



UNIVERSIDAD DE JAÉN
Centro de Estudios de Postgrado

Trabajo Fin de Máster

**UNA PROPUESTA DIDÁCTICA
PARA ADAPTAR
CINEMATOGRAFICAMENTE
UN DÍA DE ESTOS EN AULA
DE ELE**

Alumno/a: Villaescusa Tello, Miguel Ángel

Tutor/a: Prof. D. Juan Ramón Muñoz Sánchez
Dpto: Filología Española

Noviembre, 2021

RESUMEN

El presente Trabajo de Fin de Máster se centra en la enseñanza de español como lengua extranjera mediante la adaptación cinematográfica del relato breve *Un día de estos* de Gabriel García Márquez. La mencionada adaptación se llevará a cabo a través del diseño de una unidad didáctica para un grupo concreto de alumnos y donde el objetivo principal versará sobre la enseñanza de español como lengua extranjera; asimismo, otros objetivos secundarios entrarán en juego, por ejemplo, la potenciación de la competencia cultural y comunicativa o el aprendizaje en profundidad del discurso fílmico mediante la unidad didáctica. Por otro lado, se explora un campo muy interesante desde el punto de vista académico, ya que la adaptación cinematográfica y la escritura de un guion no se han llevado al aula de ELE, al menos no de manera masiva. El presente trabajo también presenta una propuesta interesante desde el punto de vista técnico de la adaptación cinematográfica y desde los beneficios que esta aporta al aula de ELE; además, elaborar un guion es una actividad creativa que involucra el medio audiovisual de una manera inusual para el alumnado, todo ello encapsulado en una unidad didáctica bien estructurada. Por último, uno de los retos principales tanto desde el punto de vista técnico como desde el didáctico es conseguir que el alumnado desarrolle el pensamiento fílmico y que lo materialice en un guion con la lengua española como vehículo.

Palabras clave: ELE, guion, adaptación cinematográfica, Gabriel García Márquez, *Un día de estos*.

ABSTRACT

This Master's Dissertation is focused on teaching Spanish as a foreign language through the usage of a film adaptation based on the short story *One of These Days* written by Gabriel García Márquez. On the one hand, the aforementioned adaptation will be implemented by designing a didactic unit for a specific group of students and where the primary goal will lie on learning Spanish as a foreign language. However, secondary goals will also apply, such as fostering a better understanding of the culture and the film industry or boosting the communicative competence of the students. On the other hand, this work will dive into a very interesting field from an academic point of view, mainly because film adaptation and script writing have not been brought to the Spanish as foreign language classroom (or at least not massively). It also presents an interesting proposal that introduces the technical side of a film adaptation and that allows the student to benefit from it. Moreover, writing a script is a creative and original activity that involves an unusual way of using movies in an academic and well-organized manner. Finally, the biggest challenges of such a work, both from the technical and from the pedagogical point of view, is to achieve that the students develop their thoughts in a cinematographic way and that they are able to put all that into a script using the Spanish language.

Key words: Spanish as a foreign language, script, film adaptation, Gabriel García Márquez, *One of These Days*.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	1
2. JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS.....	2
3. ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	4
4.CUESTIONES SOBRE CINE, EL GUION Y LA ADAPTACIÓN CINEMATOGRAFICA.....	7
4.1. Sobre la producción cinematográfica, el lenguaje filmico y el concepto de historia cinematográfica.....	7
4.2. Sobre el guion cinematográfico.....	12
4.3. Sobre la adaptación cinematográfica y las características del relato breve a adaptar.....	15
5. METODOLOGÍA, ENFOQUE DE ENSEÑANZA Y ANÁLISIS DEL RELATO BREVE <i>UN DÍA DE ESTOS</i>.....	21
5.1. Metodología y enfoque de enseñanza.....	22
5.2. Sobre la competencia literaria y cinematográfica.....	28
5.3. La importancia de la literatura y el cine en el aula de ELE.....	30
5.4. Análisis sobre Un día de estos y sobre el cortometraje.....	33
6. PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA CREACIÓN DE UN GUION CINEMATOGRAFICO EN AULA DE ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA.....	37
6.1. Cuestiones previas a tener en cuenta y ejemplo de sílabo.....	37
6.2. Fase introductoria de la unidad didáctica.....	43
6.3. Fase de comprensión/capacitación de la unidad didáctica.....	46
6.4. Fase de práctica de la unidad didáctica.....	48
6.5. Fase de transferencia/ejecución de la unidad didáctica.....	51
7. CONCLUSIONES Y CUESTIONES FINALES.....	53
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	55
9. ANEXOS.....	59

1. INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo de Fin de Máster versará sobre la enseñanza de español como lengua extranjera mediante el diseño de una unidad didáctica (en adelante también podrá ser denominada UD) que se centrará en escribir un guion que adapte cinematográficamente el relato breve *Un día de estos* de Gabriel García Márquez. El grupo de alumnos seleccionado para llevar lo anteriormente mencionado a cabo es un grupo de estudiantes del Colegio Rosalía de Castro de Moscú: centro educativo donde desempeñé tareas de auxiliar de conversación de lengua española en el curso académico 2020-21. El grupo de alumnos meta para el que se ha diseñado la UD pertenece al undécimo curso de la enseñanza reglada rusa (el equivalente a segundo de bachillerato del sistema educativo español), se trata de unos estudiantes que están a punto de ir a la universidad, algunos, incluso, acuden a España a realizar sus estudios de grado. Su nivel de español es sólido, un B2 MCER (nivel para el cual se diseña la UD) e, incluso un C1 MCER en ocasiones, ya que llevan estudiando español desde la enseñanza primaria, algunos de ellos han viajado a países hispanohablantes, están en constante contacto con la cultura del mundo hispanohablante, etc.

Este trabajo comenzará tratando la justificación y objetivos, en los cuales hay que destacar la enseñanza de español como lengua extranjera y el uso de dos discursos: el literario y el filmico. A continuación, vendrá el estado de la cuestión, en el cual cabe destacar las oportunidades, académicamente hablando, que presenta diseñar una unidad didáctica que escriba un guion para una adaptación cinematográficamente de un relato breve en aula de ELE; en primer lugar, porque la adaptación cinematográfica de un relato breve es un terreno académicamente poco abonado en lo académico y, en segundo lugar, porque presenta una oportunidad a los alumnos para aprender español de manera creativa y poco común.

Tras el estado de la cuestión, vendrán las cuestiones específicas sobre el mundo cinematográfico, el guion y la adaptación de una obra literaria al cine; se trate de una parte más técnica, sin embargo, es necesaria para el conjunto del Trabajo de Fin de Máster, ya que le da asideros teóricos sobre los diferentes tipos de adaptación cinematográfica. La metodología principal de enseñanza será el enfoque por tareas, el cual está explicado de manera extensa en el apartado cinco; no obstante y a modo de resumen, cabe destacar que tanto el discurso literario como el filmico nos brinda la oportunidad de potenciar una serie de competencias de manera dinámica y, sobre todo,

realista desde el punto de vista lingüístico, algo que es crucial para la renombrada competencia comunicativa.

El último apartado del trabajo, antes de las conclusiones y cuestiones finales, será la propuesta de unidad didáctica; la cual se presenta con unas cuestiones previas en las que destacan el sílabo y algunos puntos sobre el proceso de evaluación. La estructura de la unidad didáctica está compuesta por cuatro fases: presentación, comprensión/capacitación, práctica/ejecución y transferencia. En esta cabe destacar el uso del material primario –relato breve *Un día de estos*– y material secundario variopinto: la novela *El coronel no tiene quien le escriba* y la adaptación cinematográfica homónima de Ripstein (1999), un cortometraje y su correspondiente guion, etc. Por último, se tratarán las conclusiones y cuestiones finales y también habrá un apartado de anexos con cuestiones destacables para la práctica docente y para el Trabajo de Fin de Máster en su conjunto.

2. JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS DEL TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

La justificación principal de este trabajo discurre sobre la utilización y aplicación de nuevas herramientas de enseñanza-aprendizaje en el aula de ELE, se trata, concretamente, de la utilización de dos tipos de discurso artístico-culturales: el literario y el filmico. Por supuesto, esto va acompañado de la creación de un producto final –un guion de cine genuino que adapte el relato breve *Un día de estos* de Gabriel García Márquez– que utiliza ambos discursos en un ambiente didáctico. Por tanto, no cabe duda de que la presente investigación permitirá profundizar, en primer lugar, en la utilización de conocimientos relacionados con el cine, la adaptación y la creación de un guion en aula de ELE; y, en segundo lugar, de que contribuirá a aportar una visión diferente sobre cómo aplicar el cine y la literatura en el aula. Por si esto fuera poco, se utilizará el valor teórico de ambas disciplinas y se integrarán en una unidad didáctica; por supuesto, es necesario también subrayar el valor didáctico de un trabajo de esta índole que, además, sirve a modo de introducción sobre los estudios cinematográficos para el alumnado de ELE objeto de estudio, el cual está cerca de llegar a la universidad. Asimismo, este tipo de trabajo puede enriquecer mucho culturalmente al alumnado, ya que el consumo audiovisual en la actualidad con las plataformas de *streaming* es más elevado que nunca y se siguen realizando adaptaciones de obras literarias constantemente.

El presente Trabajo de Fin de Máster tiene como objetivo principal e inamovible la enseñanza de español como lengua extranjera al alumnado seleccionado, potenciando la competencia comunicativa y las destrezas orales de manera directa y clara. Asimismo, hay otra serie de objetivos secundarios que también resultan importantes y que entran en juego. En primer lugar, se sitúa todo lo relativo a la fuente primaria que se va adaptar cinematográficamente –*Un día de estos* de Gabriel García Márquez–; asimismo, también se trabajará con una novela corta de Márquez –*El coronel no tiene quien le escriba*– y debido a la utilización de ambas obras, se desarrollará la competencia literaria. En segundo lugar, los estudiantes se van a familiarizar con el mundo cinematográfico, ya que conocerán lo que es un guion, un *storyboard*, una serie de cuestiones técnicas (plano, movimiento de cámara, etc.), un cortometraje y tendrán la oportunidad de ver la adaptación cinematográfica de la novela *El coronel no tiene quien le escriba*; todo ello potenciará la competencia filmica y cultural del alumnado. Por último, los estudiantes van a escribir un guion que adapte cinematográficamente el relato breve *Un día de estos* –objetivo secundario principal después de la enseñanza de español como lengua extranjera–; desarrollando, así, el pensamiento filmico y conociendo más en profundidad el mundo creado por uno de los escritores más importantes de habla hispana.

Los materiales de índole sustancialmente comparable y al mismo nivel académico que utilizan el cine de un modo didáctico en el aula de ELE son, por ejemplo, los Trabajos de Fin de Máster de Cañadillas Ramallo (2012), Ruano Martínez (2015), Méndez Fernández (2015) o Hernández Gutiérrez (2017), los cuales llevan a cabo un proceso de aplicación del cine al de aula E/LE como recurso/medio didáctico y, por tanto, explotable en el aula, o exponen una propuesta para llevar a cabo una producción audiovisual mediante un guion y el lenguaje técnico pertinente. Del mismo modo, algunos de los artículos existentes, por ejemplo, Pérez Bowie (2004) o Garipova (2014), se centran en uno u otro discurso (literario o filmico) o en la teoría de la adaptación cinematográfica y en su análisis en el aula; sin embargo, ninguno de estos títulos presenta la concepción de un guion para adaptar cinematográficamente un relato breve enfocado al aula de ELE. Por si esto fuera poco, el relato breve *Un día de estos* es un relato breve que invita a realizar un cortometraje, en el cual Márquez utiliza un narrador omnisciente y que no juzga nada de lo que sucede (como veremos a continuación esto ya potencia la adaptación cinematográfica) y, por último, se trata de un relato que se puede llevar a la pantalla con mucho éxito por su extensión y sus someros diálogos y

porque la propia disposición y ordenamiento (la consulta de un dentista ordenado, sus herramientas, el sillón, la guerrera del alcalde, etc.) de la vida profesional de un dentista dan la posibilidad de adaptarlo y de que, incluso, se realiza un tratamiento estético exitoso del mundo de Márquez. Además, teniendo en cuenta la extensión del relato breve escogido y las capacidades del alumnado meta, escribir un guion para un cortometraje es más plausible que para un largometraje debido a la exigencia que se les puede imponer a los alumnos seleccionados.

3. ESTADO DE LA CUESTIÓN

La adaptación cinematográfica no es un tema novedoso en el ámbito académico; de hecho, los conocidos como *Film Studies*/Estudios filmicos o de cine (*Film and Screen Studies*) tienen un recorrido académico extenso en algunos países y son una disciplina ya asentada en muchos planes universitarios. Por otro lado, desde finales del siglo XX, se han dedicado esfuerzos considerables a la aplicación del cine en el aula de español como lengua extranjera. No obstante, podemos percibir que, aún aplicando el cine al aula de ELE, existen ciertas carencias sobre su estudio, producción y, sobre todo, sobre el conocimiento de un guion por parte de los alumnos –ya sea literario o técnico–. Además, no se puede obviar que un guion es una parte muy interesante y crucial de la producción cinematográfica y, sin duda alguna, del estudio de la lengua por sus características específicas (tiempo verbal, tipo de lenguaje, etc.), por el uso que hace de esta y por lo que representa (elemento de base para conseguir un producto audiovisual de cualquier índole). Sin embargo, el presente trabajo no pretende realizar un estudio de una obra per se, sino enfocar la adaptación de *Un día de estos* de García Márquez a un guion de cine en el aula de ELE. Por lo tanto, se trata de una situación específica y con unas necesidades concretas; lo cual no quiere decir que no se vaya a prestar atención a los conceptos académicos asentados en ambas disciplinas: estudios relacionados con el ámbito audiovisual y la enseñanza de ELE. Lo más interesante en esta intersección académica es que se trata de un campo poco abonado y que sitúa a este trabajo en una posición académicamente interesante y potencialmente fructífera. Además, el cuento breve seleccionado, *Un día de estos* de Gabriel García Márquez, por su brevedad y por su gran tensión social es todo un reto para ser adaptado cinematográficamente.

En los estudios y bibliografía producida y traducida al español tanto sobre la adaptación cinematográfica como sobre el cine y sobre el guion, destacan algunos

títulos como: *De la literatura al cine: teoría y análisis de la adaptación* de Sánchez Noriega (2000), ya más específico y mucho más cercano resulta la tesis doctoral *De la narrativa breve al cine: técnicas de adaptación* de Castillo Martín (2013). También se consideran muy acertados los trabajos de Syd Field (1979), Linda Seger (1987), Jordi Balló y Xavier Perez (1995), Michael Chion (1999), Robert McKee (2009); y por supuesto diferentes publicaciones más concretas como *Narrativa y lenguaje cinematográfico* de Franco (2018) y adaptaciones a la gran pantalla de obras literarias como *El coronel no tiene quien le escriba*, *Alatriste*, *Blow-Up*, *El Padrino*, *El beso de la mujer araña*, *El señor de los anillos*, *El topo* y un larguísimo etcétera (algunas de ellas adaptadas con más éxito que otras).

Cómo se ha mencionado anteriormente, la adaptación de una obra literaria a un guion representa un campo poco abonado académicamente, ya que la mayor parte de las obras se centran en una u en otra disciplina; sin embargo, sí que hay obras sobre la “didactización” de los materiales audiovisuales. Un buen ejemplo de esto lo constituye *Aplicaciones del vídeo a la enseñanza de español como lengua extranjera* de Bustos (1997: 98-102), en el que destacan tres tipologías de práctica:

- Prácticas de detección: Se trata de ejercicios de observación lingüística. Mediante ellos comprobamos el grado de conocimiento de los estudiantes en determinados dominios. No perseguimos una comprensión verbal de ninguna naturaleza, por lo que el programa se ofrece habitualmente sin sonido.
- Prácticas de comprensión: En este ámbito cabe distinguir dos posibilidades: interpretar elementos no verbales o descifrar las pistas verbales.
- Prácticas de expresión: El mayor rendimiento del vídeo se muestra en su uso como punto de partida para la realización de actividades destinadas al desarrollo de la expresión lingüística, sobre todo oral, pero también escrita. El trabajo de expresión se realiza sobre la base de tres tipos de tareas: la predicción, la dramatización y la conversación.

En otras palabras, se trata de tres dinámicas que proponen ejercicios sobre tres vertientes: la importancia de la observación de la lengua, los elementos no verbales que tienen en la obra y una serie de ejercicios de expresión interactivos que nacen a partir de la obra.

Otra propuesta interesante es *Largometrajes en el aula de ELE. Algunos criterios de selección y explotación* de Amenós Pons (1999) que nos puede dar algunas claves sobre cómo abordar la adaptación desde un punto de vista inverso; es decir, una manera fantástica para saber de cine es consumirlo y hacerse preguntas sobre el. Por lo tanto,

esta propuesta de Amenós Pons (1999) nos sirve para, precisamente, plantear en el aula algunas cuestiones que los estudiantes deberían tener en cuenta que, a pesar de que se va realizar una adaptación (aunando dos tipos de discurso artístico-culturales: el literario y el filmico), el objetivo principal es potenciar la enseñanza de ELE y todo lo que esta conlleva. Por lo tanto, se trata de bibliografía que nos sirve como punto de partida para realizar análisis filmicos –de adaptaciones o de material audiovisual en general– y como posibles soluciones filmicas a los problemas que tarde o temprano surgirán al adaptar el relato breve de Gabriel García Márquez, o que simplemente nos otorga un bagaje más extenso. Por ejemplo, Amenós Pons (1999: 777-779) plantea los siguientes apartados con preguntas cada uno: “historia, estructura y trama, personajes, tipo(s) de lengua utilizado(s), integración de palabra sonido e imagen y soporte material”. Asimismo, existen otras publicaciones más extensas como: *De la narrativa breve al cine: técnicas de adaptación* de Castillo Martín (2013) y la memoria de máster *Cortos y sin Cortes: una propuesta didáctica para el uso de cortometrajes en la clase de ELE* de Soriano (2010); incluso, existen algunos artículos que han tratado la didactización de material audiovisual de origen extranjero, por ejemplo, *El cine como instrumento didáctico en las aulas de ELE en un país de Bollywood* de Singh y Matur (2010) o con un fin más específico, por ejemplo, *El uso del cortometraje en el aula de ele como herramienta para el aprendizaje del léxico* de Vizcaíno Serrano (2010). Las mencionadas publicaciones plantean, de manera diversa, la explotación de material audiovisual al aula de ELE, sin embargo, el fin más importante de todas ellas es la aplicación de estos materiales al aula, mientras que en el presente trabajo lo más importante es la adaptación de material literario (un relato breve) a un guion enfocada desde el punto de vista de la enseñanza de ELE; por tanto, las nociones de traducción intersemiótica/adaptación cinematográfica (esto se tratará a continuación) serán cruciales para conseguir plasmar en el guion lo que sucede en el relato breve. Además, disponer de unos conocimientos técnicos básicos de cine también ayudará mucho al alumnado, puesto que se pretende producir un guion literario y, al menos, tener ciertos conocimientos técnicos contribuirá a que los alumnos confeccionen un plan inspirado en el *storyboard* que se utiliza en el mundo cinematográfico y que apoyará al guion que conciban. Por último, el apartado de la adaptación cinematográfica del presente trabajo se va abordar desde una perspectiva un poco más técnica; ya que este término resulta un poco vago, de la misma manera, también se explorarán otros como transposición, adaptación fiel e interpretación.

4. CUESTIONES SOBRE CINE, EL GUION Y LA ADAPTACIÓN CINEMATOGRAFICA

4.1. Sobre la producción cinematográfica, el lenguaje fílmico y el concepto de historia cinematográfica.

Una producción cinematográfica –ya sea un largo o un cortometraje–, normalmente, cuenta con tres fases: preproducción, producción y posproducción. En líneas generales, la primera fase se centra en la concepción de la idea central y la trama, en la creación de un guion y en todo lo que sea necesario antes de proceder a realizar un rodaje (financiación, búsqueda de escenarios y actores, etc.), por ejemplo, Franco (2018: 3) define esta etapa de la siguiente manera:

Entendemos por preproducción la fase previa al rodaje. Abarca, por tanto, desde la concepción de la idea hasta que comienza propiamente el rodaje o producción. El nacimiento de la idea puede ser de muy diversa índole: puede tratarse de una idea original, una adaptación de una novela o un cómic, un remake de un título preexistente, estar inspirada por una canción o un cuadro y, así, todo un larguísimo etcétera de alternativas. A partir de esta idea, independientemente de su origen, lo habitual será que se confeccione un guion literario.

Esta fase es la que más nos interesa para este trabajo, a pesar de que vayamos a centrarnos en una adaptación, ya que nuestro objetivo es obtener un guion genuino partiendo del relato breve de Gabriel García Márquez. Por consiguiente y continuando con lo mencionado anteriormente, la fase de producción hace referencia a la etapa de rodaje del producto audiovisual y la de postproducción a la fase de montaje de las imágenes, el sonido, efectos visuales, etc. obtenidos durante este. Para el presente trabajo, estas dos etapas no son importantes porque el foco de atención está situado en la concepción de un guion. En el cine, al igual que en la literatura, también hay un hilo narrativo y una serie de convenciones que son importantes.

Por ejemplo, hay que tener en cuenta lo siguiente: *estructura, acontecimiento y valor narrativo, conflicto, escena, golpe de efecto, secuencia, acto y clímax narrativo*. Para aclarar los mencionados conceptos, se va a utilizar *El guión. Sustancia, estructura, estilo y principios de la escritura de guiones* de McKee (2009: 53-64):

- La estructura es una selección de acontecimientos extraídos de las narraciones de las vidas de los personajes que se componen para crear una secuencia estratégica que produzca emociones específicas y esperen una visión concreta del mundo.
- Un acontecimiento narrativo crea un cambio en la situación de la vida de un personaje, tiene significado y se expresa y experimenta en términos de valor. Los valores narrativos son las cualidades universales de la experiencia humana que pueden cambiar de positivo a negativo o de negativo a positivo, de un momento a otro.
- Los acontecimientos narrativos producen cambios cargados de significado en la situación de la vida de un personaje, se expresan y experimentan en términos de valor y se alcanzan a través del conflicto.
- Una escena es una acción que se produce a través de un conflicto en un tiempo y un espacio más o menos continuos, que cambia por lo menos uno de los valores de la vida del personaje de una forma perceptiblemente importante. En una situación ideal, cada escena se convierte en un acontecimiento narrativo.
- Un golpe de efecto es un cambio de comportamiento con una acción/reacción. Golpe a golpe esos comportamientos cambiantes dan forma al giro que se produce en la escena.
- Una secuencia es una serie de escenas –habitualmente de dos a cinco– que culminan con un mayor impacto que el de cualquier escena previa.
- Un acto es una serie de secuencias que alcanza su punto más importante en una escena de clímax y que provoca un gran cambio de valor, más poderoso en su impacto que cualquier secuencia o escena anterior.
- Clímax narrativo: Una narración está formada por una serie de actos que se desarrollan hasta alcanzar un clímax del último acto, o un clímax narrativo que conlleva un cambio completo e irreversible.

Asimismo, algunos de estos conceptos también están bien explicados en *Narrativa y lenguaje cinematográfico* de Franco (2018: 7) y nos pueden resultar aclaratorios antes de proseguir:

Secuencia: es lo que se conoce como unidad de acción espacio-temporal. Es decir, el fragmento del guion en el que ocurre algo en un espacio o un tiempo en concreto. [...] Un error frecuente es el de confundir secuencia con escena. El concepto de escena no lo encontramos en cine sino que es más propio del teatro. En el lenguaje anglosajón encontraremos *Scene*, pero su traducción al castellano es más conveniente como secuencia que como escena.

Estos son los conceptos más importantes que habrá que introducir al alumnado para analizar el relato breve de Gabriel García Márquez; asimismo, algo juega a favor de estos, ya que no será necesario idear o concebir todos estos conceptos (cómo sucedería en la hora de realizar un guion desde cero y que no vaya a ser una adaptación) porque ya están dentro del relato y los estudiantes tendrán que adaptarlos o analizarlos desde un punto de vista cinematográfico. Antes de introducir un pequeño ejemplo de un guion técnico, será necesario explicar ciertas nociones técnicas del mundo del cine. Ya hemos

tratado algunos términos que nos son útiles en este apartado (por ejemplo, escena o secuencia); sin embargo, es importante mencionar que un guion técnico modifica el guion literario previo, ya que este se confecciona por un director, mientras que el guion literario lo escribe un guionista y, por tanto, suelen haber cuestiones técnicas que hacen que existan variaciones entre uno y otro.

