos literarios.

Las líneas de tensión anteriores evidencian el dilema que afronta el docente para optar por determinados enfoques teóricos al orientar su práctica didáctica; por ejemplo, se evidencia el dilema entre los enfoques historiográficos y sociológicos en torno a los textos canónicos de la tradición literatura occidental y el cultivo personal de la lectura que puede influenciarse y llegar a ejecutarse por parte del estudiante en su rol de lector. Además, en cuanto a los enfoques teóricos que subyacen a las prácticas de enseñanza de la narrativa literaria y que no siempre son asumidos por los profesores de manera consciente y explícita, se evidencian dos tendencias: el estudio de los factores sociológicos y culturales manifiestos en las obras narrativas y, segunda, el estudio inmanente de la misma; en algunos casos aislados y a partir del trata-

miento de algunos contenidos específicos se señala el análisis de elementos estéticos.

En concordancia con la perspectiva asumida por cada docente, la secuencia didáctica desarrollada muestra que, en la etapa preliminar (antes de la lectura), predominan actividades centradas en el texto y el autor, fundamentalmente aquellas que tienen que ver con la ubicación histórica, social y biográfica que rodea el surgimiento o producción de la obra; en el segundo momento, durante la lectura, predominan las actividades relacionadas con el desarrollo de estrategias para garantizar la lectura de las obras tales como señalar los objetivos y tareas de la lectura, las formas de ejecución y seguimiento de la lectura; y, en el tercer momento, predominan las estrategias orales para la puesta en común de los resultados de la lectura. La validez o no de los énfasis asumidos en cada etapa de la lectura sigue siendo un camino complejo y hasta ahora desconocido que merece la pena abordarse, en detalle, desde la contrastación entre la observación de las prácticas didácticas en el aula y las concepciones didácticas implícitas y explícitas que los profesores ponen en juego en su desempeño en la enseñanza de las narraciones literarias.

3.3. Formas de aproximación a la didáctica de los textos audiovisuales.

En este eje temático se indagó sobre los procesos de enseñanza que siguen los profesores cuando llevan textos audiovisuales al aula. Su diagnóstico se hizo a través de interrogantes acerca de: a) el tipo de materiales audiovisuales que se utilizan en las clases de lengua; b) obje-

tivos que orientan la inclusión de películas en la clase de literatura; c) los tipos de películas utilizadas; d) los elementos de las películas que se trabajan; y, e) la secuencia didáctica que siguen los docentes en la clase.

El uso, en la clase de literatura, de audiovisuales en todos sus tipos (entrevistas a escritores, documentales sobre el contexto histórico de origen de las obras o sobre su análisis e interpretación, adaptaciones cinematográficas, o películas comerciales) muestra como su característica más notable la poca frecuencia que llega, en su condición extrema, en algunos casos, a la ausencia absoluta; en el caso más afortunado se encuentra la presentación de películas basadas en obras literarias y de algunos documentales sobre época y autores, cuya frecuencia no supera el 30 % de uso por parte de los docentes encuestados. Se infiere, en las clases de literatura, la existencia de un claro divorcio entre el uso de los textos literarios y los textos audiovisuales, de manera que puede afirmarse que la práctica didáctica de los profesores desaprovecha un recurso cultural que, en la época actual, representa una importante actividad en la cual las personas invierten tiempo, poseen experiencia y que podría ser un buen “conocimiento previo” para desarrollar otros procesos de indagación y reflexión personal y/o socialmente significativos.

El establecimiento del uso poco frecuente de textos audiovisuales en las clases de literatura condiciona la comprensión de los objetivos que señalan los docentes que han pensado articular las narraciones literaria y audiovisual en sus clases; sin embargo, los profesores plan-

tean que la inclusión de películas en la clase de literatura puede orientarse prioritariamente a objetivos como: generar la discusión de problemas de actualidad; ampliar la cultura general de los estudiantes; motivar la producción de textos escritos; enseñar la comprensión de los textos audiovisuales; y, abordar la enseñanza de los valores. En una escala de menor importancia aparecen, entre otros objetivos, hacer divertidas las clases de literatura y enseñar la comprensión de los textos audiovisuales, siendo este último uno de los aspectos que, al parecer, no preocupa mucho a los docentes del área.