En primer lugar, considero muy buena la guía *Narrativa y lenguaje cinematográfico* de la Escuela de Cinematografía y del Audiovisual de la Comunidad de Madrid escrita por Fernando Franco (2018) y también es interesante la plataforma online *Media cine* habilitada por el Ministerio de Educación (<http://recursos.cnice.mec.es/media/cine/bloque8/index.html>); en ambas hay información con un grado de detalle considerable sobre los planos, movimientos de cámara, la puesta en escena, etc. Una de las nociones técnicas más importantes del mundo del cine es el plano: “es cada una de las unidades en las que se divide la secuencia para, con un punto de vista o encuadre concreto y específico, contarnos lo que sucede en la misma” (Franco 2018: 8). Existen multitud de planos diferentes, con objetivos variados, que van a quedar desglosados en el Anexo I (al final del trabajo) mediante una captura de pantalla y que están publicados en Franco (2018: 16); los más destacados son: “plano general, plano entero, plano americano o 3/4, primer plano y detalle o inserto”. Por otro lado, también será importante los ángulos de la cámara, que son la posición de esta respecto a lo que se está filmando, entre los que destacan: “el ángulo normal, el plano picado, el plano contrariado, el plano cenital y el plano nadir” – todos ellos en el Anexo II mediante una captura de pantalla y que están publicados en Franco (2018: 17)–. Otra de las cuestiones a tener en cuenta son los movimientos de cámara, entre los que, en primer lugar, hay que distinguir entre el “soporte humano” y “soporte de maquinaria”; dentro de este último sobresalen los siguientes: “trípode, *travellings*, dolly, grúa, cabeza caliente y *steadycam*”. Franco (2018: 18-19) los explica de la siguiente manera:

-El soporte humano sería aquel en el que la propia persona que maneja la cámara es la que se encarga de sostenerla, ya sea en la mano o al hombro. El rango de movimientos que permite es muy amplio. La cineasta de vanguardia Maya Deren llegó a decir que no hay invento o maquinaria que permita tanto movimiento como el propio cuerpo humano ya que está lleno de articulaciones. Además, estos movimientos pueden ser muy rápidos, incluso de barrido (pasar muy deprisa de un objeto a otro).

-Por otro lado, cuando hablamos de soportes de maquinaria hablamos de una gran cantidad de inventos que nos van a permitir anclar y/o mover la cámara de diferentes maneras.

-Trípode: Se trata de un cabezal con tres patas al que se fija la cámara permitiendo variaciones de altura y de angulación. Cuando el cabezal no está fijo, con la cámara anclada, ésta podrá moverse en panorámicas. Éstas pueden ser en el eje X (panorámica horizontal), Y (panorámica vertical) o en una combinación de ambos.

-Travelling: es un sistema de vías sobre el que se desplaza un carrito al que va acoplada la cámara. Pueden ser de acercamiento, de alejamiento o discurrir en paralelo a la acción (travelling lateral). También es posible incluir vías curvas que nos permitirán cambiar el sentido del movimiento de la cámara.

-Dolly: es un sistema por el cual se acoplan unas ruedas al trípode de manera que éste se puede mover libremente. Al carecer de vías, evita el problema de que éstas se puedan ver en la propia imagen (algo que puede aparecer en los travelling); sin embargo, el movimiento puede resultar menos preciso al no estar acotado justamente por esas vías.

-Grúa: es un sistema por el cual una plataforma se une con un brazo articulado a las vías, de tal manera que permite que la cámara se levante y se pueda mover con libertad a cierta altura.

-Steady Cam: se trata de un sistema de contrapesos enganchados a un arnés que viste el propio operador de cámara y que sirve para estabilizar la imagen de tal modo que, aunque sea el operador el que se mueve con la cámara, se evitan las vibraciones características de llevarla al hombro. Proporciona una imagen más suave, como si la cámara flotase.

-Cabeza Caliente: es un sistema similar a la grúa sólo que en la anterior es el operador el que está subido a la plataforma manejando la cámara mientras que en la cabeza caliente ésta se maneja por control remoto con un joystick desde abajo. Permite, por tanto, que el final del brazo sea mucho menos aparatoso en cuanto a su tamaño y pueda moverse por espacios más estrechos o impracticables.

Por último, es también importante realizar unos pequeños apuntes sobre lo que pasará entre plano y plano y/o entre secuencias y secuencia –independientemente del movimiento que la cámara realice–; es decir, sobre las transiciones entre las imágenes, entre las más importantes se encuentran el “encadenado, el fundido y la cortinilla” aunque también existe el clásico “cortar a” que no es más que un corte entre la imagen anterior y posterior. Franco (2018: 23) las define de la siguiente manera:

Encadenado: dos imágenes se mezclan de manera que mientras una se va disolviendo, desapareciendo, la otra va apareciendo sobre ella.

Fundido: la imagen se disuelve en un color (generalmente negro, aunque podemos encontrar fundidos a blanco, rojo o cualquier otro color). Puede darse lo contrario, que sea la imagen la que vaya apareciendo desde ese color.

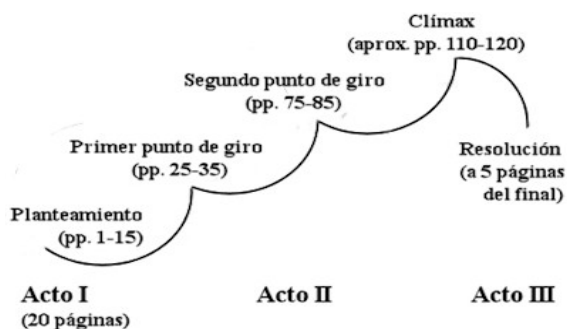
Cortinilla: una imagen sucede a la otra por un efecto óptico de desplazamiento horizontal o vertical o a través de una forma geométrica que le sirve de marco. Está prácticamente en desuso.

Por supuesto, hay otras cuestiones técnicas importantes sobre el montaje y el lenguaje cinematográfico (por ejemplo, el ritmo o la duración), sin embargo, una excesiva explicación sobre tecnicismos cinematográficos no se torna necesaria para este tipo de trabajo y para el objetivo de producir un guion y un plan inspirado en un *storyboard* a modo clarificador y de acompañamiento en el aula de ELE; de hecho, ya es suficiente con las explicaciones realizadas anteriormente. Además, también hay otras cuestiones importantes como los efectos visuales digitales, el montaje de sonido o las correcciones de color, las cuales forman parte de la posproducción. La propia plataforma de la ECAM cuenta con ejemplos audiovisuales de lo mencionado con anterioridad aquí: <https://vimeopro.com/ecam/narrylengcin/video/253842753>. Los estudiantes tendrán acceso a todas estas fuentes en caso de que fueran necesarias para ampliar su guion. El *storyboard* es un elemento que acompaña a los guiones, sobre todo al técnico, el *Diccionario técnico Akal de cine* (2004: 523) lo define así:

Serie de viñetas (o, más raramente, de fotografías) que representan los planos individuales que deben filmarse en el rodaje de la película. Los planos individuales están organizados en el orden normal de la acción y constituyen el croquis visual de todo el filme (o, en ocasiones, al menos de algunas de sus partes).

No se trata de lo que los estudiantes realicen un *storyboard* de todo el cortometraje, sino que realicen un “plan fílmico” inspirado en un *storyboard* y más visual que un guión que acompañe a este y que les ayude a elaborarlo; además, los beneficios audiovisuales de ponerse en la tesitura de hacer un plan de estas características son elevados ya que estamos desarrollando el pensamiento fílmico del alumnado.

A colación de lo mencionado hasta ahora e igualmente importante para el presente trabajo, tenemos la necesidad de mencionar que toda historia que se preste a ser llevada a la pantalla tiene que tener lo que Linda Seger (1987) denomina como “la estructura en tres actos”. Es cierto que Seger (1987) plantea una estructura para un guion de un largometraje (unas 120 páginas); sin embargo, esta estructura tiene asideros teóricos suficientes que, además, respetan el clásico introducción, nudo y desenlace ampliamente conocido. Seger (1987: 34) plantea la estructura de la siguiente manera: “planteamiento, primer punto de giro, segundo punto de giro, clímax y resolución”:



Obviamente, se atenderá a las líneas narrativas del relato breve de Gabriel García Márquez que vamos a utilizar (estamos realizando una adaptación); en cualquier caso, sí que será necesario realizar el planteamiento, uno o varios puntos de giro y un clímax que vaya seguido de una breve resolución, aunque también es cierto que esa resolución puede no ser siempre satisfactoria o esclarecedora para el espectador. Además, Seger (1987: 76-77) plantea una serie de preguntas que nos pueden ser de gran ayuda:

- ¿He comenzado con una imagen?
- ¿Da la imagen cierto sentido del estilo y atmósfera de la historia?
- ¿Tengo un detonante claro que dé comienzo a la historia? ¿Tiene la suficiente fuerza y dramatismo? ¿Está expresado preferentemente a través de una acción?
- ¿Plantea la cuestión central del clímax de mi historia? ¿Es suficientemente clara?
- ¿Vuelve a ser suscitada en cada punto de giro?
- ¿Es claro el primer punto de giro? ¿Introduce a la acción del segundo acto?
- ¿Es claro el segundo punto de giro? ¿Prepara convenientemente el clímax?
- ¿Es el clímax un gran final? ¿Es rápida la resolución?

Se trata de una serie de planteamientos muy interesantes para los estudiantes durante la concepción del guion. Asimismo, todo lo que plantea Seger (1987) no sirven para que el alumnado pueda seccionar la historia y concentrarse en ciertas partes de manera más aislada y desde un punto de vista más cinematográfico, ya que no podemos obviar que el lenguaje del relato (literario) y del guion (cinematográfico) son diferentes.

4.2. Sobre el guion cinematográfico.

¿Qué es un guion? y ¿cuáles son los distintos tipos de guion? Son dos preguntas importantes desde las que partir para abordar esta parte del trabajo. Muchas de las publicaciones anteriormente mencionadas se centran en el guion, a saber: Syd Field (1979), Linda Seger (1987), Jordi Balló y Xavier Perez (1995), Michael Chion (1999) y Robert McKee (2009). Entre las cuales destaca la definición de Syd Field (1979: 19):

“Un guión es UNA HISTORIA CONTADA EN IMÁGENES [sic]. Es como un *nombre*: trata de una persona o personas en un *lugar* o lugares, haciendo una «cosa». Todos los guiones cumplen esta premisa básica”. Es decir, un guion, y en el caso de este trabajo más aún si cabe, es el último paso que separa la idea cinematográfica, historia o trama de la gran pantalla; es la concatenación de (potenciales) imágenes a representar dentro de esta y, por supuesto, las pertinentes acciones de los personajes, diálogos, escenarios, etc. Asimismo, es necesario poner sobre la mesa que el guion debe ser un elemento bien depurado lingüísticamente; eso sí, cumpliendo una serie de requisitos o convenciones ya asentadas en el mundo cinematográfico. Por si esto fuera poco, también es necesario puntualizar las diferencias entre un guion literario y un guion técnico. El primero está escrito por el guionista y detalla la acción que se va a poner en escena, específica los decorados, diálogos y acciones y no hay indicaciones técnicas sobre los movimientos de la cámara, ángulos, etc. El segundo lo realiza el director (o director junto a guionista/realizador) y contiene indicaciones sobre los movimientos de la cámara y también puede contener anexos sobre movimientos de actores, *storyboard* o guion gráfico, etc.; además, este guion está más limitado al público e incluso al reparto, mientras que el guion literario está estandarizado (como veremos a continuación) y es de carácter más extendido en toda la comunidad cinematográfica.

Históricamente, los guiones cinematográficos se han escrito utilizando letra *courier* a 12 puntos, su origen se debe a la máquina de escribir más extendida en los años 60, la Selectric II de IBM. Además, las páginas acostumbran a ir numeradas, el texto va alineado a la izquierda y los márgenes superiores e inferiores son de 2,5 centímetros. Para los nostálgicos del cine o los más clásicos y para obtener un efecto más fidedigno e, incluso, retro, es una buena idea que los alumnos utilicen estas mismas premisas para entregar su producto final; sin embargo, no se trata de imposiciones, sino de sugerencias. El guion tiene una serie de formalidades que los alumnos deberán conocer y que se van a exponer a continuación; además, cabe destacar que los alumnos se centrarán en conocer cómo se confecciona un guion literario, sin embargo, tendrán que intentar implementar algunas de las nociones técnicas explicadas anteriormente.

En líneas generales, lo primero que se visualiza al leer un guion son los encabezados de las escenas, los cuales constan de tres componentes: interior o exterior (abreviado), lugar en concreto (o lo más concreto posible) y el momento del día separado con un guion medio. Esta sería la primera línea del guion (1). Estos encabezados se escriben en mayúsculas. Una vez hecho esto, se inserta un doble espacio

y en la segunda línea del guion (2) se describe la acción de la escena de forma breve, en tercera persona y se utiliza el presente. Lo importante aquí es utilizar un lenguaje audiovisual; es decir, que represente bien lo que se quiere escenificar. Los nombres que hacen referencia a los personajes se escriben en mayúsculas. Tras haber realizado el encabezado y la descripción de la escena (1 y 2) y personajes que aparecerán siempre en mayúsculas, puede haber una línea libre (3) para una sugerencia de movimiento de cámara y una vez hecho esto, se procede a realizar el diálogo entre los personajes acompañado de otro espacio (4) en caso de que haya un cambio de interior a exterior o un cambio de cámara (estos dos últimos no son necesarios, sobre todo, la elección del plano). El diálogo (5) siempre se introduce por el nombre del personaje centrado en mayúsculas (6) y las acotaciones escénicas para los actores (7) que se muestran en pantalla y que se expresan mediante paréntesis. Los bloques de diálogo llevan un margen de unos 5 centímetros a ambos lados, de tal manera que los diálogos quedan más sangrados respecto al resto del texto (8); sin embargo, esto son medidas aproximadas, ya que tampoco hay una estandarización universal. Las explicaciones de lo que hacen los personajes (9) se escriben alineadas con los encabezados y explicaciones de escena (esto último no siempre aparece y es opcional). Se pueden sugerir efectos sonoros o música (10) en mayúsculas; no obstante, esto es algo abierto y, por último, los cierres de escena (11) siempre en mayúsculas y seguido de dos puntos (Field, 1979: 213-215), este último punto acostumbra a ponerse alineado a la derecha. Por lo tanto, un ejemplo de todo esto quedaría tal que así:

(1) EXT. PLAZA ROJA - MEDIANOCHE

(2) PLANO GENERAL se ve un hombre caminando tras una mujer en el medio de la Plaza Roja con el Museo Estatal de Historia a la espalda y el Kremlin a la izquierda. Noche de verano, calor, poca gente alrededor.

(3) PLANO ENTERO, un hombre (VLADIMIR) vestido un smoking negro caminando.

(5 y 6) VLADIMIR

(7) (fumando un cigarrillo)

(8) ¡Irina!

PLANO MEDIO, IRINA con un vestido azul turquesa y VLADIMIR.

IRINA

¡Déjame!

VLADIMIR
Espera, por favor, déjame
explicártelo.

IRINA
(se para y mira fijamente a
VLADIMIR)
¿Qué?

(10) De pronto, SUENA el reloj del Kremlin.

(11) CORTA A:

En líneas generales, estas serían las nociones principales para escribir los encabezados, la descripción de la escena, el diálogo de un guion literario, los posibles efectos sonoros y los cierres de escena.

Podríamos decir que el guion literario cumpliría con la primera de las fases para llevar a cabo una película (preproducción). El guion técnico incorpora dentro del guion literario los planos, movimientos de cámara, etc. Por lo tanto, mediante este guion sucede la fase de producción de la película, Fernando Franco (2018: 6) dice lo siguiente: “El guion literario puede decir que el protagonista entra en la habitación, pero no será lo mismo presentarlo rodándolo desde arriba (y, por tanto, empequeñeciéndolo), que haciéndolo desde abajo (y, por tanto, enaltecíéndolo)”. Como dijimos con anterioridad, los guiones literarios si que siguen unas convenciones bastante establecidas en cuanto a formato y modo de escritura; no obstante, los guiones técnicos –por las necesidades específicas y por el acotado público al que están destinados– suelen gozar de más libertad en este aspecto. En el mundo hispanohablante, a veces, se pueden ver guiones técnicos que utilizan una tabla en la que se explica todo por partes o incluso con el *storyboard* integrado; otras veces, se puede ver un guion técnico que se parece más al literario. En el Anexo VII se puede ver un fragmento de *Los otros: el libro* de Alejandro Amenábar de la película homónima (2001: 2-3) y un desarrollo del fragmento que se ha mostrado anteriormente a modo de ilustración.

4.3. Sobre la adaptación cinematográfica y las características del relato breve a adaptar.

Otro de los puntos clave de este trabajo, el cual no siempre se ha tratado con la matización que requiere, es el concepto de *adaptación*. No podemos obviar al gran

pensador ruso Roman Jakobson y sus incombustibles aportaciones al campo de la traducción intersemiótica; otros grandes escritores, como Umberto Eco, han mencionado sus trabajos. Jakobson (1959: 233) en su famoso *On Linguistic Aspects of Translation* expone lo siguiente sobre la traducción intersemiótica: “La traducción intersemiótica o *transmutación* es una interpretación de signos verbales mediante un sistema (o unos sistemas) de signos no verbales”¹. Es, precisamente, ese término – transmutación– el que despierta especial interés; desde un punto de vista puramente semántico, transmutar significa: “mudar o convertir algo en otra cosa” (RAE: 2014). No debería generar excesiva discusión académica aceptar que si hablamos de lenguaje literario y de lenguaje audiovisual, el hecho de traducir una obra de uno a otro representa, por consiguiente, una traducción intersemiótica. Por lo tanto, estamos hablando de convertir una historia narrativa (el cuento de Gabriel García Márquez) en otra fuente escrita que tiene como objetivo principal producir una obra audiovisual y que utiliza el lenguaje pertinente. Esto comúnmente se ha conocido como adaptación; sin embargo, varios académicos han ahondado en dicho término porque puede resultar un poco vago. Por ejemplo, Sánchez Noriega (2000) en su obra *De la literatura al cine: teoría y análisis de la adaptación* hace un trabajo fabuloso y pormenorizado sobre las diferentes tipologías de la adaptación conjugando la teoría y la práctica. Por supuesto, existen otros muchos artículos y publicaciones con los que se podría inundar estas páginas, tales como: Villanueva (1994), García Templado (1997), Couto Cantero (2001), Pérez Bowie (2004), Franco y Giner (2006), etc. Como ya hemos mencionado con anterioridad, el término adaptación no es el más adecuado, ya que es, ciertamente, ambiguo; ya hemos visto cómo esa aproximación de Jakobson (1959) utilizando “transmutación” es un buen comienzo. Sánchez Noriega (2000: 47) explica la adaptación de la siguiente manera:

Dentro de la tradición de los trasvases culturales de que hemos hablado, la adaptación de textos literarios al cine constituye un caso particular. Hablaremos indistintamente de adaptar, trasladar, o transponer para referirnos al hecho de experimentar de nuevo una obra en un lenguaje distinto a aquel en que fue creado originalmente.

¹ Traducción propia. Texto original: “Intersemiotic translation or *transmutation* is an interpretation of verbal signs by means of signs of nonverbal sign systems” (233). JAKOBSON, Roman (1959): “On Linguistic Aspects of Translation”. En Reuben Arthur Brower (ed.), *On Translation*, Cambridge (Massachusetts), Harvard University Press, págs. 232-239.

De hecho, muchos autores han desechado la utilización del término adaptación, por ejemplo, Villanueva (1994: 425-426) dice:

El concepto de adaptación cinematográfica de novelas es por completo improcedente y confundidor. No se puede adaptar un discurso novelesco a otro físico, como tampoco se puede adaptar una pintura a la música, aunque un cuadro de Boticelli pueden compartir un mismo tema o sustancia de contenido: por ejemplo, la primavera.

En primer lugar, no es que resulte ser “improcedente” como tal porque es necesario buscar un denominador común y un punto intermedio; sin embargo, el término adaptación sí que es “confundidor”. Por ejemplo, Sánchez Noriega (2000: 47) opta por el término adaptación cinematográfica de textos literarios. En segundo lugar, se trata de una denominación extendida, no obstante, está claro que el lenguaje literario y el audiovisual son completamente diferentes; sin embargo, la historia a contar en nuestro caso será la misma o considerablemente similar. Habiendo llegado a cierto “acuerdo” terminológicamente hablando, el problema, lejos de estar solucionado, sigue ahí, ya que denominarlo adaptación o transmutación no es el mayor de los inconvenientes, sino más bien un formalismo que tendremos que asumir y aceptar. Al realizar una adaptación cinematográfica, es necesario plantearse la tipología de esta, he ahí lo complicado, sobre ello Sánchez Noriega (2000) presenta cuatro tipos: “adaptación como ilustración, como transposición, como interpretación y libre” (64-66). Sobre la primera Sánchez Noriega (2000: 64) expone lo siguiente:

También se habla de adaptación literal, fiel o académica y de adaptación pasiva. Tiene lugar con textos literarios cuyo interés descansa en la historia (el *qué*) mucho más que en el discurso (el *cómo*). Se trata de plasmar en el relato fílmico el conjunto de personajes y acciones que contiene la historia en su forma literaria, sin otras transformaciones que las derivadas del cambio de discurso (forma y sustancia de la expresión), de la organización dramática del relato fílmico, de la puesta en escena y de las descripciones visuales, es decir, utilizando los procedimientos básicos de la adaptación. Para ello se suelen sacrificar los aspectos comentativos, transcribir por completo los diálogos y utilizar los elementos figurativos y visuales. La adaptación fiel se justifica por la divulgación de una obra y por la comercialidad, y muy raras veces por su valor estético o la propuesta cultural que supone. Hay una fidelidad rigurosa hacia el texto literario y, por tanto, no se puede rechazar la adaptación por algún tipo de traición; pero no hay obra fílmica significativa y autónoma respecto al original.

Para este tipo de adaptación cinematográfica es muy importante prestar atención al *qué*; además, esta tipología es interesante para la propuesta didáctica que se hará en el

presente trabajo, ya que el autor es de renombre y los alumnos no tienen ni experiencia ni conocimientos extensos sobre el mundo cinematográfico. Esto no quiere decir que automáticamente esté prohibido realizar ningún tipo de “traición”. Otra de las tipologías interesantes es la “transposición”, la cual Sánchez Noriega (2000: 64) define de la siguiente manera:

A medio camino entre la adaptación fiel y la interpretación, la transposición converge con la primera en la voluntad de servir al autor literario reconociendo los valores de su obra y con la segunda en poner en pie un texto filmico que tenga entidad por sí mismo y, por tanto, sea autónomo respecto al literario. La adaptación como transposición — traslación, traducción o adaptación activa— implica la búsqueda de medios específicamente cinematográficos en la construcción de un auténtico texto filmico que quiere ser fiel al fondo y a la forma de la obra literaria. Se traslada al lenguaje filmico y a la estética cinematográfica el mundo del autor expresado en esa obra literaria, con sus mismas —o similares— cualidades estéticas, culturales o ideológicas. En los relatos cortos, obras de calidad relativa y novelas necesitadas de fuertes transformaciones, la adaptación como transposición supone una intervención mayor, en la que el autor filmico trata de extraer todas las posibilidades expresivas y dramáticas al texto literario, para lo cual desarrollará lo que está implícito, buscará equivalencias, efectuará ampliaciones, eliminara subtramas, etc.

Este tipo de adaptación cinematográfica también es ampliamente atractiva para el presente trabajo, ya que será necesario —aunque sea en momentos puntuales— desarrollar, acortar, amplificar, añadir o eliminar elementos en el texto filmico respecto al relato breve de Márquez. Siempre, en nuestro caso sobre todo, siendo fieles al mundo literario y al componente situacional con tanta tensión social que presenta *Un día de estos*. No se va a invitar a los alumnos a realizar una adaptación libre —por razones que meramente tienen que ver con el grado de fidelidad— para este trabajo, no obstante, la adaptación como interpretación sí que se va a tener en cuenta, sobre la cual Sánchez Noriega (2000: 65) dice:

Cuando el filme se aparta notoriamente del relato literario —debido a un nuevo punto de vista, transformaciones relevantes en la historia o en los personajes, digresiones, un estilo diferente, etc.— y, al mismo tiempo, es deudor suyo en aspectos esenciales —el mismo espíritu y tono narrativo, conjunto del material literario de partida, analogía en la enunciación, temática, valores ideológicos, etc.— consideramos que hay una interpretación, apropiación, paráfrasis, traducción, lectura crítica, o como quiera que llamemos a este modo más personal y auroral de adaptación. Este modelo interpretativo se diferencia de la transposición en que no toma la obra literaria en su totalidad ni busca expresarla tal cual mediante otro medio, sino que crea un texto filmico autónomo que va más allá del relato literario sobre el mundo propio del cineasta; y se diferencia de la

adaptación libre en tanto que no puede ser considerado una traición respecto al original [...].

Por lo tanto, los estudiantes podrán basarse en una de estas tres tipologías, lo cual no les esclaviza a categorizar su adaptación cinematográfica ni demoniza la adaptación libre, sobre la cual Sánchez Noriega (2000: 65) explica lo siguiente:

El menor grado de fidelidad a una obra literaria lo ofrece el file que llamamos adaptación libre y que también se conoce como reelaboración, variación, digresión, pretexto o transformación. La adaptación libre no opera ordinariamente sobre el conjunto del texto —que, en todo caso, se sitúa en segundo plano— sino que responde a distintos intereses y actúa sobre distintos niveles: el esqueleto dramático, sobre el que se describe una historia, la atmósfera ambiental del texto [...].