Frente a los tipos de películas utilizadas en el aula, se les presentó a los profesores una clasificación que mezclaba criterios (el tratamiento de la acción como género: comedia, drama, suspenso; el público usuario: infantiles; una referencia temática: ciencia ficción) sin que hubiese ninguno objeción al respecto por parte de los encuestados; los docentes señalaron su preferencia y uso frecuente por películas y dramas basados en hechos reales o históricos; en un plano secundario se ubicaron películas de ciencia ficción y las comedias; y, en tercer lugar ubicaron películas de suspenso e infantiles.

Los aspectos que con mayor frecuencia se incluyen por parte de los docentes encuestados como parte del análisis de los textos audiovisuales son: el establecimiento de los aspectos ideológicos derivados del contenido de la película; el momento histórico representado en el ámbito intratextual; los personajes, el tiempo y espacio de la película; y, la estructura de las acciones y la trama. A pe-

sar del ya señalado uso poco frecuente de los textos audiovisuales en la clase de literatura, una alta proporción de maestros indica su esfuerzo a trabajar aspectos narrativos de la película; al respecto, dada la ausencia de procesos formativos en su carrera docente y de cursos de actualización específicos sobre la naturaleza y funcionamiento de los textos cinematográficos, es comprensible que su accionar obedezca a la lógica de la aplicación de las formas de percepción de la vida cotidiana o a la reproducción de la experiencia del espectador de cine sin alcanzar los distanciamientos propios de quien estudia los mecanismos semióticos de la comunicación audiovisual y, además, sin profundizar en las implicaciones conceptuales y metodológicas de la re-contextuación de una práctica cultural cotidiana involucrada en una situación con fines didácticos.

El contraste que representan, por un lado, del uso poco frecuente de textos cinematográficos en las clases de literatura, y, por otro, un amplio tratamiento por parte de los profesores en cuanto a las posibilidades didácticas de esos textos - por ejemplo, en cuanto a objetivos de su uso, a aspectos que podrían constituirse en contenidos de enseñanza, a posibilidades de desarrollo metodológico derivadas de su inclusión en el aula - permite suponer que las respuestas de los docentes deben entenderse más en el sentido de formas de actuación que pueden ser imaginadas o deseadas para incorporarse a sus prácticas didácticas en lugar del registro de formas de actuación ya cumplidas desde una toma de decisiones razonablemente planificada.

La descripción de las actividades que

los profesores desarrollan en el marco de una clase de literatura en la que incorporan el uso de películas muestra, primero, la preocupación reiterada de los profesores para regular las formas de comportamiento de los estudiantes en cuanto a la escucha, visión y atención al objetivo de presentación de la película; y, segundo, una tendencia coyuntural que se apoya en formas de actuación prototípicas de cineforo. A pesar de la claridad de algunas propuestas metodológicas en torno al cineforo, no se encontraron en ellas consideraciones específicas sobre la exploración de la intertextualidad entre textos narrativos literarios y textos cinematográficos ni tampoco orientaciones precisas de los procesos de lectura intertextual a la producción de textos escritos con determinaciones pragmáticas específicas.

3.4. Aproximación a la articulación intertextual entre narraciones literarias y textos fílmicos.

El cuarto eje temático de la encuesta se constituyó a partir de cuatro preguntas que indagaban por: a) la existencia de trabajo sobre las relaciones de intertextualidad entre textos narrativos literarios y textos audiovisuales o fílmicos; b) el objetivo de esa articulación mediante la intertextualidad; c) las actividades utilizadas por los docentes para establecer esa relación de intertextualidad; y, d) la percepción de los docentes sobre la incidencia del lenguaje cinematográfico en la enseñanza de la narrativa literaria.