No se trata, por tanto, de desechar esta última adaptación, no obstante, sí que se les avisará de las dificultades que puede conllevar; además, tampoco se trata de seguir una u otra tipología en todo momento, ya que el propio lenguaje filmico y las necesidades audiovisuales harán que tengan que tomar decisiones que estén estrechamente relacionadas con la pantalla y no tanto con el texto original. Por si esto fuera poco, es posible e, incluso, probable que el guion acabe siendo un a caballo entre las mencionadas tipologías, puesto que, un momento u otro, se acercará se alejará del texto primario. Por otro lado, el hecho de adaptar un relato breve a un guion ya va a “imponer” una serie de necesidades, por ejemplo, el tipo de obra literaria, la extensión, la calidad estética que se quiera conseguir y, por supuesto, la ambición del creador del guion para concebir una obra más o menos cercana a la original.

Un día de estos de Gabriel García Márquez es un relato breve con una tensión social extremadamente intensa. En primer lugar, esta narrativa —por su extensión— invita ser adaptada cinematográficamente como un cortometraje; sin embargo, es bastante rica en explicaciones y presenta un clímax y una resolución clara (a excepción de la falta de anestesia). Sánchez Noriega (2000: 70) habla de “reducción, equivalencia y ampliación” (69-70) cuando la adaptación cinematográfica tiene menos, la misma o mayor extensión que el relato original; además, dice sobre la novela corta o el cuento:

[...] la novela corta o el cuento ofrecen mayores posibilidades de adaptación en tanto que pueden proporcionar una idea inicial (un argumento y/o unos personajes, una atmósfera) que luego se desarrolla de un modo específicamente cinematográfico y no

presenta el inconveniente de tener que seleccionar y eliminar, como en la novel larga [...].

En cualquier caso, convertir el texto literario en texto fílmico y, por ende, en lenguaje audiovisual para verlo desde un punto de vista cinematográfico en el aula de ELE es la tarea principal y, en ningún caso, se escapa de lo que hay que hacer. Por otro lado, Sánchez Noriega (2000) realiza una dicotomía entre tipología de narración “clásica” y “moderna” y entre el estilo de cada uno de los textos destacando la “coherencia estilística” y la “divergencia estilística” (67-69). En cuanto al relato breve de Márquez, podemos observar que recae sobre la narrativa clásica:

[...] se caracteriza porque los agentes causales del motor de la acción dramática son personajes individuales que actúan por el deseo al que se opone algo o alguien dando lugar al conflicto; la cadena de acciones causa-efecto motiva la mayoría de los hechos de la narración y a ella se subordina el tiempo [...] (Sánchez Noriega, 2000: 67-68).

En cuanto al estilo, también atiende a la “coherencia estilística”:

Es la adaptación de una obra literaria clásica a un filme clásico, o de una moderna a una película moderna. El primer caso responde a la gran mayoría de las adaptaciones literarias al cine, donde se toman como punto de partida relatos fácilmente filmables, es decir, textos cuya historia (personajes y sucesos) sea, en lo esencial, trasladable al lenguaje audiovisual y, por tanto, den lugar a dignos relatos cinematográficos (Sánchez Noriega, 2000: 68).

Esto no quiere decir que la concepción de un guion esté completamente esclavizada o completamente dictaminada por el relato, por supuesto, se debe trasladar al lenguaje audiovisual lo que sucede en el relato; lo cual, en muchas ocasiones, supondrá –como decía Jakobson (1959)– al menos hacer una transmutación o una traducción intersemiótica, mientras que la divergencia estilística presenta una bifurcación:

Sería la adaptación de una obra literaria clásica a un filme moderno o, por el contrario y como suele ser más frecuente, de una obra moderna a un filme clásico. Hay una diferencia sustantiva en estos dos casos de divergencias: mientras la adaptación de una obra clásica a un filme moderno [...] se puede comprender como una actualización interpretativa, como una actualización en la que el cineasta tiene tanto peso como el autor literario; por el contrario, en el segundo caso [...] parece que hay una simplificación del material de partida o cierta apropiación no del todo legítima. (Sánchez Noriega, 2000: 69).

Por si esto fuera poco, cualquier adaptación cinematográfica de una obra literaria parte desde una “supuesta” desventaja, ya que está ampliamente extendido en la sociedad que las adaptaciones no son tan buenas como las novelas, relatos, etc.; de hecho, suelen ser calificadas como edulcoradas, simplonas, más breves, mediocres y un largo etcétera. Sin embargo, rara vez se suele prestar atención a las críticas teniendo en cuenta el público meta de una obra literaria y de una obra cinematográfica, puesto que, en primer lugar, tienen una serie de características diferentes. La industria cinematográfica es capaz de llegar a un mayor número de consumidores y, además, está ampliamente influida por la sociedad estadounidense y, por supuesto, por Hollywood. En repetidas ocasiones – incluso sin pretenderlo– surgen adaptaciones cinematográficas que “Hollywoodizan” la obra literaria, atendiendo a los estándares e ideales de la sociedad estadounidense. Otras muchas veces, tal y como dice Sánchez Noriega (2000: 71) sucede una “simplificación, actualización o modernización”. Que no son más que una reducción de la adaptación cinematográfica dada por la extensión de la obra literaria y las limitaciones del mundo cinematográfico, sobre todo, de tiempo; la introducción de realidades actuales o modernas y de ideales de la sociedad actual, y la ambientación de una obra literaria acorde a nuestros días son otras de las cuestiones que aparecen en las películas, a veces incluso sin que nos demos cuenta. Por supuesto, no podemos obviar que toda producción cinematográfica, al igual que cualquier publicación literaria, es un producto mercantil que sale al mercado para vender entradas, cuentas de *streaming*, etc.; por lo que, realizar un producto actualizado o que cumpla ciertos estándares, a menudo, atiende a cuestiones económicas. Sin embargo, los estudiantes tendrán total libertad para realizar un producto más o menos colindante al relato literario, siempre que esa elección esté debidamente justificada y ejecutada correctamente.

5. METODOLOGÍA, ENFOQUE DE ENSEÑANZA Y ANÁLISIS DEL RELATO BREVE *UN DÍA DE ESTOS*

En primer lugar y para comenzar la parte que trata sobre la metodología, resulta pertinente mencionar que el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC, así en adelante) (2006) hace dos menciones sobre el cine: en el apartado de *Nociones específicas* (punto 9), dentro de las *Actividades artísticas* (punto 18) y también en el apartado de *Referentes culturales* dentro de *Cine y artes escénicas* (punto 3.3.). En segundo lugar, El *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje,*

enseñanza, evaluación (MCER, así en adelante) (2002) también menciona el cine en repetidas ocasiones; por ejemplo, en los temas de comunicación (4.2.) aparece el cine dentro del *Tiempo libre y ocio*, en las *Actividades y estrategias de comprensión* (4.4.2.), o en las *Actividades de comprensión audiovisual* (4.4.2.3.). Por si esto fuera poco, el MCER dice lo siguiente en el apartado del nivel B1 *Conversación informal (con amigos)*: “Expresa sus ideas sobre temas abstractos o culturales, como la música y el cine” (77). Sin embargo, trata al cine como un mero medio para aprender una lengua extranjera, mientras que el PCIC, por ejemplo, a través del punto 3.3. *Cine y artes escénicas* del PCIC sí que elabora bastante lo que los estudiantes deberían saber y lo divide en tres fases: “aproximación, profundización y consolidación” (captura de pantalla en el Anexo III). Sin embargo, el PCIC se centra en el cine, en su historia, en algunos directores importantes (Buñuel o Almodóvar), en las películas y actores importantes, productoras, premios, galardones y festivales, etc.; por tanto, no existe mención alguna ni sobre la adaptación ni sobre cuestiones técnicas del mundo cinematográfico. Por lo tanto, nos encontramos en ese campo poco abonado y muy interesante académicamente hablando que se mencionaba anteriormente; lo cual también presenta un arma de doble filo que resulta ser un reto porque, por un lado, gozamos de un grado considerable de libertad a la hora de confeccionar una unidad didáctica y, por otro lado, carecemos de guía referencial. De hecho, es aquí donde se encuentra la motivación principal para realizar un trabajo de esta índole y, por supuesto, donde también reside la gran oportunidad de profundizar en el terreno de la aplicación de la adaptación cinematográfica y de la creación de un guion para potenciar y realizar una mejor labor docente en el campo de la enseñanza de español como lengua extranjera.

5.1. Metodología y enfoque de enseñanza.

En primer lugar, es todo un reto definir un único enfoque al que se va a adscribir la unidad didáctica, ya que, en primer lugar, la propia naturaleza del trabajo a realizar presenta una serie de particularidades y de necesidades pedagógicas específicas. En segundo lugar, tampoco se pretende realizar una categorización de manera drástica, puesto que un enfoque u otro será más o menos acertado en un momento puntual con una necesidad y objetivo específico y el uso posterior que otros docentes quieran realizar de las ideas didácticas que contiene este trabajo. No obstante, el enfoque por tareas ha demostrado ser altamente efectivo a la hora de compartimentar y fraccionar la

enseñanza con un objetivo específico y a la hora de realizar una serie de ejercicios con un objetivo final claro y en aras de conseguir un producto final específico. En primer lugar, el *Diccionario de términos clave de ELE* (2008) sobre una tarea:

- a. Una tarea es una iniciativa para el aprendizaje,
- b. que consiste en la realización en el aula de actividades de uso de la lengua representativas de las que se llevan a cabo fuera de ella
- c. y que posee las siguientes propiedades:
 - 1. Tiene una estructura pedagógicamente adecuada.
 - 2. Está abierta, en su desarrollo y resultados, a la intervención activa y a las aportaciones personales de los alumnos.
 - 3. Requiere de ellos, en su ejecución, una atención prioritaria al contenido de los mensajes.
 - 4. Les facilita al propio tiempo ocasión y momentos de atención a la forma lingüística.

Antes de continuar, hay que realizar algunas puntualizaciones; sobre todo, se torna necesario definir qué es una estructura o secuencia adecuada; es por ello que hacemos referencia a las características de la definición de Zanón (1990)² de una tarea:

- 1. representativa de procesos de comunicación de la vida real;
- 2. identificable como unidad de actividad en el aula;
- 3. dirigida intencionalmente hacia el aprendizaje del lenguaje; y
- 4. diseñada con un objetivo, estructura y secuencia de trabajo.

Dicho esto, una unidad didáctica que utiliza el enfoque por tareas tiene que disponer de una buena estructura y secuencia de trabajo; es más, son dos de los pilares fundamentales para que esta tenga éxito y que, además, le darán solidez y cohesión al mismo. Martín Peris (1996) destaca las fases de “introducción, capacitación, ejecución y post-tarea” (388-390). De la misma manera, el *Diccionario de términos clave de ELE* (2008) bajo la entrada de *Secuencia didáctica* expone las fases de “presentación, comprensión, práctica y transferencia”. Cabe puntualizar que esta estructura ha sido diseñada para fines lingüísticos, sin embargo, que no nos lleve a engaño el hecho de utilizarla en la unidad didáctica que vendrá a continuación, puesto que el objetivo principal es la enseñanza de ELE. Podemos decir que lo que presentan Maris Peris (1996) y el *Diccionario de términos clave de ELE* (2008) se trata del mismo planteamiento con nomenclaturas diferentes (es cierto que difieren un poco en algunas

² Esta referencia bibliográfica se encuentra publicada en el *Centro Virtual Cervantes* y no está numerada por páginas.

fases); es decir, la primera fase busca introducir el tema a tratar, la segunda pretende equipar al alumnado con las herramientas que necesitarán después, mientras que la tercera fase para Martín Peris (1996) coincide con la cuarta del *Diccionario de términos clave de ELE*, la fase de transferencia y ejecución buscan culminar la unidad didáctica obteniendo el producto final, en nuestro caso el guion. Resulta más interesante para esta unidad aplicar una combinación de ambos enfoques y no se contempla llevar a cabo una post-tarea; por tanto, la UD quedaría compuesta por las siguientes etapas: fase introductoria, fase de comprensión/capacitación, fase de práctica y fase de transferencia/ejecución. Está será la macroestructura de la UD, la cual, inevitablemente, se dividirá en los apartados necesarios para el cometido específico y la cual se desarrollará en el apartado seis del presente trabajo.

En lo tocante al enfoque comunicativo, a la atención a la forma o al aprendizaje explícito e implícito –todos ellos famosos y con mucho peso en la enseñanza de ELE–, es necesario subrayar que se hará uso de ellos para fortalecer, enfatizar y/o trabajar una cuestión específica dentro de la unidad didáctica. No podemos pasar por alto que una adaptación cinematográfica y un guion utilizan la lengua como vehículo y, por tanto, el componente comunicativo es importante y está presente en todo momento. El *Diccionario de términos clave de ELE* (2008) dice lo siguiente:

El enfoque comunicativo (en inglés, *Communicative Approach*) se conoce también como enseñanza comunicativa de la lengua (en inglés, *Communicative Language Teaching*), como enfoque nocional-funcional (en inglés, *Notional-functional Approach*) o como enfoque funcional (en inglés, *Functional Approach*). De su apelativo se desprende que con este modelo didáctico se pretende capacitar al aprendiente para una comunicación real -no sólo en la vertiente oral, sino también en la escrita- con otros hablantes de la LE; con este propósito, en el proceso instructivo a menudo se emplean textos, grabaciones y materiales auténticos y se realizan actividades que procuran imitar con fidelidad la realidad de fuera del aula.

El mencionado enfoque comunicativo está en boga de la gran mayoría de libros de texto y es, sin lugar a dudas, el enfoque más aplicado durante las últimas décadas, en el cual el componente situacional, el contexto, la comunicación exitosa y la adecuación del uso de la lengua a una comunidad de hablantes en concreto son cruciales; sobre esto, García Armendariz, *et. alii* (2003: 51-52) explican lo siguiente:

Estamos ante una corriente metodológica que parte de la siguiente premisa: la lengua deja de concebirse exclusivamente como objeto de conocimiento en sí mismo para

pasar a ser considerada instrumento de comunicación. De este modo, conocer una lengua no supone únicamente aprender las normas que rigen el proceso comunicativo sino también ser capaz de utilizar cualquier recurso o estrategia que facilite y canalice, que construya, el acto de la comunicación. Así, el conocimiento lingüístico per se pasa a un segundo plano y la capacidad de uso de la lengua como herramienta que posibilita al usuario para hacer, se conforma como nuclear en este nuevo planteamiento. [...] El enfoque comunicativo trasciende el sistema de la lengua para, desde la reflexión de las normas, llegar a saber cuál es la formulación lingüística más apropiada a cada situación o contexto. Se trata de hacer ver al alumno que lo correcto no es lo mismo que lo adecuado y que son varios los conocimientos que debemos unir a la norma para lograr una comunicación satisfactoria.

En primer lugar, se hace hincapié en esto porque los personajes deberán dialogar, aunque sea de manera breve en el guion; en segundo lugar, la propia concepción de este siempre tiene que tener en cuenta la comunicación entre los personajes de manera directa, pero también de manera indirecta como diálogo entre el producto cinematográfico y el espectador. Por otro lado, la atención a la forma aúna un enfoque más formal y el comunicativo, Fernández Montes (2011: 2) dice lo siguiente:

Así pues, la atención a la forma (*Focus on Form*, AF en adelante) surgió en las últimas décadas del siglo XX como solución intermedia por combinar instrucción formal y uso comunicativo de la lengua, dada la creencia creciente de que algo de atención a la forma era necesario, apoyando su integración dentro de actividades o tareas comunicativas, es decir, actividades de aprendizaje cuyo objetivo es usar la lengua para comunicarse en lugar de discutir formas lingüísticas de manera aislada [...].

Además, es la propia atención a la forma que combina la enseñanza implícita con lo que Fernández Montes (2011: 2-3) llama “intervenciones reactivas” y sin romper la comunicación, lo explica de la siguiente manera:

Como se ha mencionado más arriba, la AF es una opción pedagógica que combina instrucción formal y uso comunicativo de la lengua, integrando forma y significado en actividades comunicativas o tareas. Las técnicas y tareas de esta opción de enseñanza se incorporan en tareas comunicativas con el objetivo de añadir relieve a las formas en el input para que no sean ignoradas dentro de la comunicación auténtica, promoviendo procesos adquisitivos que conducen a la reestructuración de la IL, esto es, a la reorganización de las reglas de la IL para que sean utilizadas cada vez con más precisión durante el uso de la lengua meta. [...] En esta definición se exige que las intervenciones sean reactivas, es decir, cuando surjan problemas en la comunicación, e implícitas, esto es, que sean una respuesta inmediata al problema comunicativo y no interrumpen el flujo de la comunicación.

Por lo tanto, este enfoque sí que nos da unas ciertas pautas mediante las cuales ensamblar nuestra unidad didáctica; es decir, por ejemplo, es crucial no interrumpir la comunicación de los estudiantes, por ejemplo, cuando trabajan en parejas o ponen en común una actividad; ya que el objetivo principal del presente trabajo es la enseñanza de ELE mediante la creación un guion, no podemos obviar que la lengua es el vehículo para llevar a cabo las tareas, para que suceda la propia enseñanza, para que se conciba el guion, etc.

Asimismo, la utilización de material audiovisual en el aula de ELE sí que es una práctica habitual y si que se trata de un terreno bien abonado académicamente, tal y como mencionan tanto el MCER (2002) como el PCIC (2006). El cine como recurso didáctico se ha explotado extensamente en el aula de ELE prestando atención a cuestiones lingüísticas y, por supuesto, culturales. No cabe duda que la unidad didáctica que el presente trabajo va a proponer hacer uso de material audiovisual, sin embargo, desde las necesidades específicas que el alumnado necesita para crear un guion de la adaptación del relato breve de García Márquez; es decir, haciendo uso de las corrientes de enseñanza ya existentes que utilizan materiales audiovisuales en el aula de ELE, pero sin perder el horizonte del objetivo de enseñanza de ELE a través de la escritura de un guion y teniendo en cuenta el contexto y las necesidades específicas del alumnado meta. En cualquier caso, resulta interesante utilizar materiales audiovisuales por dos cuestiones: el componente lingüístico y el componente (inter/socio)cultural. Como se ha mencionado con anterioridad, el componente lingüístico es sumamente importante por razones obvias; además, el cine presenta la lengua en un contexto natural y de manera espontánea (esto mismo queda muy cercano del planteamiento de la competencia comunicativa), por ejemplo, Corpas (2000: 786) dice lo siguiente sobre el:

- Permite trabajar aspectos lingüísticos en sus contextos. Es una forma de llevar la lengua al aula en los contextos en los que se da y no de forma aislada.
- Es una forma de llevar la vida real al aula. Especialmente si se trata de documentos reales o de ficción pero que representan escenas de la vida cotidiana, como es el caso de las películas.

Es decir, desde el punto de vista lingüístico el componente contextual y su naturalidad favorecen la utilización del cine en el aula de ELE, al mismo tiempo, el material audiovisual presenta situaciones plausibles y cotidianas, por ejemplo, el caso de nuestro relato es un buen ejemplo de esto (un paciente llega a la consulta del dentista con dolor

de muelas). Corpas (2000) cita una serie de ventajas sobre la utilización del cine: variedad en el aula (frente a la monotonía del libro de texto), la introducción de elementos no verbales, potencia la comprensión y resulta cercano a los alumnos (785-786). Por otro lado, el cine favorece el desarrollo de la competencia cultural, García Collado y Ortí Teruel (2014: 322) exponen lo siguiente:

El cine nos puede permitir en el aula de ELE aprender a identificar las generalizaciones y las distorsiones de los clichés, de situaciones predecibles, y romper ciclos de rechazo a determinados grupos sociales y su estigmatización, ya que los estereotipos funcionan en la comunicación con un efecto cíclico. A través del cine se puede desarrollar la competencia intercultural de los estudiantes de ELE y, gracias a la imagen filmica, acercarles a las diferentes mentalidades y maneras de entender la vida según las culturas. Los contornos de una cultura implican diferentes formas de conceptualizar el mundo, percepciones, creencias y formas de establecer relaciones interpersonales.

A menudo, vemos en las películas cierta “estereotipación” en detrimento de ciertas etnias, grupos sociales, países y/o zonas geográficas, etc. La competencia (inter/socio)cultural es otra de las competencias importantes que vamos a trabajar mediante la creación de un guion para adaptar cinematográfica del relato breve de García Márquez en el aula de ELE. Además, la utilización de material audiovisual tiene muchos beneficios porque es capaz de potenciar varias competencias y destrezas lingüísticas a la vez. Por un lado, favorece el desarrollo de la competencia comunicativa, el *Diccionario de términos clave de ELE* la define de la siguiente manera:

La competencia comunicativa es la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto socio-histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación.

Debido al simple hecho de que contextualiza la lengua de manera natural, el uso de esta se ve favorecido, asimismo, el componente cultural y el contexto, especialmente, social siempre están presentes de un modo u otro (como veremos a continuación el relato breve de Márquez tiene un componente social muy importante). Tanto la utilización de material audiovisual como la creación de un guion promueven y perfeccionan dos de las cuatro destrezas lingüísticas (comprensión auditiva y expresión escrita) de manera muy clara y directa. Además, cualquier docente y cualquier sistema educativo –de manera

directa o indirecta– aspiran a crear ciudadanos cultos y, por tanto, a desarrollar la competencia cultural del alumnado, la cual se ha denominado de muchas formas: competencia sociocultural, intercultural, etc. Queda claro y manifiesto que la enseñanza de ELE es la absoluta prioridad del presente trabajo; no obstante y tal y como se acaba de decir, crear alumnos –y, por tanto, ciudadanos cultos– es una de las “obligaciones” sociales de un docente. Por otro lado, hay otra serie de competencias que se torna necesario añadir a este compendio, por ejemplo, la competencia estratégica, la cual trata sobre la utilización de recursos verbales y no verbales para favorecer y mejorar la efectividad de la comunicación y para compensar los posibles errores y/o lagunas lingüísticas. Además, no podemos obviar, sobre todo en estos tiempos de pandemia acaecidos por la COVID-19, que la competencia digital ya es cuasi obligatoria y la cual juega cada vez un papel más central en la enseñanza.

5.2. Sobre la competencia literaria y cinematográfica.

Por otro lado, hay otras dos competencias vitales que entrarán en juego en la unidad didáctica que vendrá a continuación y que serán extremadamente importantes para llevarla a cabo con éxito, esas competencias se deben a la naturaleza de los dos discursos que los alumnos manejarán; es decir, el discurso literario y el fílmico. En cuanto al primer discurso y a su consecuente competencia, la literaria, resulta crucial porque el trabajo tanto con el material primario –el relato *Un día de estos*– como los materiales secundarios que se van a emplear –la novela corta *El coronel no tiene quien le escriba*– trabajará la mencionada competencia. En primer lugar, ya se ha tratado que la competencia cultural y la literaria están relacionadas, por ejemplo, Luján-Ramón (2015: 5) expone lo siguiente:

Desde una perspectiva intercultural, es necesario adoptar una postura integradora y conciliadora de todas las subcompetencias que integran la competencia comunicativa. En este contexto, los textos literarios, especialmente a partir del nivel B2, son una herramienta fundamental para el desarrollo de la competencia sociocultural, así como para el análisis contrastivo de las culturas para el desarrollo de las habilidades interculturales del alumno.

Así que, por un lado, tenemos el beneficio de potenciar la competencia (socio/inter)cultural y, por otro lado, los textos literarios potencian también la competencia comunicativa porque exhiben tanto los usos más cotidianos, mundanos y

frecuentes como los más poéticos, atípicos, etc. Por lo tanto, se trata de un uso de la lengua variopinto y real, Luján-Ramón (2015: 3) explica lo siguiente:

Se ha partido de las cualidades de los textos literarios como muestras reales de lengua, en tanto que el denominado lenguaje literario comparte con el uso estándar un mismo sistema de signos que se rigen por la idéntica normativa lingüística y, bajo este punto de vista, los textos literarios constituyen una muestra de lengua tan apropiada para la enseñanza de L2/LE como cualquier otro tipo de material textual auténtico, aun teniendo presente que el uso literario de la lengua, como ocurre también con otras tipologías textuales, es capaz, si hace falta, de forzarla o moldearla para que diga más. En este sentido, como todo material auténtico, los textos literarios pueden ser empleados como instrumentos didácticos para la observación y enseñanza de contenidos lingüísticos (aspectos gramaticales y de vocabulario, así como usos y funciones de la lengua) y culturales, o para la ejercitación de la comprensión y expresión orales y escritas, pues para poder llevar a cabo sus intenciones comunicativas, cualquier usuario de una lengua despliega, además de sus capacidades generales, su competencia comunicativa que, según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), se concreta en tres competencias o componentes básicos – lingüístico, sociolingüístico y pragmático–, cada uno de los cuales desarrolla distintos tipos de conocimientos, destrezas y habilidades; y el texto literario es una fuente inagotable de recursos para su desarrollo.

Nos encontramos ante un potencial gigantesco y que no podemos desaprovechar; además, se cumple esa recomendación de Lujan-Ramón (2015) de “a partir del nivel B2” con nuestro alumnado y se trata, sin duda alguna, de una posibilidad de potenciar multitud de competencias de manera variada y enriquecedora para este. Sin duda alguna, la competencia literaria juega un papel importante y se trabajará con la unidad didáctica que vamos a diseñar.

Además, Por el hecho de utilizar el discurso filmico, también estamos potenciando la competencia “fílmica/cinematográfica”, la cual, por desgracia, no está tan nombrada y desarrollada en los artículos y publicaciones de ELE y parece que queda un poco desdibujada en las bibliografías de referencia, libros de texto, etc.; sin embargo, se trata de una competencia crucial para el presente trabajo. Por un lado y como sucede con la competencia literaria, podemos decir que el cine desarrolla la competencia comunicativa y las subcompetencias que la componen (competencia lingüística, sociolingüística y pragmática) porque el propio entorno audiovisual ayuda a comprender el lenguaje que se transmite y, por supuesto, porque pone al estudiante en contacto con

un contexto lingüísticamente natural. Por ejemplo, Ortí Teruel *et alii.* (2011)³ explican lo siguiente:

[...] el cine facilita también el conocimiento de las costumbres de la cultura material (ropa, vivienda, objetos,...) que aparece reflejada en la trama de la película. El cine muestra aspectos cotidianos de la vida diaria, desde los objetos característicos, la ropa, la vivienda, las comidas, hasta también las costumbres, los hábitos, las celebraciones, los rituales, etc. Por último, la explotación didáctica de películas permite el conocimiento del cine como producto artístico propio de una cultura. En las últimas décadas el cine español ha cobrado peso artístico en el panorama internacional; para algunos alumnos el poder entender el cine español es uno de los alicientes para aprender la lengua. Es decir, el cine posibilita el desarrollo de la competencia comunicativa y de la consciencia intercultural ya que permite comprender las semejanzas y las diferencias entre la cultura propia y la cultura representada en el film.

Por lo tanto, no podemos obviar que ese compendio de competencias se trabajan, pero tampoco podemos pasar por alto que una unidad didáctica que trabaja el cine está potenciando y aumentando los conocimientos del alumnado sobre la mencionada materia. Queda claro que una serie de competencias más conocidas en el mundo de ELE confluyen para conformar la competencia fílmica o cinematográfica, tales como: la competencia (inter/socio)cultural y la comunicativa y, por supuesto, todo lo que esta última engloba. Asimismo, explotar didácticamente el cine trae beneficios, no solo para entender la cultural tratada en el filme, sino que también sirven de espejo para el aprendiz a la hora de entender la suya propia, no podemos pasar por alto que uno de los objetivos morales de todo docente es alentar a que los alumnos sean mejores personas y esto se consigue fomentando y comprendiendo la cultura propia del alumno y las demás.

5.3. La importancia de la literatura y el cine en el aula de ELE.

La literatura y el cine son una aventura a la reflexión, un portal abierto al conocimiento, por ejemplo, si tomamos *La Ilíada* de Homero o *La Eneida* de Virgilio o nos sentamos a ver películas como *El club de la lucha* o *El Show de Truman* –todas ellas canónicas– podemos darnos cuenta de que lo son porque han influido a una cantidad ingente de autores, escritores y obras literarias, futuros guiones, cineastas, espectadores, lectores, etc.; por lo tanto, si tenemos en cuenta que el ser humano es una criatura histórica (lo cual no es descabellado afirmar), estas obras tratan sobre nosotros mismos porque han incidido de manera prolongada en el tiempo y en muchas de las

³ Esta referencia bibliográfica no está numerada por páginas.

obras con las que nos topamos como lectores, espectadores y, en última instancia, como personas; en el caso de la literatura más prolongado en el tiempo y en el caso del cine de manera más masiva. Una vez que leamos o veamos las obras mencionadas, seremos, por tanto, capaces de entender otros escritores, otras obras, películas, etc. de una manera más profunda y, por último pero no menos importante, de entendernos a nosotros mismos mejor. Por ejemplo, para respaldar lo anteriormente mencionado y para aplicarlo al aula, Albaladejo (2007: 6) escribe lo siguiente:

La primera razón que da respuesta a nuestra pregunta es el *carácter universal de los temas literarios*, aunque como apunta Naranjo Pita, el modo de tratarlos difiera. La universalidad de temas como el amor, la muerte, la vejez, la amistad, etc., comunes a todas las culturas, hace que una obra literaria, aun escrita en un idioma extranjero, se acerque al mundo del estudiante y le resulte familiar.

Además, la literatura y el cine –ambos importantes para este TFM y para la enseñanza de español como lengua extranjera– son dos de las herramientas principales de la cultura; en otras palabras, son un analgésico, una especie de digestivo ante un sinfín de estragos y entresijos que nos presenta la vida porque los grandes problemas de la humanidad están presentes, de un modo u otro, en estos y se repiten una y otra vez. Cuando se le priva a un estudiante de cultura, y en lo que aquí concierne y por lo ya expuesto de literatura y cine, se le están arrebatando esas herramientas para enfrentarse a los obstáculos que la vida –tarde o temprano– le va a imponer. Los alumnos quedarán fascinados y se “engancharán” cuando vean que en la problemática de la literatura y el cine se encuentra su propio retrato o uno muy parecido a ellos, una explicación de lo que pasa a su alrededor, de sus problemas y alegrías; e, incluso, de las cosas más mundanas, injustas, increíbles o repugnantes que pasan a su alrededor.

El cine, inevitablemente, forma parte de la cultura y a pesar de que las superproducciones *hollywoodienses* suelen enfrentarse a demonizaciones en comparación al llamado “cine de autor”, “cine alternativo”, “cine europeo” y a los archiconocidos Godard, Truffaut o Rohmer, este sigue siendo cultura. No es objetivo de este trabajo trazar ni diseccionar las diferentes corrientes cinematográficas, ni el clásico cine americano vs. cine europeo o el cine comercial vs. el no comercial (y menos, aún, de hacer propaganda de unos u otros), sin embargo, no es ninguna deshonra ver una película palomitera *hollywoodiense*. Por ejemplo, Vallín (2019: 47-48) dice lo siguiente:

Pero si no responde a los intereses políticos y financieros de las élites estadounidenses, ¿qué vocación ha guiado la producción de cine en la costa del Pacífico durante un siglo? Consultemos a Don Perogrullo: los intereses comerciales. Una tierra fundada por buscadores de oro —recuerden—, que recibió con los brazos abiertos a la hacendosa y creativa comunidad judía. Los intereses comerciales, hablando de un medio de masas y de vocación plebeya, es tanto como decir que la industria ha atendido los intereses populares. Por eso es un cine progresista y extraordinariamente sensible a los humores sociales. No se equivoquen, lo que hace felices a los ejecutivos de Hollywood es que las películas ganen dinero, no que promuevan valores familiares antediluvianos, dogmas religiosos ultraconservadores o que impulsen el neoliberalismo. Les da igual. Las películas tienen que hacer feliz al espectador para que engorde la cuenta bancaria del estudio. No al revés. De ahí que el sentido peyorativo del término «comercial» aplicado al cine sea otra evidente veleidad elitista del gremio juntaletas.

Si en algo tiene razón Vallín, es en que el cine de Hollywood tiene una profunda vocación capitalista y comercial —como buen reflejo de la sociedad estadounidense— y, de hecho, a menudo la agenda para ganar dinero supera con creces a la agenda política del director o productor de turno. Como se mencionó en el punto anterior, sí que es cierto que podemos culpar a Hollywood de idealizar su propia sociedad mediante las películas y de colocar una cortina de humo con dosis ingentes de idealismo a la “estadounidense” a través de ellas, como dice Vallín (2019: 50):

En el caso de Estados Unidos, esa ansia por mejorar y desplegar una vida feliz y armónica en comunidad forma parte del mito fundacional jeffersoniano, un atributo que no existe en ninguna otra génesis nacional. En el caso europeo, los mitos fundacionales tienen que ver con la pureza étnica, el rigor religioso, la raigambre de un linaje o la vocación conquistadora.

Sin embargo, también se puede deber al propio medio —la gran pantalla y su efecto embellecedor— o a que “la belleza está en los ojos del que mira”; es decir, que a los ojos de un español, ruso o japonés las calles con números perfectamente ordenadas, las gigantes avenidas, los taxis amarillos, los cafés “on the go”, las gorras de *baseball* y las bolsas de la compra de papel marrón nos generan un efecto guau difícil de describir pero con una dosis de idealismo brutal. No obstante y en pos de romper una lanza a favor de Hollywood, cabe mencionar que han revivido el arquetipo de héroe mitológico dándole un lavado de imagen y unos cuantos superpoderes (hablo de los Batman, Superman, Spider-Man o John Wick), pero sigue siendo el tipo de héroe que es capaz de causar un auténtico caos; sin embargo, opta por no hacerlo (a menudo, aunque no siempre). Es el tipo de héroe que puede transgredir las normas pero tiene un buen

motivo para ello y sin hacerlo no podría sobreponerse y salir victorioso. Podemos decir que este tipo de héroe mitológico y clásico lo han rescatado las superproducciones de Hollywood y lo han vuelto a poner en circulación en el imaginario colectivo (por supuesto, lo han modernizado y adaptado a la actualidad) y si no fuera por ellas, podría haber quedado relegado a la literatura o un lugar más marginal en la sociedad y si de algo le podemos dar las gracias a Hollywood, es de esto. De hecho, este tipo de héroe tampoco queda tan lejos del propio dentista de *Un día de estos* que busca, sobre todo, justicia social y política.

5.4. Análisis sobre Un día de estos y sobre el cortometraje.

Un día de estos de Gabriel García Márquez pertenece al género literario narrativo corto, con pocos personajes, de un suceso relativamente breve y en donde la estructura del cuento sigue el clásico introducción, nudo y desenlace. El mencionado relato se publicó por primera vez en el libro de cuentos *Los funerales de la mamá grande* (1962). En este breve relato, Gabriel García Márquez narra un breve suceso en el día a día de Aurelio Escovar, un dentista sin título, cuando el alcalde del municipio acude a su consulta por un dolor de muelas. Al principio, Aurelio no quiere atender al alcalde, sin embargo, acaba accediendo y extirpándole una muela sin anestesia. El relato explora la lucha de clases desde el sillón de un dentista extremadamente trabajador y un alcalde chulesco pero sucumbido ante el terrible dolor de muelas que padece. Este apartado comenzará hablando sobre el mundo creado por Gabriel García Márquez, la estructura, los personajes, el estilo, el trasfondo social e interés desde el punto de vista audiovisual.

En primer lugar, la atmósfera y el mundo de Márquez está presente en todo momento en *Un día de estos* –todo un reto para expresar esto en el guion y en lenguaje audiovisual– comienza diciendo: “El lunes amaneció tibio y sin lluvia”. Es un reto traducir intersemióticamente ese concepto de mundo de Márquez, por ejemplo, el sol y el calor también están presentes, ambos muy importantes en la obra del escritor. Por si esto fuere poco, la obra tiene ese regusto a Macondo, ciudad conocida para los lectores de Márquez, en la cual transcurre *Cien años de soledad* e inventada por el autor. Se trata de todo un reto audiovisual trasladar esto a la gran pantalla.

En cuanto a la estructura, tal y como se ha mencionado anteriormente, respeta el clásico introducción, nudo y desenlace. Al comenzar, se nos presenta la situación que dará paso al nudo: el alcalde llega a la consulta del dentista por un dolor de muelas y este, a pesar de no querer atenderle, acaba dejándole pasar; sin embargo, le dice que

tendrá que sacarle la muela sin anestesia porque la tiene infectada y tiene un absceso. Este es, precisamente, el nudo del breve relato, en primer lugar, el cambio de tornas de poder; ya que el hombre más poderoso de la ciudad (el alcalde) está sentado y abatido de dolor a merced del dentista, quién, además, decide extraerle la muela sin anestesia. El alcalde accede y, de hecho, el desenlace tiene lugar cuando el dentista acaba sacándole la muela y los poderes se restablecen.

En lo referente a los personajes, solo hay tres, en el comienzo del relato se introduce al protagonista, Aurelio Escovar, un dentista sin título, trabajador y ordenado. Podemos intuir que, a pesar de no tener estudios, conoce bien su profesión (es extremadamente ordenado y trabaja con cuidado) y también sabemos que es muy trabajador (a las seis de la mañana ya está en la consulta). El dentista representa a la clase obrera y, además, representa que con tesón, trabajo duro y ética uno puede ganarse la vida de manera honrada y con éxito. Su hijo de once años está en la consulta con él, el cual interactúa poco, solo le avisa a su padre de que el alcalde está esperando para entrar a la consulta. No obstante, el alcalde, armado con un revólver, insolente y altanero llega al lugar amenazando con dispararle al dentista si no le atiende y le cura su dolor de muelas. Representa el poder, la tiranía y la figura del opresor –a pesar de que cambien las tornas cuando está sentado en el sillón del dentista–. Este tipo de personaje representa la corrupción, los abusos de poder, mientras que el dentista representa el orgullo de la clase obrera y su estética.

El estilo de Márquez es directo porque la propia tipología literaria lo requiere, sin embargo, también introduce ciertos tecnicismos relacionados a la odontología, por ejemplo, “absceso” o “cordal inferior”. Hay que tener en cuenta que Gabriel García Márquez fue uno de los impulsores del realismo mágico, combinando elementos ficticios con elementos extremadamente cotidianos; sin embargo, este relato pertenece al “realismo seco” y, genéticamente, se sitúa cercano a la novela corta *El coronel no tiene quien le escriba*; de hecho, los estudiantes van a trabajar con esta novela corta y con la adaptación cinematográfica homónima realizada por Ripstein (1999) precisamente por este motivo. El narrador es externo de carácter extradiegético y heterodiegético, omnisciente y puramente objetivo, se limita a narrar los hechos y no juzga en ningún momento.

El trasfondo social y el contexto de *Un día de estos* son muy reseñables porque el dentista, Aurelio, es una persona sin muchos recursos (sin título), no obstante, es muy trabajador; mientras que el alcalde representa el poder: es una persona con recursos y

que gobierna sobre el municipio. El cambio de quién ostenta el poder cuando el dentista le sienta en el sillón al alcalde es una de las características principales y más destacables de este relato. En primer lugar, cuando Aurelio no quiere dejar pasar al dentista a la consulta, este le dice que si no lo hace le disparará y, es por ello, que acaba haciéndolo. Esto se puede interpretar como una falta de acato a la autoridad, sin embargo, al final acaba accediendo y respetando su profesión. En segundo lugar, el dentista saborea la ostentación del poder durante extracción del molar, pero el alcalde lo recupera antes de finalizar el relato cuando le contesta “es la misma vaina” tras haber sido preguntado si la cuenta la pagaría él o el municipio. Además, esto viene a evidenciar otro problema: el abuso de poder y la corrupción; las cuales el propio dentista percibe, sin embargo, poco puede hacer al respecto. A pesar de que no se menciona de manera explícita, es evidente que hay una disputa política entre ambos que coincide con las fracciones de conservadores y progresistas tradicionalmente enfrentadas; incluso, se atisba que la tensión del relato se debe, precisamente, a ese enfrentamiento larvado. De un modo u otro, el destino del pueblo parece estar en manos de un militar que ha sido colocado ahí por el gobierno central y que no hace más que exacerbar el conflicto que tuvo lugar en la guerra y que los progresistas perdieron; al cual, seguramente, pertenecía el dentista. El relato, además, es una crítica de Gabriel García Márquez al sistema político colombiano e incluso mundial, ya que muestra que, en repetidas ocasiones, a pesar de que la población conoce que sus mandatarios son corruptos y que abusan del poder, tienen que resignarse y vivir con ello. Márquez es capaz de retratar la situación de conflicto social y político de manera sencilla y para todos los públicos. Otra de las cuestiones importantes en cuanto a lo que el conflicto respecta y una de las grandes incógnitas o “punto ciego” del relato, reside en que el lector no está seguro si el dentista tiene que evitar el uso de la anestesia porque el alcalde realmente tiene una infección o si resulta que lo hace así a modo de ajuste de cuentas por la tensión político y social entre ambos y entre lo que representan. Márquez no aclara esto en el cuento y es extremadamente interesante que esto se mantenga en la adaptación cinematográfica, dejando así, al igual que el relato breve, que sea el espectador el que interprete el porqué.

Por otro lado, este relato breve, debido a sus características en cuanto a extensión y a su trama corta, es muy interesante para ser traducido intersemióticamente a un cortometraje. El *Diccionario técnico Akal de cine* (2004: 144-145) define el cortometraje de la siguiente manera:

Cualquier filme de tres rollos o menos y de una duración inferior a 30 minutos. Las primeras películas mudas duraban sólo algunos minutos, pero esa duración pronto se alargó hasta ocupar un rollo de película, es decir, unos 15 minutos, y a veces hasta dos rollos.

En la industria del cine, una página de guion equivale, más o menos, a un minuto en pantalla y es una buena medida orientativa para guiarnos a medida que la concepción del guion se desarrolla. Además, el cortometraje, no solo nos viene como anillo al dedo, sino porque presenta una serie de ventajas didácticas para trabajar en las fases previas a la concepción el guion, sobre esto, Gimeno Ugalde y Martínez Tortajada (2008: 27) dicen lo siguiente:

En primer lugar, la corta duración de este material audiovisual permite poder utilizarlo como un *“input” en su totalidad*, es decir, como un producto no manipulado, condición que no se cumple con los visionados selectivos o fragmentados del largometraje. Esto hará que los alumnos se sientan más cercanos a la película y que se impliquen más en la historia. En segundo lugar, la limitación temporal de los cortometrajes hace que, por lo general, la historia (plot) se presente de manera condensada (*condensación narrativa*). De este modo, los cortometrajes, al centrarse en un solo argumento, disponen de una *concentración expresiva y de acción* que no caracteriza a los largometrajes.

Por lo tanto, la adaptación cinematográfica del relato breve de Márquez a un cortometraje nos permite ampliar la sensación de cercanía y de implicación por parte de los alumnos a la tareas; además, nos facilita la tarea en cuanto a duración del producto fílmico y, por tanto, de extensión del guion. Por consiguiente, el cortometraje también nos permite centrarnos en una sola línea narrativa muy concreta, evitando dispersarse hacia otras historia secundarias, Gimeno Ugalde y Martínez Tortaja (2008: 27) continúan exponiendo:

Precisamente esta característica los convierte en un material especialmente atractivo para el alumnado, que no se verá distraído por argumentos secundarios que desvíen su atención. En relación con todo esto, los personajes y el espacio y el tiempo en el que se desarrolla la acción suelen presentarse con sencillez.

Sin embargo, esto no quiere decir que los estudiantes no tengan que idear un buen plan que preste atención a otras cuestiones, por ejemplo, cómo van a recrear el clima que caracteriza a García Márquez. El trabajo de contextualización es también crucial y, por supuesto, cómo se van a plasmar los personajes en la pantalla; aunque es cierto que

disponen de cierta información “impuesta” por parte del relato. El relato breve presenta una serie de ventajas audiovisuales claras, por ejemplo, la escasez de diálogos y como esto habilita la propia producción de imágenes; es decir, permite amplificar ciertos hechos narrativos, por ejemplo, mostrar la consulta de un dentista extremadamente ordenado, el amenazante alcalde, cómo será un dentista local sin título, etc. Además, el narrador que utiliza García Márquez, omnisciente y que no realiza ningún tipo de juicio, se adecúa a una cámara, incluso la asemeja porque es como un espectador directo que lo relata todo desde la más absoluta parcialidad y de un modo arbitrario. Todos estos hechos narrativos son un reto audiovisualmente hablando, ya que los estudiantes tendrán que diseñar un sucinto pero justificado plan a modo de *storyboard* y que quede anexo al guion. A modo orientativo y para ayudar al alumnado, conocemos que, más o menos y siguiendo las convenciones explicadas en cuanto a formato en el apartado 4.2. del presente trabajo, un minuto de rodaje equivale a una hoja de guion. Sin más dilación y antes de proceder a desarrollar la unidad didáctica, resulta crucial resaltar que el objetivo principal es aplicar todo lo anteriormente mencionado al aula de ELE y que el mayor reto para el alumnado será pensar de manera audiovisual; en otras palabras, adecuar el discurso literario al filmico (con todo lo que ello conlleva) a través del español.

6. PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA CREACIÓN DE UN GUION CINEMATOGRAFICO EN AULA DE ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA.

6.1. Cuestiones previas a tener en cuenta y ejemplo de sílabo.

La unidad didáctica para trabajar la realización de la escritura del guion y la consecuente adaptación del relato breve de Gabriel García Márquez utilizará como alumnado meta a los estudiantes del curso undécimo (el equivalente a segundo de bachillerato en el sistema educativo español) del Colegio Rosalía de Castro de Moscú: lugar donde desempeñé tareas de auxiliar de conversación de lengua española en el curso académico 2020-21. Se ha optado por este grupo porque el alumnado lleva estudiando español desde la enseñanza primaria y disponen de un nivel B2 (MCER) sólido, algunos, incluso, de un C1 (MCER). El grupo de estudiantes está compuesto por 10 alumnos; sin embargo, la unidad didáctica puede ser aplicada a grupos con un número mayor o menor de aprendices. Por otro lado, esta unidad didáctica no será apta

para cualquier tipo de alumnado, en primer lugar, porque requiere un nivel de español considerable –tanto por los conocimientos técnicos que se emplean como por los propios materiales– y no queda recomendada a niveles inferiores a un B2 (MCER). Asimismo, se trata de una UD que requiere una cantidad de trabajo y de tiempo considerable para ser realizada con éxito.

Tal y como ya se ha explicado anteriormente, la estructura de la unidad didáctica se va adscribir al enfoque por tareas y va a seguir las siguientes fases: fase introductoria, fase de comprensión/capacitación, fase de práctica y fase de transferencia/ejecución. Podríamos decir que esta es la superestructura de la UD, la cual se irá dividiendo y sobre la cual irán surgiendo secuencias didácticas bien delimitadas en cuanto a tiempo, materiales, etc. Sin embargo, todas ellas compartirán el mismo objetivo principal: la enseñanza de ELE mediante la escritura de un guion que adapte cinematográficamente el relato breve *Un día de estos* de García Márquez. Cada una de estas secuencias irá precedida de una explicación o de una serie de cuestiones previas y de los siguientes subapartados: autor, nivel del alumnado, destinatario, número de sesiones y duración, objetivos, destrezas y competencias, contenido, dinámica, materiales y dispositivos, secuencia, evaluación, papel del alumnado y papel del docente.

La creación de un sílabo está sujeta a los dos documentos de referencia para la enseñanza de español como lengua extranjera: *el Marco Común Europeo de Referencia para la enseñanza de las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación* (MCER), publicado por el Consejo de Europa (2002) y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006); aunque a este último de manera notablemente más directa, ya que su contenido ahonda más en lo que a cuestiones cinematográficas se refiere. En cualquier caso, la potenciación del español en el aula y de las competencias y destrezas ya expuestas en este trabajo coinciden, inevitablemente, con muchos de los objetivos del MCER. Debido a que la unidad didáctica a diseñar tendrá numerosas sesiones y a la complejidad de diseñar un sílabo adecuado que atienda a las necesidades de unos estudiantes que estudian español como lengua extranjera, también se va a prestar atención a algunas las preguntas planteadas por García y Massaguer (2011: 226):

- ¿Qué intereses y qué necesidades culturales tienen mis alumnos de ELE?
- ¿Qué contenidos culturales son importantes para ellos y cuáles son prioritarios o más urgentes?
- ¿Qué criterios voy a seguir a la hora de seleccionarlos y secuenciarlos?
- ¿Qué materiales voy a utilizar?

¿Qué tareas voy a diseñar para trabajar en el aula y para que los alumnos sigan practicando en casa?

¿Quién y cómo va a evaluar el aprendizaje de mis alumnos?

El alumnado tiene los intereses habituales de su edad, es decir, una serie de intereses variados que van desde deporte hasta moda; sin embargo, todos comparten el mismo interés por mejorar su español y todo lo que ello conlleva (competencia comunicativa, cultural, etc.). En lo que al contenido cultural del sílabo respecta, coincide con algunos de los contenidos del PCIC (en el Anexo III), ya que, por desgracia, el MCER no trata el contenido cinematográfico ni de manera directa ni tan en profundidad como el PCIC. Los criterios para seleccionarlos emanan del PCIC, por ejemplo, la película de Ripstein *El coronel no tiene quien le escriba* (1999) fue nominada a un Óscar a la mejor película extranjera y también estuvo nominada en los premios de Cannes y Goya, en estos últimos al mejor guion adaptado. De hecho, esta obra se puede encuadrar en varias de las entradas del PCIC –*Referentes Culturales*, 3.3. *Cines y artes escénicas* (Anexo III)–, por ejemplo, en “Directores y actores representativos del cine de los países hispanos o La industria del cine en los países hispanos”. Las dos obras de Gabriel García Márquez que se van a utilizar en la unidad didáctica (*Un día de estos* y *El coronel no tiene quien le escriba*) también aparecen englobadas en el PCIC –*Referentes Culturales*, 3. *Productos y creaciones culturales*– bajo diversas entradas: “Grandes autores españoles e hispanoamericanos, el boom de la narración hispanoamericana, etc.”. Respecto a cómo secuenciarlas, los criterios atienden a las cuestiones mencionadas anteriormente en cuanto a la organización de la unidad didáctica y están fundamentados en bibliografía de referencia. Los materiales que se van a utilizar son los necesarios atendiendo a los dos discursos que se van a manejar en la unidad didáctica y como ya se ha mencionado anteriormente, están basados en el PCIC o están fundamentados en bibliografía de referencia; lo mismo sucede con las tareas que atienden al objetivo principal y a los secundarios.