Las respuestas dadas al conjunto de las cuatro últimas preguntas de la encuesta permiten inferir que la intertextualidad es asumida por los docentes co-

mo un horizonte general de actividad del análisis de las películas y de los textos narrativos literarios, sin embargo, no parece ser un tópico que se asuma de manera explícita, intencional y sistemática como una opción de abordaje de los textos. Los objetivos que guían la enseñanza y las actividades desarrolladas por los profesores se constituyen elementos aislados, sin relaciones estables, que podría recogerse en una propuesta didáctica integral, más detallada y que buscarse, de manera intencional y sistemática, aprovechar la relación de intertextualidad como un campo de significación y una oportunidad para potenciar la enseñanza de la literatura.

Las opiniones de los profesores acerca de la influencia que pueden tener en los estudiantes los conocimientos y las experiencias con los textos cinematográfico y su vinculación con la enseñanza de la narración literaria, en las clases de literatura, indican diversos caminos que parecen promisorios e impulsan una iniciativa para dar respuesta a una situación que sigue a la espera de una solución. Estas respuestas, además, estimulan el desarrollo de una investigación como la que se adelanta.

4. Conclusiones.

El análisis general de las respuestas a la encuesta sigue un proceso que va de lo general a lo particular o, desde otra perspectiva, de lo conocido hacia lo desconocido; por esta razón, las respuestas dadas siguen rangos diferentes de participación por lo menos en tres momentos de la encuesta: todos contestan las preguntas relacionadas con la enseñanza de

la literatura; un porcentaje menor, aquellas que vinculan los audiovisuales como parte de sus prácticas de enseñanza; y un porcentaje minoritario en la implementación de relaciones de intertextualidad entre los dos tipos de lenguaje.

El desarrollo del proceso de indagación hasta donde se ha cumplido permite señalar las siguientes conclusiones:

1.- Los docentes, en su mayoría, desconocen todavía la propuesta estatal para la enseñanza de la literatura; aunque conocen algunos aspectos generales de los lineamientos curriculares y asocian lo literario con aspectos estéticos, no existe una mayor elaboración sobre el significado de lo literario ni su promoción en actividades de enseñanza y aprendizaje en el aula.

2.- En las actividades de la enseñanza de la narrativa literaria existe un énfasis en los aspectos biográficos del autor y el estudio inmanente de la obra. El marco histórico-social y cultural que rodea el origen de la obra también es otro referente utilizado de manera frecuente. Dado el carácter prioritario de los énfasis sociológico e historiográfico en la enseñanza de la literatura, otros referentes teóricos importantes que destacan el papel del lector, por ejemplo, la teoría de la recepción, o los procesos semióticos vinculados a la lectura y la escritura literarias apenas si son considerados como opciones viables en las prácticas de aula.

3.- La intertextualidad que es planteada como una alternativa metodológica en la propuesta oficial no se ha constituido como un camino viable, por ahora,

para la enseñanza de la literatura. Las razones fundamentales parecen residir en la debilidad de procesos formativos que aseguren el manejo conceptual y metodológico de este recurso.

4.- Los medios audiovisuales, que para las generaciones actuales tienen gran importancia y uso, prácticamente no son utilizados en el aula. En el porcentaje minoritario de uso y vinculado a la enseñanza de la literatura, los docentes siguen los procedimientos metodológicos que generalmente abordan en el análisis de las narrativas verbales; no se explora el conocimiento del lenguaje audiovisual ni aspectos propios de la adaptación de la narrativa verbal al lenguaje audiovisual.

5.- Frente a la situación diagnóstica en cuanto a la poca utilización de textos audiovisuales en el aula y a la no utilización de la relación de intertextualidad es posible pensar una acción transformadora de las prácticas de aula que incorpore varios elementos: la exploración y reflexión por parte de los maestros de las virtudes del trabajo intertextual; la formación teórica y práctica que aporte elementos de orden semiótico y didáctico para superar, de esta manera, los enfoques teóricos estructural y sociológico que predominan en la enseñanza de la literatura; la incorporación a la práctica didáctica de nuevas formas de actuación docente que respondan, de forma intencional, sistemática y contextualizada, a las exigencias de aprendizaje de una generación marcada por nuevas tecnologías y nuevas formas de expresión de la actitud estética.