La evaluación de la unidad didáctica es una parte crucial del diseño de esta; es por ello que, en primer lugar, el proceso evaluativo de la unidad didáctica irá enmarcado en los que se consideran como los tres pilares a la hora de diseñar un dispositivo de evaluación: participación, asistencia a clase y realización de las tareas de manera periódica (todas ellas de carácter sumativo y vistas como un todo). Por si esto fuera poco y teniendo en cuenta todo lo mencionado anteriormente, el alumnado llevará a cabo una serie de tareas que culminarán en un producto final, sobre esto, Figueres y

Puig Soler (2013) explican lo siguiente: “En una evaluación sumativa o certificativa se espera que el estudiante o candidato muestre directamente el producto, que es lo que el profesor evalúa” (111). Por un lado, el carácter sumativo será importante y, además, se tendrá en cuenta el producto final, la participación, asistencia y realización de las tareas. Todas ellas en su conjunto y desde un punto de vista global; el alumnado será informado del dispositivo y participará en el proceso realizando una tarea coevaluativa sobre la que se hablará a continuación. Además, se considera sumamente importante que el marco de evaluación promulgue y potencie el trabajo autónomo de los aprendices y que les invite y aliente a autorregular su proceso de aprendizaje. Por ejemplo, los docentes del Instituto Cervantes de Belgrado Herrera y Ferrer (2017)⁴ exponen lo siguiente:

Podemos decir que en el IC de Belgrado se ha buscado diseñar un dispositivo de evaluación que permita, por una parte, evaluar los aprendizajes y, por otra, dotar al estudiante de cierta autonomía para que, de manera paulatina, adquiera mayor responsabilidad y sea capaz de autorregular su propio proceso de aprendizaje.

Por otro lado, no cabe ninguna duda que la integración de las diferentes competencias y destrezas es crucial para el proceso que nos ocupa. Por lo tanto, toda la evaluación se basa en tres puntos evaluativos importantes: los pilares mencionados, la obtención del producto final y la integración de las destrezas/competencias. La participación del alumnado en su proceso de evaluación también es importante; es por ello que se va a realizar un dispositivo de coevaluación que invita al alumnado a tomar un mayor control y concienciación de esta. Se trata de un dispositivo de coevaluación que servirá de retroalimentación y que el docente tendrá en cuenta (el dispositivo está en el Anexo IV).

El producto final y, en menor medida, el resumen de la novela o de la película *El coronel no tiene quien le escriba* y el *storyboard*, se corregirán, sobre todo, en clave lingüística para el primero y en clave organizacional para el segundo, ya que el objetivo central de todo este trabajo es la enseñanza de español como lengua extranjera mediante la creación de un guion genuino. En primer lugar, cabe destacar que la creatividad de los estudiantes no se va a evaluar y que tienen carta blanca al respecto a la hora de concebir el guion con las escenas y secuencias que consideren oportunas; es decir, no se pretende imponer que los alumnos entreguen un determinado productor final. En

⁴ Esta referencia bibliográfica se ha extraído del *Centro Virtual Cervantes* y no está numerada por páginas.

segundo lugar, tampoco se pretende esclavizar al alumnado sobre cuál será el tipo de adaptación cinematográfica, teniendo siempre en cuenta que el relato breve de Márquez ya da por sentadas algunas cuestiones como personajes o clímax y también haciéndoles llegar que un excesivo cambio, por ejemplo, en un personaje, puede deformar la historia y/o el objetivo del escritor. Sin embargo, esto no quiere decir que los alumnos no puedan hacer modificaciones siempre y cuando estén debidamente justificadas y tengan continuidad a lo largo de la historia. Además, la oportunidad de tomar ciertas decisiones sobre la concepción del producto final les otorga libertad, autonomía y capacidad de autorregular su aprendizaje; todas ellas importantes en su etapa como estudiantes. Por lo tanto, un sílabo que tenga en cuenta todo lo mencionado anteriormente quedaría tal que así:

Sílabo para la unidad didáctica de adaptación del relato *Un día de estos* de Gabriel García Márquez a un guion cinematográfico.

Diseñado para el curso undécimo del Colegio Rosalía de Castro de Moscú.

Auxiliar de conversación: Miguel Ángel Villaescusa Tello.

Esta unidad didáctica dividida en varias sesiones tiene como objetivo principal potenciar el aprendizaje de español como lengua extranjera del alumnado mencionado anteriormente mediante la utilización de dos discursos –el literario y el filmico– y la creación de un guion cinematográfico que adapta el relato breve *Un día de estos* de Gabriel García Márquez. La unidad didáctica estará dividida en cuatro fases con un total de ocho sesiones de una hora y media (12 horas de trabajo presencial y, al menos, cuatro de trabajo autónomo/en parejas).

1. Fase introductoria:

- Primera sesión: Explicación del sílabo, lectura de *Un día de estos*, mesa redonda y tareas específicas.
- Segunda sesión: Toma de contacto con el guion cinematográfico y lenguaje filmico. Lectura de guion *#STOP* (2012), consecuente visionado del cortometraje y trabajo específico. Tarea para casa preguntas planteadas por Seger (1987).

2. Fase de comprensión/capacitación:

- Primera sesión: Corrección de la tarea para casa. Introducción a los tipos de adaptación y técnicas de adaptación. Altamente recomendado que los estudiantes tomen apuntes en esta sesión.

3. Fase de práctica:

- Primera sesión: Explicación de la lectura a realizar: *El coronel no tiene quien le escriba*. Lectura en clase y comienzo de la tarea específica.
- Segunda sesión: Los estudiantes continúan con la lectura. Tarea para casa ver la película *El coronel no tiene quien le escriba* (1999) de Arturo Ripstein y tarea. Entrega del resumen: 5% de la nota final de la UD.
- Tercera sesión: Puesta en común de las tareas. Explicación y comienzo de la realización del plan a modo de *storyboard*.

4. Fase de transferencia/ejecución:

- Primera sesión: Continuación del *storyboard*. Comienzo de la concepción del guion.
- Segunda sesión: Continuación de escritura del guion, entrega en la próxima clase. Dispositivo de coevaluación.

Evaluación: El 60% de la nota de esta unidad didáctica estará compuesto por participación, asistencia y realización de las tareas de manera periódica. El 40% restante se dividirá en un 10% para el plan a modo de *storyboard*, un 5% para la entrega del resumen sobre la novela o película (a elección por parte del alumno) *El coronel no tiene quien le escriba* y un 25% para el guion.

Bibliografía primaria:

GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel (1962): *Los funerales de la mama grande*. Bogotá, La Oveja Negra.

—(1987): *El coronel no tiene quien le escriba*. Madrid, Alfaguara.

RIPSTEIN, Arturo (director) (1999): *El coronel no tiene quien le escriba* [Película]. Tabasco Films, DMVB Films, Gardenia Producciones., IMCINE, Producciones Amaranta, StudioCanal, Tornasol Films S.A. Co-producida en México, España y Francia.

Bibliografía recomendada:

FIELD, Syd (1979): *El libro del guión. Fundamentos de la escritura del guión*, Madrid, Plot Ediciones.

SÁNCHEZ NORIEGA, José Luis (2000): *De la literatura al cine: teoría y análisis de la adaptación*, Barcelona, Paidós.

SEGER, Linda (1987): *Cómo convertir un buen guión en un guión excelente*, Madrid, Rialp.

6.2. Fase introductoria de la unidad didáctica.

La fase introductoria o de presentación se va a centrar en analizar en clave literaria el material primario –*Un día de estos*–, puesto que se trata del primer paso importante para todo el conjunto y, después, se realizarán tareas específicas. Además, también será necesario introducir las cuestiones más importantes sobre el guion y todas las cuestiones técnicas pertinentes sobre el mundo fílmico. Esta fase pretende que los alumnos entiendan muy bien el texto primario, que se familiaricen con lo que es un guion (literario y técnico) y con el lenguaje cinematográfico y, por fin, que comiencen a pensar de manera fílmica; esto último resultará crucial para las siguientes fases.

1. **Autor:** Miguel Ángel Villaescusa Tello.

2. **Nivel del alumnado:** B2-C1 MCER.

3. **Destinatario:** Alumnado del undécimo curso del Colegio Rosalía de Castro de Moscu.

4. **Número de alumnos:** 10.

5. **Número de sesiones y duración:** Dos sesiones de una hora y media cada una.

6. **Objetivos:**

- Analizar y comprender *Un día de estos* y, por ende, el discurso literario con el que se va a trabajar a lo largo de toda la UD.
- Realizar ejercicios específicos de comprensión y trabajo lingüístico basándose en el relato breve.
- Familiarizarse con el guion (literario y técnico), el lenguaje fílmico y el cortometraje.
- Introducción y comienzo del desarrollo del “pensamiento” cinematográfico (sumamente importante para toda la UD).

7. **Destrezas y competencias:** Competencia comunicativa, competencia estratégica, competencia digital, competencia literaria, competencia fílmica, competencia cultural, comprensión lectora y comprensión auditiva.

8. **Contenido:** *Un día de estos* y material cinematográfico específico.

9. **Dinámica:** Trabajo individual y trabajo a nivel de grupo junto con el profesor.

10. **Materiales/dispositivos:** *Un día de estos* de Gabriel García Márquez, guion y cortometraje #STOP, algunos extractos de *Narrativa y lenguaje cinematográfico* escrita por Fernando Franco (2018), la plataforma online *Media cine* habilitada por el Ministerio de Educación para acceder en línea y las fichas de los Anexos V, VI, VII y VIII. Tablet/portátil con acceso a internet.

11. **Secuencia:**

1. Primera sesión:

- En primer lugar, se va a explicar a los estudiantes el sílabo y se les dará una copia de este. (Duración aproximada: 10-15 minutos).
- En segundo lugar, los estudiantes van a analizar el relato breve de Gabriel García Márquez en clave literaria; por lo tanto y antes de comenzar a realizar ninguna tarea, el profesor escribirá el nombre del escritor en la pizarra para ver hasta qué punto lo conocen los estudiantes. Una vez hecho esto, escribirá el título del relato breve y dejará que el alumnado comience a movilizar sus conocimientos previos y que funcione a modo de lluvia de ideas, se pueden hacer las siguientes preguntas: ¿Qué sabéis sobre Gabriel García Márquez? ¿Sobre su obra? ¿De dónde es? ¿Ha ganado algún premio importante? etc. (Duración aproximada 10-15 minutos).
- En tercer lugar, se introduce el título del cuento y de manera oral el alumnado discute qué quiere decir *Un día de estos*, que sugiere este título y sobre qué puede tratar la obra, cual puede ser la trama, etc. Una vez más, en este momento lo importante es comenzar a movilizar sus conocimientos y a que vayan entrando en materia. (Duración aproximada: 10-15 minutos).
- En cuarto lugar, se entregará el relato breve de García Márquez a los estudiantes para que lo lean y se les dará una tarea para hacer tras la lectura. En esta tarea, los estudiantes tendrán que prestar atención a las siguientes cuestiones: la estructura del relato breve, los personajes, el estilo y el trasfondo/lucha social. Es importante que esto lo hagan de manera personal, ya que luego se llevará una mesa redonda en la que se hablará sobre todas estas cuestiones. Los estudiantes tendrán acceso a internet y a sus tablet/ordenador para realizar esta tarea. En caso de que no acaben en el aula deberán hacerlo en casa. (Duración aproximada: 45 minutos). Ver Anexo V para el relato y la tarea.

2. Segunda sesión:

- En primer lugar, tendrá lugar la mesa redonda para poner el común la tarea realizada y en la que el docente también tendrá que participar para poder guiar a los alumnos adecuadamente. (Duración aproximada: 30 minutos).
- En segundo lugar, el docente preguntará a los alumnos si saben lo que es un guion y se realizará una breve lluvia de ideas/puesta en común (Duración aproximada: 5-10 minutos).
- En tercer lugar, el docente explicará lo qué es un guion literario, un guion técnico (este último en menor medida) y el lenguaje fílmico. Para llevar a cabo esta tarea, se comenzará a explicar los formalismos del guion, tales como: tipo de letra, espacios, etc. (ver ejemplo en Anexo VI y VII) ya explicados en el apartado 4.2. del presente trabajo. Además, el docente introducirá algunos de los conceptos técnicos del mundo cinematográfico más importantes, por ejemplo, el plano, ángulo y movimiento de la cámara. Todos ellos están explicados en el apartado 4.1. y en los Anexo I y II; asimismo, el alumnado dispondrá de la obra *Narrativa y lenguaje cinematográfico* escrita por Franco (2018) y de la plataforma online *Media cine* habilitada por el Ministerio de Educación para acceder en línea (ejemplo de ayuda al docente en el Anexo VIII). (Duración aproximada: 30 minutos).
- En cuarto lugar, se procederá a leer un guion literario de un cortometraje en español llamado *#STOP* (2012) y dirigido por Sergio Barrejón y el cual es un ejemplo perfecto para ver un guion de esta índole y para familiarizarse con el discurso fílmico; además, el guion solamente tiene 5 páginas y se trata de una lectura breve y, una vez hecho esto, se procederá a ver el cortometraje *#STOP* (2012), dirigido por Sergio Barrejón y que solo dura unos minutos. (Duración aproximada: 20 minutos)

12. **Evaluación:** Esta fase es introductoria, no se realizará un dispositivo evaluativo, puesto que lo más importante es que los alumnos acudan a las dos sesiones y que lleven a cabo las tareas. Se trata de una fase de familiarización, la evaluación tendrá más peso al final de la unidad didáctica, la cual coincidirá con lo expuesto en el sílabo y con lo explicado en las cuestiones previas.

13. **Papel del alumnado:** El papel del alumnado será, en general, el esperado si se lleva a cabo esta parte de la unidad didáctica exitosamente; es decir, se espera que el alumno participe y, sobre todo, entienda bien el relato breve y se familiarice con el guion, y con un número breve pero suficiente de cuestiones técnicas en cuanto a cámara, plano, etc.

Además, será sumamente importante que el alumnado comience a desarrollar el “pensamiento fílmico”, ya que esto será crucial en las próximas sesiones.

14. Papel del docente: El docente –debido a su condición de conocedor de la cultura meta, de hablante nativo y de su mayor conocimiento en líneas generales– será, en todo momento, el asesor lingüístico, cultural y, en este caso en concreto, fílmico de los aprendices; asimismo, correrá con la responsabilidad de enseñar las nociones de un guion literario y, en menor medida, técnico, y de provocar e iniciar el pensamiento fílmico en el alumnado. Por supuesto, tendrá que explicar todo lo referente a la secuencia didáctica y resolver las posibles dudas que surjan a lo largo de las sesiones.

6.3. Fase de comprensión/capacitación de la unidad didáctica.

Esta segunda fase de la unidad didáctica tiene como objetivo familiarizar al alumnado con las tipologías de adaptación cinematográfica presentadas por Sánchez Noriega (2000). Se trata de una única sesión en la que se pretende que los estudiantes tomen sus propios apuntes y que entiendan muy bien los diferentes tipos de adaptación, ya que en la siguiente fase se procederá a leer la novela *El coronel no tiene quien le escriba* y se verá la adaptación cinematográfica homónima realizada por Ripstein (1999).

1. **Autor:** Miguel Ángel Villaescusa Tello.

2. **Nivel del alumnado:** B2-C1 MCER.

3. **Destinatario:** Alumnado del undécimo curso del Colegio Rosalía de Castro de Moscu.

4. **Número de alumnos:** 10.

5. **Número de sesiones y duración:** Una sesión de una hora y media.

6. **Objetivos:**

- Familiarización con los diversos tipos de adaptación cinematográfica (punto 4.3. del presente trabajo).

7. **Destrezas y competencias:** Competencia comunicativa, competencia digital, competencia literaria, competencia fílmica, comprensión lectora y comprensión auditiva, expresión escrita.

8. **Contenido:** Material teórico sobre los tipos de adaptación.

9. **Dinámica:** Trabajo individual y trabajo grupal.

10. **Materiales/dispositivos:** Anexo IX.

11. **Secuencia:**

- En primer lugar, el docente escribirá en el encerado “Adaptación cinematográfica” y comenzará a realizar un debate con el alumnado sobre qué es la traducción intersemiótica, las adaptaciones que ellos conocen, etc. El docente explicará los tipos de adaptación cinematográfica extraídos del libro de Sánchez Noriega (2000): “adaptación como ilustración, como transposición, como interpretación y libre” (64-66). También explicará la “reducción, equivalencia y ampliación” (69-70), la “coherencia estilística” y la “divergencia estilística” (67-69) y la “simplificación, actualización o modernización” (71). Cabe destacar que se trata del alumnado inmediatamente anterior a acudir a la universidad y que tienen la capacidad y el nivel de español necesario para procesar este tipo de información y para confeccionar sus propios apuntes; además, los necesitarán en las siguientes sesiones. Ver Anexo IX como ayuda al docente (Duración aproximada: 45 minutos).
- En segundo lugar, debido a que ya se han explicado todos los conceptos tanto de adaptación como de cuestiones relativas al lenguaje técnico del mundo cinematográfico, el docente abrirá un documento de texto compartido y con acceso para todos los alumnos en el que se realizará un pequeño glosario sobre todos los conceptos que se han manejado hasta la fecha. Se trata de un documento colaborativo creado por y para el alumnado y que tiene como objetivo ser de ayuda en lo que queda de unidad didáctica. Por último, se comentará que en la próxima sesión los estudiantes comenzarán a leer *El coronel no tiene quien le escriba*, por lo tanto, se procederá a hablar un poco sobre la novela y se podrá dar la oportunidad a los estudiantes de comenzar a leerla. (Duración aproximada: 45 minutos).

12. **Evaluación:** La evaluación queda encuadrada dentro de los porcentajes estipulados en el sílabo y en lo explicado en las cuestiones previas del apartado 6 del presente trabajo, no habrá un dispositivo evaluativo como tal en esta fase; sin embargo, el docente deberá prestar atención al trabajo continuo del alumnado, ya que este representa el 60% de la nota final de toda la unidad didáctica

13. **Papel del alumnado:** En esta sesión se espera del alumnado, teniendo en cuenta que tienen unos 17-18 años y la mayoría irá a la universidad el año que viene, que comiencen a confeccionar y a escribir apuntes en clase de manera elaborada, sobre todo, porque la calidad de sus apuntes influirá en su desempeño global. Dicho esto, su papel, en líneas generales, será el de atender en el aula y asegurarse de que se han

familiarizado bien con las cuestiones técnicas de la tipología de adaptación cinematográfica. También deberán participar realizando el glosario colaborativo.

14. **Papel del docente:** El docente en esta sesión toma el timón en la parte de las explicaciones de la tipología de la adaptación cinematográfica y tendrá que asegurarse que el alumnado comprende las cuestiones planteadas en el Anexo IX. Asimismo, es, a todas luces, el referente lingüístico y cultural para el alumnado y también deberá aclarar las posibles dudas que vayan surgiendo.

6.4. Fase de práctica de la unidad didáctica

Esta fase es importante porque trabaja la novela corta *El coronel no tiene quién le escriba* de Gabriel García Márquez y la adaptación homónima realizada por Arturo Ripstein (1999). Se trata de una unidad en la que el alumnado profundiza los conocimientos sobre Márquez y sobre su mundo literario y, por supuesto, ve con sus propios ojos material adaptado a la gran pantalla del propio escritor. Por último, los estudiantes comienzan a desarrollar el *storyboard* a modo de plan que les ayudará en la concepción de su guion.

1. **Autor:** Miguel Ángel Villaescusa Tello.

2. **Nivel del alumnado:** B2-C1 MCER.

3. **Destinatario:** Alumnado del undécimo curso del Colegio Rosalía de Castro de Moscú.

4. **Número de alumnos:** 10

5. **Número de sesiones y duración:** Tres sesiones de una hora y media cada una

6. **Objetivos:**

- Lectura y análisis de la novela *El coronel no tiene quién le escriba* de Gabriel García Márquez.
- Ver y analizar la adaptación cinematográfica homónima.
- Comenzar a realizar un *storyboard* a modo de plan para el guion.

7. **Destrezas y competencias:** Competencia comunicativa, competencia estratégica, competencia digital, competencia literaria, comprensión lectora y comprensión auditiva, expresión escrita y expresión oral.

8. **Contenido:** Material literario y audiovisual, contenido teórico sobre el *storyboard*.

9. **Dinámica:** Trabajo individual, grupal y en parejas.

10. **Materiales/dispositivos:** Material literario y audiovisual. Anexos X y XI.

11. **Secuencia:**

1. Primera sesión:

- Se va a proceder a explicar que la lectura a realizar antes de continuar con la unidad será *El coronel no tiene quien le escriba* de Gabriel García Márquez. Se ha escogido esta novela por varios motivos; por un lado, porque su extensión (algo menos de las 100 páginas) es manejable para el tipo de alumnado y porque, además, hay una adaptación dirigida por Arturo Ripstein (1999) de esta misma obra. Por otro lado, recrea el mundo de García Márquez y es un ejercicio estupendo que combina el discurso literario y el filmico. Los aprendices tendrán que atender a una serie de cuestiones que se centran en la estructura de la novela, los personajes, el estilo y el trasfondo/lucha social, etc. (más información en el Anexo X). Por último, utilizarán el tiempo restante de la clase para comenzar la lectura, la segunda sesión de esta fase será otorgada a los estudiantes para avanzar con esta y con la tarea (Anexo X), ya que se trata de un grupo de estudiantes del último curso del instituto y su carga de trabajo es elevada, se ha optado por minimizar en la medida de lo posible la tarea para casa. (Duración aproximada: 30 minutos).

2. Segunda Sesión

- Esta segunda sesión se orienta en continuar con la lectura y en realizar la tarea. La tarea para casa será la siguiente: los estudiantes verán la película *El coronel no tiene quien le escriba* (1999) de Arturo Ripstein en casa. Mientras vean la película los estudiantes tendrán que tomar apuntes sobre las principales diferencias de esta frente a la novela. Ver Anexo X para las preguntas que los estudiantes responderán en casa. Esta tarea culmina con un resumen (de unas 300 palabras aprox.) sobre la novela corta o sobre la película (a elegir por el alumno) que tendrá que entregar al docente. (Duración aproximada: sesión completa)

3. Tercera sesión:

- En primer lugar, se pondrá en común la tarea realizada sobre la lectura de la novela *El coronel no tiene quien le escriba* y la película homónima, es importante que haya retroalimentación aquí entre compañeros y que el profesor participe si fuera necesario. Puesta en común del Anexo X. (Duración aproximada: 45 minutos).

En segundo lugar, el docente explicará lo qué es un *storyboard* (Anexo XI) y les comentará a los aprendices que van a realizar un plan estructural para el guion a

modo de *storyboard*. Los estudiantes emplearán la parte restante de la clase para comenzar a idear el plan, ya que la próxima fase se dedicará a la escritura del guion. El plan se puede realizar de diversas maneras, puede organizarse en cuanto a páginas potenciales que tendrá el guion o en cuanto a minutos potenciales que tendrá el cortometraje (esto último más difícil de calcular). Por ejemplo, sabemos que, más o menos y siguiendo las convenciones explicadas sobre el formato de un guion en el apartado 4.2., un minuto en pantalla equivale a una hoja de guion. Trabajarán en parejas. Se recomendará que los estudiantes mejoren/continúen con el *storyboard* en casa. Los alumnos intentarán dar respuesta a las siguientes preguntas que están inspiradas por el planteamiento de Seger (1987: 76-77) y que les pueden ayudar a idear ese plan a modo *storyboard*:

¿He comenzado con una imagen? ¿Da la imagen cierto sentido del estilo y atmósfera de la historia? ¿Hay un detonante claro que dé comienzo a la historia? ¿Tiene la suficiente fuerza y dramatismo? ¿Está expresado preferentemente a través de una acción? ¿Plantea la cuestión central del clímax de mi historia? ¿Es suficientemente clara? ¿Vuelve a ser suscitada en cada punto de giro? ¿Es claro el primer punto de giro? ¿Introduce a la acción del segundo acto? ¿Es claro el segundo punto de giro? ¿Prepara convenientemente el clímax? ¿Es el clímax un gran final? ¿Es rápida la resolución? ¿Queda todo claro para el espectador.

Estas preguntas se responderán centrándose en el relato breve de Gabriel García Márquez y se pondrán en común en la siguiente fase y sesión. Trabajo en parejas. (Duración aproximada: 45 minutos y acabar en casa).

12. Evaluación: En cuanto a la evaluación, al igual que en las fases anteriores, los alumnos no van a realizar ningún dispositivo de coevaluación en esta fase; por otro lado, sí que es cierto que en esta fase comenzarán con el plan a modo de *storyboard*, el cual tiene asignado un 10% de su nota final, y entregarán el resumen de la película o novela corta *El coronel no tiene quien le escriba*: que ponderará un 5% de la nota final de la UD. A excepción de esto, una vez más, lo crucial es acudir a clase, participar e ir avanzando en la unidad didáctica.

13. Papel del alumnado: En esta fase el alumnado gana mucho protagonismo. En primer lugar, se trata de un período de práctica real con material adaptado y del mismo autor y, además, el alumnado tendrá que leer la novela corta de Márquez, ver la adaptación y realizar las tareas pertinentes planteadas en la secuencia. Como se ha dicho

anteriormente, el plan a modo de *storyboard* es especialmente importante porque al realizarlo, los aprendices dispondrán de una guía para la próxima fase.

14. Papel del docente: En esta fase, el docente queda en segundo plano, ya que habrá lectura y película, es cierto que, tal vez, tenga que tomar las riendas a la hora de tratar el tipo de adaptación para guiar a los estudiantes sobre algunas cuestiones más técnicas en cuanto al lenguaje fílmico, por ejemplo, con el plan a modo de *storyboard*. No obstante, no se prevé que el docente tenga que actuar en exceso y se busca, tal y como se ha mencionado anteriormente, que el alumnado busque su propio ritmo de aprendizaje y que lo autorregule (estamos ante alumnos que están a las puertas de la universidad).

6.5. Fase de transferencia/ejecución de la unidad didáctica

Esta es, en efecto, la fase final y la que culmina la unidad didáctica. Los estudiantes escribirán el guion que adapte cinematográficamente el relato breve *Un día de estos* de Gabriel García Márquez, el cual será entregado al profesor junto al plan a modo de *storyboard*. El docente seguirá las pautas estipuladas en el sílabo y en las cuestiones previas para elaborar la corrección y la ponderación de la nota global de la unidad didáctica en su totalidad. Además, disponen de un guion realizado por el docente como ejemplo en el Anexo XII.

1. **Autor:** Miguel Ángel Villaescusa Tello.
2. **Nivel del alumnado:** B2-C1 MCER.
3. **Destinatario:** Alumnado del undécimo curso del Colegio Rosalía de Castro de Moscu.
4. **Número de alumnos:** 10
5. **Número de sesiones y duración:** Dos sesiones de una hora y media cada una.
6. **Objetivos:**
 - Escribir un guion que adapte *Un día de estos* al cine.
7. **Destrezas y competencias:** Competencia literaria, competencia fílmica, competencia cultural, competencia comunicativa, competencia estratégica, competencia digital, expresión oral y expresión escrita.
8. **Contenido:** *Un día de estos*, plan a modo de *storyboard* y apuntes previos del alumnado.
9. **Dinámica:** Trabajo grupal para la puesta en común y en parejas para el guion.
10. **Materiales/dispositivos:** Anexo IV (coevaluación) y ejemplo de guion en el Anexo XII.

11. **Secuencia:**

- En primer lugar, se pondrá en común las preguntas que plantea Seger (1987) y los alumnos acabarán el *storyboard* en parejas durante el principio de la primera sesión, podrán desarrollarlo cuanto quieran y podrá ser más o menos gráfico; asimismo, no es un producto estático (es un elemento que acompaña) y podrá ser modificado a medida que avanza la confección del guion. El *storyboard* sirve de guía y de ayuda a modo visualización. (Duración aproximada: 45 minutos).
- En segundo lugar, los estudiantes tendrán dos horas para realizar el guion y seguirán trabajando en parejas. Se considera un tiempo considerable para avanzar en clase y acabar la sesión con gran parte del guion hecho (o incluso acabado), sin embargo, el plazo de entrega quedará fijado para la próxima clase. (Duración aproximada: 2 horas).
- Por último, los alumnos realizarán el dispositivo de coevaluación (Anexo IV) que entregarán al docente. (Duración aproximada: 15 minutos).

12. **Evaluación:** Esta fase es la más importante en lo que a obtención de porcentaje de nota final respecta, ya que los estudiantes entregarán el plan a modo de *storyboard* 10% y el guion 25%. Además, se trata del momento cúlmine de toda la unidad didáctica y el alumnado será informado de su desempeño en toda la unidad didáctica siguiendo los porcentajes explicados en el sílabo y una vez que el docente lo haya corregido todo. Asimismo, los alumnos realizarán el dispositivo de coevaluación.

13. **Papel del alumnado:** En esta última etapa de la unidad didáctica, el alumnado es, sin duda alguna, el protagonista. Las anteriores etapas han servido tanto de introducción como de comprensión y capacitación para este momento; por lo tanto, el papel principal del alumnado es emplear el tiempo de las sesiones de manera efectiva para escribir un guion o para conseguir hacer la mayor parte posible y evitar una sobrecarga de trabajo como tarea para casa.

14. **Papel del docente:** El papel principal del docente en esta última etapa es asegurarse de que el alumnado cuenta con las herramientas necesarias para escribir el guion; asimismo, en todo momento y como se ha dicho en repetidas ocasiones, el docente – debido a su condición de conocedor de la cultura meta, de hablante nativo y de su mayor conocimiento en líneas generales– será, en todo momento, el asesor lingüístico, cultural y, en este caso en concreto, filmico de los aprendices. Por último, en esta etapa el docente deberá corregir el guion y realizar el cálculo de la nota de la unidad didáctica teniendo en cuenta los porcentajes mencionados con anterioridad.

7. CONCLUSIONES Y CUESTIONES FINALES

Contar una historia o relato, ya sea a través de la pantalla o a través del papel, es algo inherente al ser humano y charlar sobre un libro o un estreno cinematográfico forma parte de nuestro día a día. Esta unidad didáctica es aún más interesante si cabe entre alumnos que aprenden español como lengua extranjera porque les da la oportunidad de emprender un viaje diferente –escribir un guion– a lo largo de su proceso de aprendizaje; y, por consiguiente, su condición de hablantes no nativos da lugar a hechos reseñables e incluso humorísticos en el aula; a veces, por las traducciones literales, por ejemplo, en ruso se dice “estoy fresco como un pepino”, mientras que en español se utiliza “estoy fresco como una rosa” y, otras veces, por el hecho de aprender una lengua extranjera. Este tipo de sucesos llenan de magia las clases de ELE y amenizan las unidades didácticas.

Este trabajo ha buscado llevar al aula algo creativo e inusual para los estudiantes a través de la lengua española desde un punto de vista didáctico bien estructurado y, además, ha divulgado una manera pedagógica de introducir la escritura de un guion y la adaptación cinematográfica al aula de ELE. En las páginas anteriores, se ha tratado desde un punto de vista didácticamente sincero y con una serie de fases de UD bien estructuradas, la concepción de un guion que adapte *Un día de estos* de Gabriel García Márquez a la gran pantalla en el aula de ELE; además, los alumnos han podido desarrollar y potenciar varias competencias, destrezas y conocimientos a través de esta. Asimismo, se han presentado actividades diversas y equilibradas para que el alumnado lleve a cabo el objetivo principal y los secundarios exitosamente.

Entrando puramente en materia, cabe destacar que los alumnos no están, en ningún momento, obligados a realizar una adaptación cinematográfica u otra, ya que se les ha dado las herramientas, conocimientos y libertades suficientes, no obstante, sí que se les recomienda atender a los propios hechos narrativos del relato breve de Márquez y a actuar en consecuencia. Asimismo, los aprendices disponen del ejemplo de la adaptación de Ripstein (1999) de la novela corta *El coronel no tiene quien le escriba*, la cual presenta algunas modificaciones; pero mantiene un grado de fidelidad importante, haciendo, sobre todo, una serie de ampliaciones. El relato breve *Un día de estos*, por sus características, invita a realizar un cortometraje; además, esto facilita la labor de los aprendices y se adapta a sus capacidades porque acorta el guion y les permite

concentrarse en una línea argumental más concreta. Los personajes son escasos, lo cual también ayuda en la tarea de concebir un guion para un cortometraje.

Sumado a la unidad didáctica, se han realizado una serie de anexos que están pensados para ayudar al docente y/o a futuros docentes que se planteen utilizar el cine, la adaptación y la concepción de un guion en el aula de ELE. El reto principal de una unidad didáctica de esta índole ha residido en conseguir que el alumnado piense de manera fílmica, por supuesto, el vehículo siempre ha sido la lengua española y el objetivo principal la enseñanza de español como lengua extranjera. Por último, queda añadir que un trabajo de esta índole pretende poner en circulación alumnos más lúcidos y cultos, ya que, como se ha expuesto anteriormente, se trata de una obligación ética y moral de cualquier docente.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA. VV. (2008): *Diccionario de términos clave de ELE*.
https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm
- ALBALADEJO, M.D., (2007): "Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica", *MarcoELE Revista didáctica ELE*, 5, págs. 1-51.
<http://marcoele.com/descargas/5/albaladejo-literaturaalaula.pdf> [Fecha de consulta: 22/07/2021].
- AMENÁBAR, Alejandro (2001): *Los otros: el libro*. Madrid, Ocho y Medio.
- AMENÓS PONS, José (1999): "Largometrajes en el aula de ELE. Algunos criterios de selección y explotación". *ASELE, Actas X*, págs. 769-783.
- BARREJÓN, Sergio (director) (2012): *#STOP*. Cortometraje, Argucia,
https://www.youtube.com/watch?v=L8ou_rSJAA. [Fecha de consulta 13/07/2021]
—*#STOP*. Cortometraje, guion.
- BUSTOS, Juan Manuel (1997): "Aplicaciones del video a la enseñanza de español como lengua extranjera". *Carabela* 42, págs. 93-105.
- CAÑADILLAS RAMALLO, Fernando (2012): *Producción audiovisual en el aula de ELE: una propuesta didáctica*. (Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Oviedo, Oviedo). <http://hdl.handle.net/10651/3933>. [Fecha de consulta 23/07/2021].
- CASTILLO MARTÍN, Francisca (2013): *Narrativa breve y cine: técnicas de adaptación*. (Tesis Doctoral, Universidad de Málaga, Málaga).
<http://hdl.handle.net/10630/7376>. [Fecha de consulta 17/07/2021].
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER)*. Madrid: Anaya.
<http://cvc.cervantes.es/obref/marco>. [Fecha de consulta 20/05/2021].
- CORPAS, Jaime (2000): "La utilización del vídeo en el aula de E/LE: el componente cultural". *ASELE, Actas XI*, págs. 785-791.
- GARCÍA, Anabel y MASSAGUER, Lara (2011): "La asignatura de Cultura en las aulas de E/LE de la universidad: Propuestas didácticas y actividades". *Suplementos SinoELE*, 5: 224-234.
- GARCÍA ARMENDARIZ, M^a Victoria, *et alii*. (2003): *Español como segunda lengua (E/L2) para alumnos inmigrantes. Propuesta curricular para la escolarización obligatoria*. Pamplona: Gobierno de

- Navarra. <http://dpto.educacion.navarra.es/publicaciones/pdf/espanolel2.pdf> [Fecha de consulta: 14/06/2021].
- GARCÍA COLLADO, María Ángeles y ORTÍ TERUEL, Roberto (2014): “El cine como mediador intercultural en el aula de ELE” en Narciso M. CONTRERAS IZQUIERDO (ed. lit.) *La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI*, ASELE (XXIV Congreso Internacional ASELE), págs. 321-333.
- GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel (1962): *Los funerales de la mama grande*. Bogotá, La Oveja Negra.
- (1987): *El coronel no tiene quien le escriba*. Madrid, Alfaguara.
- GARIPOVA, Nailya (2014): “Literatura y cine en la enseñanza secundaria: una propuesta didáctica para el aula de inglés”. *Cauce: revista de filología y su didáctica*, 27, págs. 83-94.
- GIMENO UGALDE, Esther y MARTÍNEZ TORTAJADA, Sonia (2008): “Trabajar con cortometrajes en el aula de LE/L2: una secuencia didáctica para éramos pocos (de Borja Cobeaga)”. *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 14, págs. 25-42. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=20258> [Fecha de consulta: 22/08/2021].
- FERNÁNDEZ MONTES, Isabel María (2011): Cómo poner en práctica la atención implícita a la forma. *Revista de Didáctica ELE*, 13, págs. 1-10.
- FIELD, Syd (1979): *El libro del guión. Fundamentos de la escritura del guión*, Madrid, Plot Ediciones.
- FIGUERES, Neus y PUIG SOLER Fuensanta (2013): *Pautas para la evaluación del español como lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.
- FRANCO, Fernando (2018): *Narrativa y lenguaje cinematográfico*. Escuela de Cinematografía y del Audiovisual de la Comunidad de Madrid. <http://ecam.es/media/GUIA-DIDACTICA-NARRATIVA-Y-LENGUAJE-CINEMATOGRAFICO.pdf> [Fecha de consulta: 1/07/2021].
- HERNÁNDEZ GUTIÉRREZ, Paula (2017): El uso del cine y la televisión para el aprendizaje de una lengua extranjera. (Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Valladolid, Valladolid). <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/31630>. [Fecha de consulta: 30/07/2021].
- HERRERA, Jesús y FERRER, Angels (2017): Evaluación y autorregulación del aprendizaje: la experiencia del Instituto Cervantes de Belgrado. En PASTOR VILLALBA, Carmen (ed.) *Actas del III Congreso Internacional SICELE*.

- Investigación e innovación en ELE. Evaluación y variedad lingüística del español* 2016. Madrid: Instituto Cervantes. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/sicele/011_herreraferrer.htm. [Fecha de consulta: 3/07/2021].
- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- JAKOBSON, Roman (1959): "On Linguistic Aspects of Translation". En Reuben Arthur Brower (ed.), *On Translation*, Cambridge (Massachusetts), Harvard University Press, págs. 232-239.
- KONIGSBERG, Ira (2004): *Diccionario técnico Akal de cine*, Madrid, Akal.
- LUJÁN-RAMÓN, Salvadora (2015): "La competencia literaria en el aula de ELE/L2". *Revista Internacional de Ciencia Humanas*, 4 (1), págs. 1-13.
- MARTÍN PERIS, Ernesto (1996): *Las actividades de aprendizaje en los manuales para la enseñanza de Español como Lengua Extranjera (E/LE)* (Tesis doctoral. Universidad de Barcelona, Cataluña). https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/286731/03.%20EMP_3de3.pdf?sequence=3&isAllowed=y [Fecha de consulta: 17/06/2021].
- MCKEE, Robert (2009): *El guión. Sustancia, estructura, estilo y principios de la escritura de guiones*, Barcelona, Alba Editorial.
- MÉNDEZ FERNÁNDEZ, Inés (2015): *El uso del cine español en el aula de ELE: propuesta de actividades sobre La gran familia española*. (Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Oviedo, Oviedo). <http://hdl.handle.net/10651/31547>. [Fecha de consulta: 29/07/2021].
- ORTÍ TERUEL, Roberto, *et alii*. (2011): "El desarrollo de la competencia intercultural a partir del cine. Celda 211". *Congreso Mundial de Profesores de Español (21-23 de noviembre de 2011)*, Instituto Cervantes. https://comprofes.es/sites/default/files/slides/garcia_collado_angeles.pdf [Fecha de consulta: 24/07/2021].
- PÉREZ-BOWIE, José Antonio (2004): "La adaptación cinematográfica a la luz de algunas aportaciones teóricas recientes". *SIGNA*, 13, págs. 277-300.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2014): *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es>. [Fecha de consulta: 21/07/2021].
- RIPSTEIN, Arturo (director) (1999): *El coronel no tiene quien le escriba* [Película]. Tabasco Films, DMVB Films, Gardenia Producciones., IMCINE, Producciones

- Amaranta, StudioCanal, Tornasol Films S.A. Co-producida en México, España y Francia.
- RUANO MÁRTINEZ, Agueda (2015): *El arte de vivir juntos: el recurso del cine para el desarrollo de la educación social y ciudadanía en la clase de español*. (Trabajo de Fin de Máster, CIESE-Comillas — UC, Comillas). <http://hdl.handle.net/10902/8554>. [Fecha de consulta: 5/07/2021].
- SÁNCHEZ NORIEGA, José Luis (2000): *De la literatura al cine: teoría y análisis de la adaptación*, Barcelona, Paidós.
- SEGER, Linda (1987): *Cómo convertir un buen guión en un guión excelente*, Madrid, Rialp.
- SINGH, Vikash Kumar y MATHUR, Ira (2010): “El cine como instrumento didáctico en las aulas de ELE en un país de Bollywood”. *MarcoELE*. https://marcoele.com/descargas/11/singh-mathur_cine_en_india.pdf. [Fecha de consulta: 3/08/2021].
- SORIANO FERNÁNDEZ, Sandra (2009): *Con cortos y sin cortes. Una propuesta didáctica para el uso del cortometraje en la clase ELE*. (Memoria de Máster, Universidad Nebrija, Madrid). https://marcoele.com/descargas/10/cortos_ele_s.soriano.pdf. [Fecha de consulta: 11/08/2021].
- VALLÍN, Pedro (2019): *¡Me cago en Godard! Por qué deberías adorar el cine americano (y desconfiar del cine de autor) si eres culto y progre*. Barcelona, Arpa.
- VILLANUEVA, Dario (1994): “Narrativa literaria y narrativa filmica en «La Colmena» (1951-1982)”. *Homenaje a Alonso Zamora Vicente*, vol. 4, págs. 421-438.
- VIZCAÍNO SERRANO, Cristina (2010): *El uso del cortometraje en el aula de ELE como herramienta para el aprendizaje léxico*. (Memoria de Máster, Universidad de Jaén, Jaén). <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:d76a0d22-57de-4340-8185-d92b4e2356db/2012-bv-13-01cristinavizca-no-pdf.pdf>. [Fecha de consulta: 25/07/2021].
- ZANÓN, Javier (1990): “Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras”. *Centro Virtual Cervantes*, https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/zanon01.htm [Fecha de consulta: 30/05/2021].

9. ANEXOS

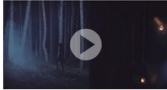
Anexo I

Veamos cada uno de estos elementos:

a) Tamaños de plano.

El lenguaje cinematográfico nos permite encuadrar la misma realidad de múltiples maneras.

En base a la escala que cubre el plano en relación a la figura humana tendremos diferentes tamaños:



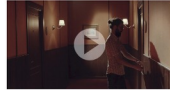
● Plano General (PG):

La proporción del sujeto en relación al espacio es mínima. Importa más mostrar el contexto o el paisaje que al personaje en sí, que puede incluso no llegar a distinguirse apenas. Es común usar este tipo de planos como planos de situación, para ubicar o localizar la acción.



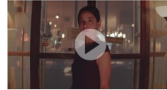
● Plano entero (PE):

A diferencia del Plano General, en el Plano Entero el sujeto sí que es importante en la escala del plano. Se le muestra completo, de pies a cabeza.



● Plano americano (PA ó 3/4):

Muestra al sujeto desde un poco por encima de las rodillas hasta la cabeza. Se le denomina así porque es un tamaño muy usado en el western, género netamente americano en sus orígenes. Se utilizaba para mostrar la importancia de las armas que colgaban de la cintura de los personajes.



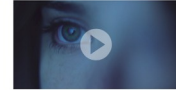
● Plano Medio (PM):

Muestra al sujeto cortado en torno a la altura de la cintura.



● Primer Plano (PP):

Se centra en mostrar el rostro del sujeto.



● Detalle o Inserto:

Muestra una parte específica del sujeto (por ejemplo: ojos, oreja, boca, etc.) o un objeto a pantalla completa (p. ej. un interruptor, un mechero, una carta sobre una mesa, etc.)

Página 16 en FRANCO, Fernando (2018): *Narrativa y lenguaje cinematográfico*. Escuela de Cinematografía y del Audiovisual de la Comunidad de Madrid. En línea: <http://ecam.es/media/GUIA-DIDACTICA-NARRATIVA-Y-LENGUAJE-CINEMATOGRAFICO.pdf> [Fecha de consulta: 1/08/2021].

Anexo II

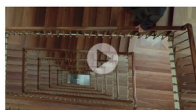
b) Angulaciones de cámara.

Hemos visto que la escala de aquello que mostramos puede ser múltiple, pero hemos de tener en cuenta que también podemos cubrir esas diferentes escalas desde diferentes angulaciones.

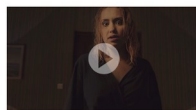
● **Angulación normal:** es aquella en la que el objetivo de la cámara está paralelo al suelo, mostrando lo que retratamos desde su misma altura. Por ejemplo, en el caso de ser una persona, la angulación sería normal si la altura de la cámara coincide aproximadamente con la de sus ojos.



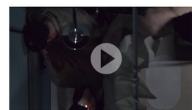
● **Plano picado:** aquel en el que la angulación del objetivo no es paralela sino que está por encima de aquello que retratamos, mirándolo desde arriba. Este tipo de angulación suele empequeñecer al objeto o sujeto. Esto puede traducirse en que veamos al personaje como más débil, menos poderoso.



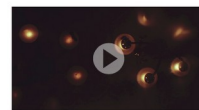
● **Plano contrapicado:** aquel en el que la cámara se coloca por debajo de aquello que retrata, apuntando hacia arriba. En este caso, el sujeto u objeto se ve agrandado, enaltecido, de manera que es como si luciese más poderoso.



Estas dos últimas angulaciones tienen su caso extremo: cuando la cámara está tan picada que está exactamente perpendicular a lo que retrata, justamente sobre ello, tendríamos un **plano cenital**.



Por otro lado, cuando está tan contrapicada que se ubica perpendicular por abajo, justo debajo de ello, tendríamos un **plano nadir**.



Página 17 en FRANCO, Fernando (2018): *Narrativa y lenguaje cinematográfico*. Escuela de Cinematografía y del Audiovisual de la Comunidad de Madrid. En línea: <http://ecam.es/media/GUIA-DIDACTICA-NARRATIVA-Y-LENGUAJE-CINEMATOGRAFICO.pdf> [Fecha de consulta: 1/08/2021].

Anexo III

3.3. Cine y artes escénicas		
Fase de aproximación	Fase de profundización	Fase de consolidación
3.3.1. Cine ■ Películas de los países hispanos con proyección internacional ■ Directores de cine de los países hispanos con proyección internacional ■ Actores y actrices de los países hispanos con proyección internacional ■ Importancia de Luis Buñuel y su obra en la historia del cine universal ■ Importancia y lugar que ocupa el cine de Pedro Almodóvar en la difusión del cine español en el extranjero 3.3.2. Teatro ■ Dramaturgos y obras teatrales de proyección internacional [v. Referentes culturales 3.1.] 3.3.3. Danza ■ Compañías de danza españolas e hispanoamericanas con proyección internacional <i>Compañía Nacional de Danza (España), Ballet Argentino (Argentina), Ballet Nacional de Cuba (Cuba).</i> ■ Bailes representativos de los países hispanos con proyección internacional <i>tango, salsa, cumbia.</i>	3.3.1. Cine ■ Cine más actual de los países hispanos ■ Grandes películas de la historia del cine de los países hispanos ■ Directores y actores representativos del cine de los países hispanos ■ Géneros predominantes en la historia del cine de los países hispanos <i>cine popular, comedia urbana, cine de propaganda, cine histórico, cine de «teléfonos blancos», cine musical, cine político, adaptaciones literarias.</i> ■ Premios <i>Premios Goya, Premios Nacionales de cine, Premios Fipresci.</i> ■ Festivales <i>Festival Internacional de Cine de San Sebastián, Seminci, Festival de Cine Iberoamericano de Huelva (España); Festival Internacional de Cine Mar de Plata (Argentina); Festival de Cine de Cartagena (Colombia); Festival del Nuevo Cine Latinoamericano de La Habana (Cuba); Festival Internacional de Cine de Guadalajara (México).</i> 3.3.2. Teatro ■ Grandes directores y actores de teatro español e hispanoamericano ■ Compañías teatrales españolas e hispanoamericanas ■ Teatros emblemáticos <i>Teatro María Guerrero (Madrid), Teatro Ciudad de México (México), Teatro Romea (Barcelona)...</i> 3.3.3. Danza ■ Coreógrafos y bailarines de los países hispanos con proyección internacional ■ Ritmos y danzas representativos de la idiosincrasia de los países hispanos <i>tango, pasodoble, jota, cumbia, salsa, merengue, mambo, rumba cubana.</i>	3.3.1. Cine ■ Orígenes de las cinematografías de los países hispanos ■ Etapas y tendencias de la historia del cine en los países hispanos <i>España: el cine de la «españolidad» en los años cuarenta, disidencia y renovación en la década de los cincuenta, el Nuevo cine español y «La tercera vía».</i> <i>Argentina: cine durante el peronismo, cine de liberación, la «nueva ola» del cine argentino.</i> <i>México: la edad de oro del cine mexicano en las décadas de los treinta y cuarenta, auge del cine de serie B, el boom del cine mexicano en los 90.</i> <i>Cuba: cine y revolución, nuevo cine cubano.</i> ■ La industria del cine en los países hispanos — Grandes productoras y estudios del cine clásico <i>Cifesa (España); Argentina Sono Film, Luminton (Argentina); Grovas, Hermanos Rodríguez, Posa Films, estudios Churubusco (México).</i> — Los éxitos de taquilla de los cines nacionales ■ Cine maldito y cine de autor ■ Cine documental ■ El cortometraje ■ Personalidades representativas del cine de los países hispanos <i>guionistas, productores, directores de fotografía, compositores, decoradores.</i> ■ Institutos de cine <i>ICAIC (Instituto Cubano de Arte e Industria Cinematográficos), Cuba; IMCINE (Instituto Mexicano de Cinematografía), México; ICAA (Instituto de Cinematografía y de las Artes Audiovisuales), España; INCAA (Instituto Nacional de Cine y Artes Audiovisuales de Argentina); CNAC (Centro Nacional Autónomo de Cinematografía), Venezuela.</i>

“3.3. Cines y artes escénicas” en INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*. Madrid, Biblioteca Nueva.