Referencias bibliográficas.

- BAL, M. *Teoría de la narrativa (Una introducción a la narratología)*. Trad. J. Franco. Madrid, España: Cátedra. 1990.
- CAMPS, A. Didáctica de la lengua: emergencia de un campo científico específico. *Infancia y Aprendizaje*, 1990, n 62-63, p. 214-217.
- COURTÉS, J. *Introducción a la semiótica narrativa y discursiva*. Buenos Aires, Argentina: Hachette. 1980.
- ECO, U. *Signo*. 2ª. ed. Trad. Francisco Serra Cantarell. Barcelona, España: Labor. 1980.
- ECO, U. *Lector in fábula*. Trad. Ricardo Potchar. Barcelona, España: Lumen. 1981.
- ECO, U. *La estructura ausente. Introducción a la semiótica*. 3ª. ed. Trad. Francisco Serra Cantarell. Barcelona, España: Lumen. 1986.
- FUNDALECTURA. *3er. Congreso Nacional de Lectura. Memorias: Lectura y Nuevas Tecnología*. Fundalectura, Bogotá, 1997.
- GENETTE, G. *Figuras III*. Trad. Carlos Manzano. Barcelona, España: Lumen. 1989a
- GENETTE, G. *Palimpsestos: la literatura en segundo grado*. Trad. Celia Fernández Prieto. Madrid, España: Taurus. 1989b
- GÓMEZ, B J. M. (Dir.). La historia: fases canónicas. En *Narratológicas*. 1991, n° 1.2.
- GREIMAS, A. J. Los actantes, los actores y las figuras. Trad. Felipe Ardila. En *Narratológicas*. 1988, n 1.
- JURADO, V., F. La Literatura como provocación hacia el conocimiento en la educación. En Universidad Nacional, Universidad Javeriana, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca y UNEDA (Eds.). *Escritores, Profesores y Literatura. I Foro Internacional de Reflexión UNEDA para Creadores y Profesores de Literatura. Ponencias*. 2001, p. 91-98. Bogotá, Colombia: Plaza & Janés.
- JURADO, V., F. La literatura en el aula y el diálogo entre los textos. *Memorias del Encuentro Nacional de Docentes de Lenguaje y Literatura*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional. 2004.
- LOMAS, C. y TUSÓN, A. *Imagen, Lengua y Comunicación*. Barcelona, España: Graó. 1996.
- KRISTEVA J. *Semiótica 1 y 2*. Trad. José Martín Arancibia. Madrid, España: Fundamentos. 1981.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Lengua Castellana. Lineamientos Curriculares*. Bogotá, Colombia: Coop. Magisterio. 1998.
- PEÑA, B., L. B. Saber leer otros lenguajes. Recuperado 5 octubre, 2005. De www.cerlalc.org/reflexiones/leer.pdf
- PRÓ, M. *Aprender con imágenes. Incidencia y uso de la imagen en las estrategias de aprendizaje*. Barcelona, España: Paidós. 2003.
- TOSI, V. *El lenguaje de las imágenes en movimiento. Teoría del cine y la televisión en la investigación científica, la enseñanza y la divulgación*. México, México: Grijalbo. 1993.

VÁSQUEZ, R., F. Sobre la formación de docentes para la enseñanza de la literatura. En Rincón, G., Pérez, M., Vásquez, F. (Eds.) *Proceso de construcción de los ECAES. Marco de fundamentación conceptual y especificaciones del examen*. Cali, Colombia: Universidad del Valle – ICFES. 2004.

VÁSQUEZ, R., F. *La cultura como texto. Lectura, semiótica y educación*. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana. 2001.