Anexo IV (propuesta de coevaluación)

Nombre:

Fecha:

Califica los siguientes puntos del 1 al 10, siendo 1 la menor puntuación y 10 la mayor:

2. Te han resultado útiles las fases de la unidad didáctica.
3. He sido responsable en cuanto a mi trabajo durante la UD.
4. Me he interesado por aprender.
5. Mi español ha mejorado y se ha visto enriquecido durante el proceso.
6. Mis conocimientos sobre el cine y sobre el discurso literario y filmico han mejorado.
7. He sentido que tenía las riendas de mi proceso de aprendizaje en todo momento.
8. Las actividades me han dado la oportunidad de trabajar de manera autónoma.
9. Estoy satisfecho con el guion que he escrito y con las actividades previas que me han llevado a realizarlo.
10. He participado con regularidad y realizado los ejercicios.
11. He utilizado el español como lengua vehicular en clase y durante mi trabajo con los compañeros.

Contesta brevemente a las siguientes preguntas:

12. ¿Qué puntos tienen la menor puntuación y que harías para mejorarlos?
13. ¿Tienes alguna propuesta de mejora? ¿Cuál?
14. ¿Cuál ha sido la actividad que más te ha gustado? ¿Y la que menos? ¿Por qué?
15. ¿Has aprendido algo nuevo? ¿Qué?

Califica tu desempeño del 1 al 10, siendo 1 la menor puntuación y 10 la mayor.

Califica el desempeño del profesor del 1 al 10, siendo 1 la menor puntuación y 10 la mayor.

Anexo V

*Un día de estos*⁵

El lunes amaneció tibio y sin lluvia. Don Aurelio Escovar, dentista sin título y buen madrugador, abrió su gabinete a las seis. Sacó de la vidriera una dentadura postiza montada aún en el molde de yeso y puso sobre la mesa un puñado de instrumentos que ordenó de mayor a menor, como en una exposición. Llevaba una camisa a rayas, sin cuello, cerrada arriba con un botón dorado, y los pantalones sostenidos con cargadores elásticos. Era rígido, enjuto, con una mirada que raras veces correspondía a la situación, como la mirada de los sordos.

Cuando tuvo las cosas dispuestas sobre la mesa rodó la fresa hacia el sillón de resortes y se sentó a pulir la dentadura postiza. Parecía no pensar en lo que hacía, pero trabajaba con obstinación, pedaleando en la fresa incluso cuando no se servía de ella.

Después de las ocho hizo una pausa para mirar el cielo por la ventana y vio dos gallinazos pensativos que se secaban al sol en el caballete de la casa vecina. Siguió trabajando con la idea de que antes del almuerzo volvería a llover. La voz destemplada de su hijo de once años lo sacó de su abstracción.

—Papá.

—Qué.

—Dice el alcalde que si le sacas una muela.

—Dile que no estoy aquí.

Estaba puliendo un diente de oro. Lo retiró a la distancia del brazo y lo examinó con los ojos a medio cerrar. En la salita de espera volvió a gritar su hijo. —Dice que sí estás porque te está oyendo.

El dentista siguió examinando el diente. Sólo cuando lo puso en la mesa con los trabajos terminados, dijo:

—Mejor.

Volvió a operar la fresa. De una cajita de cartón donde guardaba las cosas por hacer, sacó un puente de varias piezas y empezó a pulir el oro.

—Papá.

—Qué.

Aún no había cambiado de expresión.

—Dice que si no le sacas la muela te pega un tiro.

Sin apresurarse, con un movimiento extremadamente tranquilo, dejó de pedalear en la fresa, la retiró del sillón y abrió por completo la gaveta inferior de la mesa. Allí estaba el revólver.

—Bueno —dijo—. Dile que venga a pegármelo.

Hizo girar el sillón hasta quedar de frente a la puerta, la mano apoyada en el borde de la gaveta. El alcalde apareció en el umbral. Se había afeitado la mejilla izquierda, pero en la otra, hinchada y dolorida, tenía una barba de cinco días. El dentista vio en sus ojos marchitos muchas noches de desesperación. Cerró la gaveta con la punta de los dedos y dijo suavemente:

—Siéntese.

—Buenos días —dijo el alcalde.

—Buenos —dijo el dentista.

Mientras hervían los instrumentos, el alcalde apoyó el cráneo en el cabzal de la

⁵ *Un día de estos* está transcrito a formato digital por mí a partir el libro de cuentos de GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel (1962): *Los funerales de la mamá grande*. Bogotá, La Oveja Negra.

silla y se sintió mejor. Respiraba un olor glacial. Era un gabinete pobre: una vieja silla de madera, la fresa de pedal, y una vidriera con pomos de loza. Frente a la silla, una ventana con un cancel de tela hasta la altura de un hombre. Cuando sintió que el dentista se acercaba, el alcalde afirmó los talones y abrió la boca.

Don Aurelio Escovar le movió la cabeza hacia la luz. Después de observar la muela dañada, ajustó la mandíbula con una presión cautelosa de los dedos.

—Tiene que ser sin anestesia —dijo.

—¿Por qué?

—Porque tiene un absceso.

El alcalde lo miró en los ojos.

—Está bien —dijo, y trató de sonreír.

El dentista no le correspondió. Llevó a la mesa de trabajo la cacerola con los instrumentos hervidos y los sacó del agua con unas pinzas frías, todavía sin apresurarse. Después rodó la escupidera con la punta del zapato y fue a lavarse las manos en el aguamanil. Hizo todo sin mirar al alcalde. Pero el alcalde no lo perdió de vista.

Era una cordal inferior. El dentista abrió las piernas y apretó la muela con el gatillo caliente. El alcalde se aferró a las barras de la silla, descargó toda su fuerza en los pies y sintió un vacío helado en los riñones, pero no soltó un suspiro. El dentista sólo movió la muñeca. Sin rencor, más bien con una amarga ternura, dijo:

—Aquí nos paga veinte muertos, teniente.

El alcalde sintió un crujido de huesos en la mandíbula y sus ojos se llenaron de lágrimas. Pero no suspiró hasta que no sintió salir la muela. Entonces la vio a través de las lágrimas. Le pareció tan extraña a su dolor, que no pudo entender la tortura de sus cinco noches anteriores. Inclinado sobre la escupidera, sudoroso, jadeante, se desabotonó la guerrera y buscó a tientas el pañuelo en el bolsillo del pantalón. El dentista le dio un trapo limpio.

—Séquese las lágrimas —dijo.

El alcalde lo hizo. Estaba temblando. Mientras el dentista se lavaba las manos, vio el cielorraso desfondado y una telaraña polvorienta con huevos de araña e insectos muertos. El dentista regresó secándose. “Acuéstese —dijo— y haga buchecitos de agua de sal.” El alcalde se puso de pie, se despidió con un displicente saludo militar, y se dirigió a la puerta estirando las piernas, sin abotonarse la guerrera.

—Me pasa la cuenta —dijo.

—¿A usted o al municipio?

El alcalde no lo miró. Cerró la puerta, y dijo, a través de la red metálica:

—Es la misma vaina.

A realizar tras la lectura (estas preguntas están tratadas en el punto 5.4.):

1. Responde a las siguientes cuestiones sobre el relato breve *Un día de estos*:

Cuestiones a tener en cuenta	Respuestas del alumno
Estructura del relato ¿Cómo se estructura el relato?	
Personajes ¿Cómo crees que es el carácter de Don Aurelio y el alcalde? ¿Qué relación crees que existe entre ambos personajes? ¿Se llevan bien o mal? ¿Por qué crees que el alcalde y el dentista tienen armas? ¿Puedes comparar estos personajes a integrantes de la sociedad rusa?	
Estilo ¿Qué tipo de narrador utiliza el autor? ¿Qué tipo de lenguaje utiliza Márquez?	
El trasfondo/lucha social ¿Crees que hay algún tipo de problema previo entre el alcalde y el dentista? ¿Crees que era necesario sacar la muela sin anestesia?	

2. Coloca las siguientes palabras con sus respectivas definiciones, observa el texto detenidamente para ello.

Tibio/a	Madrugador/a	Postizo/a	Enjuto/a
Fresa	Obstinación	Umbral	Gaveta
Marchito/a	Molde	Aferrarse	Polvoriento/a

- A. Delgado, seco o de pocas carnes.
- B. Parte inferior o escalón, por lo común de piedra y contrapuesto al dintel, en la puerta o entrada de una casa.
- C. Pertinencia, porfía, terquedad.
- D. Ajado, falto de vigor y lozanía.
- E. Herramienta de movimiento circular continuo, constituida por una serie de buriles o cuchillas convenientemente espaciados entre sí y que trabajan uno después de otro en la máquina de labrar metales o fresarlos.
- F. Templado.
- G. Lleno o cubierto de polvo.
- H. Que tiene la costumbre de madrugar.
- I. Agarrar o asir fuertemente.
- J. Que no es natural ni propio, sino agregado, imitado, fingido o sobrepuesto.
- K. Pieza en que se hace en hueco la forma que quiere darse en sólido a la materia que se vacía en él: un metal, un plástico, etc.
- L. Cajón corredizo que hay en los escritorios y sirve para guardar lo que se quiere tener a mano.

3. Ahora rellena los huecos de las siguientes frases con las palabras del ejercicio anterior.

- A. Ismael es muy _____ siempre llega pronto al trabajo y comienza con sus tareas.
- B. No te entrará el pastel en el _____ tendrás que buscar uno más grande.
- C. Dejó la cartera y las llaves en la _____ para que estuvieran accesibles en todo momento.
- D. En verano, me ducho con agua _____ e incluso fría cuando hace mucho calor.
- E. La rosa que me diste está _____ porque se me olvido regarla.
- F. Se _____ a la butaca del cine porque no le gustan las películas de miedo.
- G. Los chicos se sentaron en el _____ de la casa de Manuel mientras que esperaban.
- H. Él realizaba su trabajo con _____ y sin quitar ojo de su proyecto.
- I. La actriz llevaba una peluca morena _____, ya que ella es rubia.
- J. El mecánico arregló la pieza en la _____.
- K. Lidia era una muchacha muy _____, apenas comía nada.
- L. La casa estaba _____ porque nadie había vivido allí en un año entero.

4. Empareja alguna de las expresiones que aparecen en el relato con las expresiones o explicaciones similares.

- A. Sacar una muela
- B. Cambiar de expresión
- C. Pegar un tiro
- D. Afirmar los talones
- E. Buscar a tientas
- F. Hacer buches
- G. Ser la misma vaina

- 2. Disparar con un arma de fuego.
- 3. Cuando algo es igual.
- 4. Modificar las facciones.
- 5. Buscar sin mirar, normalmente utilizando las manos.
- 6. Hacer fuerza con los pies y dejarlos fijados.
- 7. Extraer una muela.
- 8. Hacer gárgaras.

5. Escribe con tus propias palabras utilizando las expresiones del ejercicio anterior.

- 1. _____
- 2. _____
- 3. _____
- 4. _____
- 5. _____
- 6. _____
- 7. _____

Respuestas:

1.

Respuestas del alumnado y ya tratadas en el punto 5.4. del presente trabajo.

2.

- A. Enjuto
- B. Umbral
- C. Obstinación
- D. Marchito
- E. Fresa
- F. Tibio
- G. Polvorienta
- H. Madrugador
- I. Aferrarse
- J. Postizo
- K. Molde
- L. Gaveta

3.

- A. Madrugador
- B. Molde
- C. Gaveta
- D. Tibia
- E. Marchita
- F. Aferró
- G. Umbral
- H. Obstinación
- I. Postiza
- J. Fresa
- K. Enjuta
- L. Polvorienta

4.

- A. 6
- B. 3
- C. 1
- D. 5
- E. 4
- F. 7
- G. 2

Anexo VI

Ejemplo de guion literario⁶:

(1) EXT. PLAZA ROJA - MEDIANOCHE

(2) PLANO GENERAL se ve un hombre caminando tras una mujer en el medio de la Plaza Roja con el Museo Estatal de Historia a la espalda y el Kremlin a la izquierda. Noche de verano, poca gente alrededor.

(3) PLANO ENTERO, un hombre (VLADIMIR) vestido un smoking negro caminando.

(5 y 6) VLADIMIR
(7) (fumando un cigarrillo)
(8) ¡Irina!

PLANO MEDIO, IRINA con un vestido azul turquesa y VLADIMIR.

IRINA
¡Déjame!

VLADIMIR
Espera, por favor, déjame explicártelo.

IRINA
(se para y mira fijamente a VLADIMIR)
¿Qué?

(10) De pronto, SUENA el reloj del Kremlin.

(11) CORTA A:

Ejemplo de guion técnico⁷:

EXT. PLAZA ROJA - MEDIANOCHE

PLANO GENERAL, TRAVELLING AÉREO, se ve un hombre caminando tras una mujer en el medio de la Plaza Roja con el Museo Estatal de Historia a la espalda y el Kremlin a la izquierda. Noche de verano, poca gente alrededor.

⁶ Este guion ha sido concebido por mí siguiendo las directrices de Field (1979) en las páginas 213-215.

⁷ Este guion ha sido concebido por mí siguiendo las directrices de Field (1979) en las páginas 213-215.

PLANO ENTERO, STEADY CAM, transicionando A PLANO MEDIO, un hombre (VLADIMIR) vestido con un smoking negro caminando. ANGULACIÓN normal.

VLADIMIR
(fumando un cigarrillo)
¡Irina!

PLANO MEDIO IRINA con un vestido azul turquesa y VLADIMIR. ANGULACIÓN normal.

IRINA
¡Déjame!

PLANO MEDIO VLADIMIR, fuma un poco y tira al suelo la colilla y la pisa en PRIMER PLANO, zapatos italianos caros y brillantes, transición a PLANO MEDIO VLADIMIR. ANGULACIÓN normal.

VLADIMIR
Espera, por favor, déjame explicártelo.

PLANO CONTRA PLANO, ANGULACIÓN normal.

IRINA
(se para y mira fijamente a VLADIMIR)
¿Qué?

VLADIMIR
(mira a IRINA)
Irina, no fui yo, yo no tuve nada que ver.

De pronto, SUENA el reloj del Kremlin.

CORTA A:

PLANO GENERAL de la Torre Spasskaia con TRAVELLING CIRCULAR hacia GRAN PLANO GENERAL durante unos pocos segundos.

ENCADENA A:

PLANO CONTRA PLANO VLADIMIR e IRINA. ANGULACIÓN normal.

IRINA

¡Estoy aburrida de tus mentiras!

VLADIMIR

Por favor, deja que te lo explique.

Anexo VII

2. LA CASA. DORMITORIO DE GRACE. INT./DÍA.

Primer plano frontal de GRACE lanzando un chillido desgarrador. Luego se queda en silencio, con los ojos enrojecidos muy abiertos, respirando profundamente, mientras la cámara se va alejando y descubrimos que está acostada.

Gotas de sudor sobre su frente.

GRACE es una mujer de unos treinta años, hermosa, de aspecto algo frágil a la vez que severo. Se incorpora y se frota la cabeza. Luego consulta el reloj de su velador y se levanta de la cama.

Encadena a

3. LA CASA. FACHADA. EXT./DÍA.

La luz que se proyecta sobre la casa es ahora más definida.

Tres figuras caminan lentamente hacia la puerta de entrada. Son la SEÑORA MILLS, una mujer de unos sesenta años de edad, gruesa y de expresión afable; el SEÑOR TUTTLE, un anciano de unos setenta años, enjuto y con un vistoso mostacho blanco; y LYDIA, una joven de rostro melancólico y mirada perdida. Los tres van vestidos de modo bastante anticuado, incluso para el año 1945.

La SEÑORA MILLS y TUTTLE se rien.

SEÑORA MILLS

Ah, el bueno del señor Simpson, ¡menudo personaje! ¿Qué sería de él?

TUTTLE

Oh, ya estará muerto, como todos.

SEÑORA MILLS

(suspirando)

¡Aquellos sí que era buenos tiempos!

El grupo se detiene frente a la puerta. La SEÑORA MILLS, que parece la mejor vestida de los tres, llama al timbre y luego echa un vistazo a sus dos acompañantes, como si los examinara.

SEÑORA MILLS

Señor Tuttle, su pelo.

TUTTLE se lleva una mano a la cabeza, al tiempo que asiente.

TUTTLE

Oh, el pelo, sí, claro, el pelo.

La puerta se entreabre y aparece GRACE.

SEÑORA MILLS

(sonriendo)

Buenos días, venimos por lo de...

GRACE

Si, sí, claro. Pasen. (Abre la puerta del todo.) Es una grata sorpresa. No los esperaba tan pronto.

La SEÑORA MILLS, TUTTLE y LYDIA intercambian miradas de desconcierto.

GRACE

Vamos, pasen.

EXT. PLAZA ROJA - MEDIANOCHE

PLANO GENERAL, TRAVELLING AÉREO, se ve un hombre caminando tras una mujer en el medio de la Plaza Roja con el Museo Estatal de Historia a la espalda y el Kremlin a la izquierda. Noche de verano, calor, poca gente alrededor.

PLANO ENTERO, STEADY CAM, transicionando A PLANO MEDIO, un hombre (VLADIMIR) vestido con un smoking negro caminando. ANGULACIÓN normal.

VLADIMIR

(fumando un cigarrillo)

¡Irina!

PLANO MEDIO IRINA con un vestido azul turquesa y VLADIMIR. ANGULACIÓN normal.

IRINA

¡Déjame!

PLANO MEDIO VLADIMIR, fuma un poco y tira al suelo la colilla y la pisa en PRIMER PLANO, zapatos italianos caros y brillantes, transición a PLANO MEDIO VLADIMIR. ANGULACIÓN normal.

VLADIMIR

Espera, por favor, déjame explicártelo.

PLANO CONTRA PLANO, ANGULACIÓN normal.

IRINA

(se para y mira fijamente a VLADIMIR)
¿Qué?

VLADIMIR

(mira a IRINA)
Irina, no fui yo, yo no tuve nada que ver.

De pronto, SUENA el reloj del Kremlin.

CORTA A:

PLANO GENERAL de la Torre Spasskaia con TRAVELLING CIRCULAR hacia GRAN PLANO GENERAL durante unos pocos segundos.

ENCADENA A:

PLANO CONTRA PLANO VLADIMIR e IRINA. ANGULACIÓN normal.

IRINA

¡Estoy aburrida de tus mentiras!

VLADIMIR

Por favor, deja que te lo
explique.

Anexo VIII (Ayuda para el docente)

1. ¿Cuáles son las fases de una producción cinematográfica?

Una producción cinematográfica –ya sea larga o cortometraje–, normalmente, cuenta con tres fases: preproducción, producción y posproducción. En líneas generales, la primera fase se centra en la concepción de una idea, en la creación de un guion y en todo lo que sea necesario antes de proceder a realizar un rodaje (financiación, búsqueda de escenarios y actores, etc.), por ejemplo, Franco (2018) define esta etapa de la siguiente manera:

Entendemos por preproducción la fase previa al rodaje. Abarca, por tanto, desde la concepción de la idea hasta que comienza propiamente el rodaje o producción. El nacimiento de la idea puede ser de muy diversa índole: puede tratarse de una idea original, una adaptación de una novela o un cómic, un remake de un título preexistente, estar inspirada por una canción o un cuadro y, así, todo un larguísimo etcétera de alternativas. A partir de esta idea, independientemente de su origen, lo habitual será que se confeccione un guion literario. (3)

2. ¿Qué es un guion literario?

La definición de Syd Field (1979): “Un guión es UNA HISTORIA CONTADA EN IMÁGENES [sic]. Es como un *nombre*: trata de una persona o personas en un *lugar* o lugares, haciendo una «cosa». Todos los guiones cumplen esta premisa básica” (19). Es decir, un guion, y en el caso de este trabajo más aún si cabe, es el último paso que separa la idea cinematográfica o historia de la gran pantalla; es la concatenación de (potenciales) imágenes a representar dentro de esta y, por supuesto, las pertinentes acciones de los personajes, diálogos, escenarios, etc.

3. ¿Qué es un guion técnico?

El guion técnico lo realiza el director (o director junto a guionista/realizador) lo realiza el director y contiene indicaciones sobre los movimientos de la cámara y también puede contener anexos sobre movimientos de actores, *storyboard* o guion gráfico, etc.; además, este guion está más limitado al público e incluso al reparto, mientras que el guion literario está estandarizado (como veremos a continuación) y es de carácter más extendido en toda la comunidad cinematográfica.

4. ¿Qué es el plano y cuáles son los más comunes?

Una de las nociones técnicas más importantes del mundo del cine es el plano: “es cada una de las unidades en las que se divide la secuencia para, con un punto de vista o encuadre concreto y específico, contarnos lo que sucede en la misma” (Franco 2018: 8). Existen multitud de planos diferentes, con objetivos variopintos, que van a quedar desglosados en el Anexo I (al final del trabajo) mediante una captura de pantalla y que están publicados en Franco (2018: 16); los más destacados son: “plano general, plano entero, plano americano o 3/4, primer plano y detalle o inserto”.

5. ¿Qué es el ángulo de cámara y cuáles son los más comunes?

Los ángulos de la cámara, que son la posición de esta respecto a lo que se está filmando, para esta breve introducción a ciertas nociones técnicas, entre los que destacan: “el

ángulo normal, el plano picado, el plano contrariado, el plano cenital y el plano nadir” – todos ellos en el Anexo II mediante una captura de pantalla y que están publicados en Franco (2018: 17)–.

6. ¿Qué son los movimientos de cámara y cuales son los más comunes?

En primer lugar, hay que distinguir entre el “soporte humano” y “soporte de maquinaria”; dentro de este último sobresalen los siguientes: “trípode, *travellings*, dolly, grúa, cabeza caliente y *steadycam*”. Franco (2018) los explica de la siguiente manera:

-El soporte humano sería aquel en el que la propia persona que maneja la cámara es la que se encarga de sostenerla, ya sea en la mano o al hombro. El rango de movimientos que permite es muy amplio. La cineasta de vanguardia Maya Deren llegó a decir que no hay invento o maquinaria que permita tanto movimiento como el propio cuerpo humano ya que está lleno de articulaciones. Además, estos movimientos pueden ser muy rápidos, incluso de barrido (pasar muy deprisa de un objeto a otro). (2018: 18)

-Por otro lado, cuando hablamos de soportes de maquinaria hablamos de una gran cantidad de inventos que nos van a permitir anclar y/o mover la cámara de diferentes maneras. (2018: 18)

-Trípode: Se trata de un cabezal con tres patas al que se fija la cámara permitiendo variaciones de altura y de angulación. Cuando el cabezal no está fijo, con la cámara anclada, ésta podrá moverse en panorámicas. Éstas pueden ser en el eje X (panorámica horizontal), Y (panorámica vertical) o en una combinación de ambos (2018:18).

-Travelling: es un sistema de vías sobre el que se desplaza un carrito al que va acoplada la cámara. Pueden ser de acercamiento, de alejamiento o discurrir en paralelo a la acción (travelling lateral). También es posible incluir vías curvas que nos permitirán cambiar el sentido del movimiento de la cámara (2018:18).

-Dolly: es un sistema por el cual se acoplan unas ruedas al trípode de manera que éste se puede mover libremente. Al carecer de vías, evita el problema de que éstas se puedan ver en la propia imagen (algo que puede aparecer en los travelling); sin embargo, el movimiento puede resultar menos preciso al no estar acotado justamente por esas vías (2018:18).

-Grúa: es un sistema por el cual una plataforma se une con un brazo articulado a las vías, de tal manera que permite que la cámara se levante y se pueda mover con libertad a cierta altura (2018:18).

-Steady Cam: se trata de un sistema de contrapesos enganchados a un arnés que viste el propio operador de cámara y que sirve para estabilizar la imagen de tal modo que, aunque sea el operador el que se mueve con la cámara, se evitan las vibraciones características de llevarla al hombro. Proporciona una imagen más suave, como si la cámara flotase (2018:19).

-Cabeza Caliente: es un sistema similar a la grúa sólo que en la anterior es el operador el que está subido a la plataforma manejando la cámara mientras que en la cabeza caliente ésta se maneja por control remoto con un joystick desde abajo. Permite, por tanto, que el final del brazo sea mucho menos aparatoso en cuanto a su tamaño y pueda moverse por espacios más estrechos o impracticables (2018:19).

7. ¿Qué pasará entre plano y plano y/o entre secuencia y secuencia?

Entre las transiciones más importantes se encuentran el “encadenado, el fundido y la cortinilla”. Franco (2018) las define de la siguiente manera:

Encadenado: dos imágenes se mezclan de manera que mientras una se va disolviendo, desapareciendo, la otra va apareciendo sobre ella.

Fundido: la imagen se disuelve en un color (generalmente negro, aunque podemos encontrar fundidos a blanco, rojo o cualquier otro color). Puede darse lo contrario, que sea la imagen la que vaya apareciendo desde ese color.

Cortinilla: una imagen sucede a la otra por un efecto óptico de desplazamiento horizontal o vertical o a través de una forma geométrica que le sirve de marco. Está prácticamente en desuso (23).

8. ¿Qué son la estructura, acontecimiento narrativo, conflicto, golpe de efecto, secuencia, acto y clímax narrativo?

-La estructura es una selección de acontecimientos extraídos de las narraciones de las vidas de los personajes que se componen para crear una secuencia estratégica que produzca emociones específicas y esperen una visión concreta del mundo (2009: 53).

-Un acontecimiento narrativo crea un cambio en la situación de la vida de un personaje, tiene significado y se expresa y experimenta en términos de valor. Los valores narrativos son las cualidades universales de la experiencia humana que pueden cambiar de positivo a negativo o de negativo a positivo, de un momento a otro (2009: 54).

-Los acontecimientos narrativos producen cambios parados de significado en la situación de la vida de un personaje, se expresan y experimentan en términos de valor y se alcanzan a través del conflicto (2009: 55).

-Una escena es una acción que se produce a través de un conflicto en un tiempo y un espacio más o menos continuos, que cambia por lo menos uno de los valores de la vida del personaje de una forma perceptiblemente importante. En una situación ideal, cada escena se convierte en un acontecimiento narrativo (2009: 56).

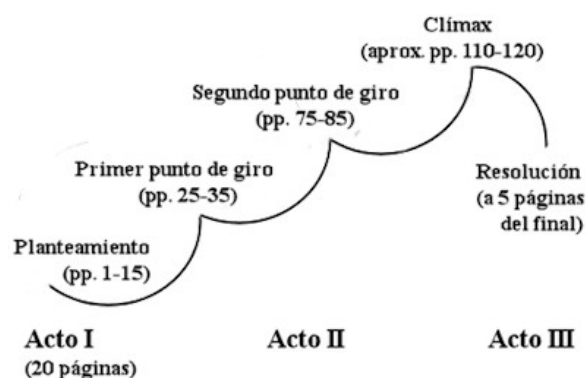
-Un golpe de efecto es un cambio de comportamiento con una acción/reacción. Golpe a golpe esos comportamientos cambiantes dan forma al giro que se produce en la escena (2009: 59).

-Una secuencia es una serie de escenas –habitualmente de dos a cinco– que culminan con un mayor impacto que el de cualquier escena previa (2009: 60).

-Un acto es una serie de secuencias que alcanza su punto más importante en una escena de clímax y que provoca un gran cambio de valor, más poderoso en su impacto que cualquier secuencia o escena anterior (2009: 63).

-Clímax narrativo: Una narración está formada por una serie de actos que se desarrollan hasta alcanzar un clímax del último acto, o un clímax narrativo que conlleva un cambio completo e irreversible (2009: 64).

9. Por último, un pequeño esquema de Linda Seger (1987) que puede resultar interesante para el alumnado:



Anexo IX (ayuda para el docente)

-Adaptación:

Jakobson (1959) dice: “La traducción intersemiótica o *transmutación* es una interpretación de signos verbales mediante un sistema (o unos sistemas) de signos no verbales” (233).

Sánchez Noriega (2000) explica la adaptación de la siguiente manera:

Dentro de la tradición de los trasvases culturales de que hemos hablado, la adaptación de textos literarios al cine constituye un caso particular. Hablaremos indistintamente de adaptar, trasladar, o transponer para referirnos al hecho de experimentar de nueva una obra en un lenguaje distinto a aquel en que fue creado originalmente (47).

Se trata de la conversión de una obra que utiliza el discurso literario a otra obra que utiliza el discurso cinematográfico, con todo lo que ello conlleva.

-Tipos de adaptación cinematográfica:

-Como ilustración:

Sánchez Noriega (2000) expone lo siguiente:

También se habla de adaptación literal, fiel o académica y de adaptación pasiva. Tiene lugar con textos literarios cuyo interés descansa en la historia (el *qué*) mucho más que en el discurso (el *cómo*). Se trata de plasmar en el relato fílmico el conjunto de personajes y acciones que contiene la historia en su forma literaria, sin otras transformaciones que las derivadas del cambio de discurso (forma y sustancia de la expresión), de la organización dramática del relato fílmico, de la puesta en escena y de las descripciones visuales, es decir, utilizando los procedimientos básicos de la adaptación. Para ello se suelen sacrificar los aspectos comentativos, transcribir por completo los diálogos y utilizar los elementos figurativos y visuales. La adaptación fiel se justifica por la divulgación de una obra y por la comercialidad, y muy raras veces por su valor estético o la propuesta cultural que supone. Hay una fidelidad rigurosa hacia el texto literario y, por tanto, no se puede rechazar la adaptación por algún tipo de traición; pero no hay obra fílmica significativa y autónoma respecto al original (64).

-Como transposición:

Sánchez Noriega (2000) define de la siguiente manera:

A medio camino entre la adaptación fiel y la interpretación, la transposición converge con la primera en la voluntad de servir al autor literario reconociendo los valores de su obra y con la segunda en poner en pie un texto fílmico que tenga entidad por sí mismo y, por tanto, sea autónomo respecto al literario. La adaptación como transposición —traslación, traducción o adaptación activa— implica la búsqueda de medios específicamente cinematográficos en la construcción de un auténtico texto fílmico que quiere ser fiel al fondo y a la forma de la obra literaria. Se traslada al lenguaje fílmico y a la estética cinematográfica el mundo del autor expresado en esa obra literaria, con sus mismas —o similares— cualidades estéticas, culturales o ideológicas. En los relatos cortos, obras de calidad relativa y novelas necesitadas de fuertes transformaciones, la adaptación como transposición supone una intervención mayor, en la que el autor fílmico trata de extraer todas las posibilidades expresivas y dramáticas al texto literario, para lo cual desarrollará lo que está implícito, buscará equivalencias, efectuará ampliaciones, eliminara subtramas, etc. (64).

-Como interpretación:

Sánchez Noriega (2000) dice:

Cuando el filme se aparta notoriamente del relato literario —debido a un nuevo punto de vista, transformaciones relevantes en la historia o en los personajes, digresiones, un estilo diferente, etc.— y, al mismo tiempo, es deudor suyo en aspectos esenciales —el mismo espíritu y tono narrativo, conjunto del material literario de partida, analogía en la enunciación, temática, valores ideológicos, etc.— consideramos que hay una interpretación, apropiación, paráfrasis, traducción, lectura crítica, o como quiera que llamemos a este modo más personal y auroral de adaptación. Este modelo interpretativo se diferencia de la transposición en que no toma la obra literaria en su totalidad ni busca expresarla tal cual mediante otro medio, sino que crea un texto fílmico autónomo que va más allá del relato literario sobre el mundo propio del cineasta; y se diferencia de la adaptación libre en tanto que no puede ser considerado una traición respecto al original [...] (65).

-Libre:

La cual Sánchez Noriega (2000) define de la siguiente manera:

El menor grado de fidelidad a una obra literaria lo ofrece el file que llamamos adaptación libre y que también se conoce como reelaboración, variación, digresión, pretexto o transformación. La adaptación libre no opera ordinariamente sobre el conjunto del texto —que, en todo caso, se sitúa en segundo plano— sino que responde a distintos intereses y actúa sobre distintos niveles: el esqueleto dramático, sobre el que se describe una historia, la atmósfera ambientales texto [...] (65).

-Coherencia estilística:

Es la adaptación de una obra literaria clásica a un filme clásico, o de una moderna a una película moderna. El primer caso responde a la gran mayoría de las adaptaciones literarias al cine, donde se toman como punto de partida relatos fácilmente filmables, es decir, textos cuya historia (personajes y sucesos) sea, en lo esencial, trasladable al lenguaje audiovisual y, por tanto, den lugar a dignos relatos cinematográficos (Sánchez Noriega, 2000: 68).

-Divergencia estilística:

Sería la adaptación de una obra literaria clásica a un filme moderno o, por el contrario y como suele ser más frecuente, de una obra moderna a un filme clásico. Hay una diferencia sustantiva en estos dos casos de divergencias: mientras la adaptación de una obra clásica a un filme moderno [...] se puede comprender como una actualización interpretativa, como una actualización en la que el cineasta tiene tanto peso como el autor literario; por el contrario, en el segundo caso [...] parece que hay una simplificación del material de partida o cierta apropiación no del todo legítima. (Sánchez Noriega, 2000: 69).

-La reducción, equivalencia y ampliación atienden a la extensión del material fílmico frente a la obra literaria. En el primer caso, se acorta la película, es decir, se suprimen acciones, hechos, se magnifica lo más importante, etc. En el segundo caso, la duración de ambos productos será igual o muy parecida, mientras que, en el tercer caso, la obra literaria sirve como pretexto o argumento inicial que se puede desarrollar.

-La simplificación, actualización y modernización no son más que una reducción de la adaptación cinematográfica dada por la extensión de la obra literaria y las limitaciones del mundo cinematográfico, sobre todo, de tiempo; la introducción de realidades

actuales o modernas y de ideales de la sociedad actual, y la ambientación de una obra literaria a nuestros días respectivamente.

Anexo X

1. Escribe las principales diferencias de la película *El coronel no tiene quien le escriba* frente a la novela en el siguiente recuadro.

Diferencias

2. ¿Qué tipo de adaptación crees que es? ¿Hay coherencia o divergencia estilística? ¿La película reduce, equivale o amplía la novela? Explica tus respuestas.

3. ¿Cuál es el contexto social de ambas obras? ¿Qué es la “guerra cristera”?

4. ¿Por qué crees que el gallo es tan importante para el coronel?

5. Haz una reflexión sobre las diferentes clases sociales y sus diferentes luchas en ambas obras.

6. ¿Cuáles son las cualidades y los defectos del coronel? ¿Por qué crees que no tiene nombre y todo el mundo le llama coronel?

7. ¿Quién está en deuda con quién? ¿El coronel con el gobierno o el gobierno con el coronel? ¿Por qué?

8. ¿Cómo pueden defenderse los ciudadanos de la pasividad institucional en ambas obras?

9. ¿Puedes trazar alguna similitud entre el mundo actual y el de las obras? Explica tu respuesta.

10. Compara las siguientes cuestiones con tu país:

	Las obras	Rusia
Imagen de los ancianos		
La muerte		
La dignidad		
La responsabilidad de las instituciones gubernamentales		
La religión		

11. ¿Por qué crees que hay toque de queda, censura, etc? ¿Cuál ha podido ser el motivo por el que Márquez ha introducido eso en la obra?

12. ¿Qué mejorarías de la película? ¿Crees que Ripstein ha conseguido traducir a la pantalla el mundo de la novela corta de Márquez exitosamente?

Por último, realiza un breve resumen (300 palabras aproximadamente) sobre la novela o sobre y que tendrás que entregar al profesor.

Respuestas:

1.

Diferencias
-La mujer del coronel es española. Él mismo dice “Necedad hispana” -La película transcurre en México, incluso se nombra ciudad de México cuando el coronel va al abogado. -La vestimenta de coronel. -En la película unos hombres vienen para cobrar la hipoteca. -El personaje de Julia. -A la mujer del coronel le gusta ir al cine. -Un niño vestido de eclesiástico pasea por el pueblo. -El personaje de Nogales el trapealista y tuvo algo que ver con la muerte de su hijo. -Julia ayuda a la mujer del coronel porque conocía a su hijo. -Sabas se queda con el gallo en la película tras darle el adelanto. -El coronel extraña al gallo en la película. -En la película el coronel entrena al gallo y cuenta la muerte de su hijo. -Los hombres de la hipoteca vienen a desalojar la casa. -Le culpa al cura de la muerte de su hijo. -La “guerra cristera”. -El coronel piensa que su hijo murió por ideales, cuando Nogales explica que fue en el palenque. -En la película la mujer del coronel vende el anillo al cura. -Nogales intenta ayudar al coronel, se siente culpable por la muerte de su hijo, y le dice que puede solucionar lo de su pensión, pero este no acepta. -El palenque es en el circo y no cuándo debería de ser en diciembre.

2. ¿Qué tipo de adaptación crees que es? ¿Hay coherencia o divergencia estilística? ¿La película reduce, equivale o amplía la novela? Explica tus respuestas.

En primer lugar, se torna difícil categorizar drásticamente el tipo de adaptación cinematográfica, ya que en algunos momentos del filme la adaptación se acerca fielmente a la novela mientras que en otras ocasiones no (por incursión de nuevos, personajes, sucesos, diálogos, etc.). Por lo tanto y en líneas generales, nos encontramos ante un a caballo entre adaptación fiel y transposición; sin embargo, es cierto que la película adquiere cierta autonomía frente a la novela, pero, en ningún caso, podemos hablar de adaptación como interpretación o adaptación libre. Se sitúa en un a caballo porque en algunos momentos la película está claramente influenciada por la novela, mientras que en otros tiene su propia personalidad; por ejemplo, el mundo de Márquez está bien representado, el coronel espera su pensión, la muerte de Agustín, etc., sin embargo, aparecen Nogales o Julia, su mujer es española en la película, el palenque se hace en el circo, etc. Además, la novela preserva la leitmotiv del coronel: su pensión, su larga espera y su angustia durante esta.

Hay coherencia estilística porque la trama y personajes de la novela son trasladables al lenguaje audiovisual, no hay cambios en cuanto a la ambientación o a la concepción de espacio-tiempo del autor.

En su totalidad como lenguaje fílmico de una hora y unos 45 minutos aproximadamente, la película amplía la novela de Gabriel García Márquez por cuestiones obvias de adaptación a los estándares de duración cinematográficos. Añade algunos personajes y subtramas a la trama principal (por ejemplo, la incursión de Julio o de Nogales). En muchos momentos hay una equivalencia directa y no hay reducciones en ningún momento; sin embargo, si observamos el filme como un todo hay un proceso de ampliación. No se dan la simplificación, actualización o modernización.

3. ¿Cuál es el contexto social de ambas obras? ¿Qué es la “guerra cristera” o la “guerra civil” en ambas obras?

El contexto social de ambas obras es parecido, hay una clara pasividad de las instituciones hacia el coronel, que no recibe su pensión desde hace años. El contexto social asemeja mucho a las dictaduras de América latina del siglo XX (obviamente Márquez está influido por los periodos de violencia en Colombia a mediados del siglo XX); es decir, hay censura, toque de queda, circula la información clandestina, la verdad parece estar perseguida, etc. Es un contexto neocolonial, en el cual; además, parece que la ley no se ha abierto paso por completo por la ciudadanía, se sugiere, por ejemplo, que a Agustín le dispararon en la película y nadie hizo nada. Otro ejemplo es el del coronel al principio de la novela cuando dice: “Es el primer muerto de muerte natural”, indicando que es un lugar violento. No hay libertad política, en varias ocasiones se habla de un movimiento sindicalista clandestino, en la sastrería no permiten hablar de política, etc. Todo esto Márquez lo va introduciendo en la novela poco a poco y de manera sutil, de modo que, en algunas ocasiones, el lector no se da cuenta de ello, no obstante, los personajes están maniatados ante estas circunstancias. En ambas novelas hay una guerra como telón de fondo en la película la “guerra cristera” y en la novela la “guerra civil”; la primera hace referencia a la guerra entre el estado revolucionario en México y la iglesia, mientras que la segunda hace referencia a la Guerra de los Mil Días entre conservadores y liberales en Colombia. En ambas obras, la guerra sirve como pretexto para mostrar la inestabilidad política y social que azota a América Latina.

4. ¿Por qué crees que el gallo es tan importante para el coronel? ¿Y la carta/correo?

El gallo simboliza varias cosas para el coronel y para su esposa. En primer lugar, simboliza la esperanza de poder prosperar y para salir de su mala situación económica y de todo el pueblo que pone la esperanza en el animal porque todo el pueblo está impaciente por ir a ver la pelea. En segundo lugar, el gallo simboliza la ternura del coronel por el animal, en parte también porque era el gallo de su hijo, el coronel continúa manteniendo el gallo preparado para pelear como la continuación del legado de su hijo. El correo simboliza la victoria del coronel y, por supuesto, recibir su pensión; por otro lado, también representa su ingenuidad y a través del correo se critica al sistema político que hace promesas a sus ciudadanos que no puede o quiere cumplir.

5. Haz una reflexión sobre el coronel y Sabas y sus diferentes luchas sociales en ambas obras.

El coronel pertenece a una clase social baja o muy baja, no tiene ni para comer y tiene que andar empeñando los pocos bienes que le quedan o encomendándose a un gallo, siendo un veterano de guerra. A pesar de que ambos son “compadres”, Sabas representa

la otra cara de la moneda, un empresario rico que no sabe lo que es ser pobre y que dispone de todo el dinero que necesita. La actitud de Sabas es un tanto altanera o interesada por la venta del gallo, ya que son “compadres” y no se entiende cómo es posible que Sabas, siendo tan rico, no ayude al coronel económicamente. La tensión social entre ambos es evidente y mediante estos dos personajes se representa la lucha de clases; además, los dos vienen del ejército, sin embargo, una ha tenido suerte en los negocios y el otro no.

6. ¿Cuáles son las cualidades y los defectos del coronel? ¿Por qué crees que no tiene nombre y todo el mundo le llama el coronel?

Es un hombre noble y optimista, acude todos los viernes en busca del correo y lleva años esperando una pensión que no lleva. Cree que mejores tiempos vendrán, tanto respecto a su pensión como a la victoria del gallo que hará que no sea tan pobre. Por otro lado, el coronel es ingenuo y demasiado optimista y siempre ve la botella medio llena, solo al final con ese “mierda” parece que abre los ojos y ve toda la realidad. La cuestión del nombre es deliberada por parte de Márquez y simboliza que el trabajo ha engullido a su persona y solo queda su parte profesional, ya no importa cómo se llama.

7. ¿Quién está en deuda con quién? ¿El coronel con el gobierno o el gobierno con el coronel? ¿Por qué?

Tanto la novela como la película, a veces hace dudar al espectador quien está en deuda con quien. Por un lado, sabemos que el coronel arriesgó su vida en la guerra, sin embargo, por otro lado, esa excesiva mezquindad del coronel tras esperar y acudir todos los viernes a por el correo también hace pensar que en realidad es al revés. Además, qué le queda, sino esperar al coronel.

8. ¿Cómo pueden defenderse los ciudadanos de la pasividad institucional en ambas obras?

En ambas obras, los ciudadanos poco pueden hacer ante la inoperancia de las instituciones, por ejemplo, el propio coronel acude a su abogado y este le cuenta cómo han cambiado infinidad de veces de funcionarios, como sus papeles pueden estar en manos de cualquier funcionario, en cualquier despacho o, incluso, perdidos. Además, el coronel escribe una carta y ni tan siquiera obtiene respuesta. Esto demuestra que los ciudadanos, sobre todo si son pobres, están indefensos ante la inoperancia de las instituciones; de hecho, las propias instituciones pueden actuar de manera tirana y estos poco pueden hacer al respecto.

9. ¿Puedes trazar alguna similitud entre el mundo actual y el de las obras? Explica tu respuesta.

Se pueden trazar muchas similitudes, por ejemplo, la resignación de los ciudadanos ante los problemas sociales. El coronel no recibe su pensión y nadie hace nada, hay un toque de queda, censura en las películas, etc. La obra critica directamente el conformismo del ser humano y su resignación. A los más ambiciosos les va mejor (por ejemplo, Sabas), sin embargo, no queda claro que las vías para tener dinero hayan sido legítimas y esto también se asemeja a la sociedad actual.

10. Compara las siguientes cuestiones con tu país:

	Las obras	Rusia
Imagen de los ancianos		
La muerte		
La dignidad		
La responsabilidad de las instituciones gubernamentales		
La religión		

Respuestas del alumnado.

11. ¿Por qué crees que hay toque de queda, censura, etc? ¿Cuál ha podido ser el motivo por el que Márquez ha introducido eso en la obra?

Es un recurso mediante el cual Gabriel García Márquez introduce la lucha entre el pueblo y las instituciones que ostentan el poder; además, no es arrollador para los personajes, es decir, tanto el autor como el director lo introducen de manera sutil y no resulta violento para nadie (tampoco para el espectador). El motivo principal nace de la crítica al sistema y, por si esto fuera poco, alerta al lector y espectador sobre cómo la pérdida de libertades, muchas veces, sucede de manera sutil y sin que (gran) parte de la población se dé cuenta.

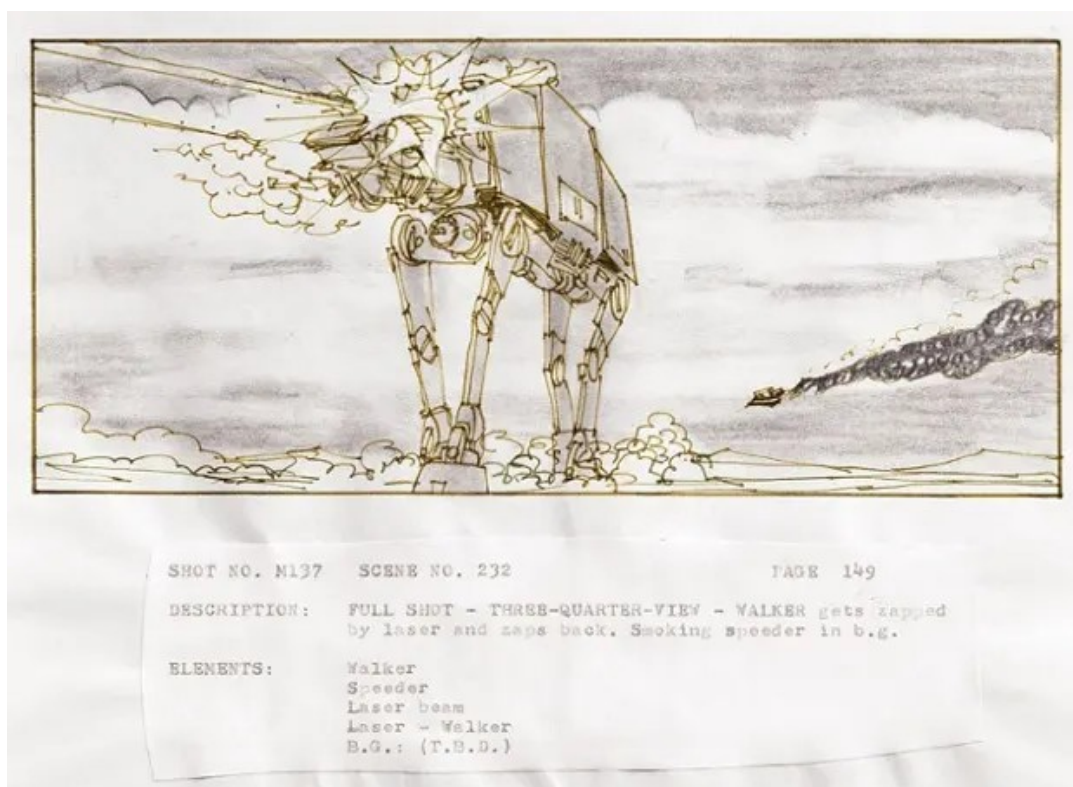
12. ¿Qué mejorarías de la película? ¿Crees que Ripstein ha conseguido traducir a la pantalla el mundo de la novela corta de Márquez?

Creo que es mejorable la representación del mundo de Márquez y la condición de enferma de la mujer del coronel, la cual parece estar menos enferma en la película. Por otro lado, hay que tener cuidado a la hora de criticar a la película desde un punto de vista literalmente conservador; es decir, si leemos primero y vemos la película después, estamos condicionados por la novela. Creo que el trabajo de Ripstein es acertado en la mayoría de las ocasiones, sin embargo, y como he dicho anteriormente, creo que el reto era representar el peculiar mundo de Márquez. Creo que Ripstein ha conseguido transmitir y traducir correctamente el espíritu infantil del coronel, que tiene la ilusión de recibir su pensión, que no se rinde, que vive día a día con esa esperanza. Creo que la esencia del protagonista está bien dibujada en la película y es una de las características principales de la novela corta. Además, creo que la novela ha conseguido también representar el pasar del tiempo de manera confusa, como si no fuera real, tal y como hace la novela.

Anexo XI

1. ¿Qué es un *storyboard*?

Serie de viñetas (o, más raramente, de fotografías) que representan los planos individuales que deben filmarse en el rodaje de la película. Los planos individuales están organizados en el orden normal de la acción y constituyen el croquis visual de



todo el filme (o, en ocasiones, al menos de algunas de sus partes) (*Diccionario técnico Akal de cine*, 2004: 523).

2. Ejemplo visual de *storyboard*⁸:

El texto debajo de la imagen dice lo siguiente⁹:

Toma número N137, escena número 132, página 149.

Descripción: PLANO ENTERO –VISTA 3/4– le disparan a un CAMINANTE (AT-AT) con un rayo láser y este contraataca. Speeder bike humeante al fondo.

INTEGRANTES: CAMINANTE (AT-AT), Speeder Bike, rayo láser, fondo (por definir).

⁸ Se trata de un fragmento original del *storyboard* de *La guerra de las galaxias* publicado en The Guardian <https://www.theguardian.com/film/gallery/2014/oct/07/original-star-wars-storyboards-in-pictures>.

⁹ Traducción propia.



Otro ejemplo de *Lo que el viento se llevó*¹⁰:

El *storyboard* se puede centrar en una sola escena o aunar en una sola hoja varias, como vemos en los ejemplos, y puede ser más generalizado o más concreto.

3. ¿Cuál es la idea que se quiere aplicar al alumnado?

La idea principal es desarrollar la historia gráficamente, puede ser de manera un tanto primitiva y; de hecho, esto no es un problema, lo importante es que este plan a modo de *storyboard* sirva de modo orientativo para el guion y que funcione para desarrollar el pensamiento cinematográfico del alumnado. También pueden organizar el plan a modo de *storyboard* por páginas potenciales que tendrá el guion o por minutos potenciales que durará el cortometraje (esto último más difícil de calcular), sabiendo que un minuto en pantalla equivale a, más o menos, una página de guion.

¹⁰ Extraído del guion gráfico de *Lo que el viento se llevó*: <https://aprendercine.com/storyboard-plantilla-descargar-ejemplos/>.

Anexo XII

Ejemplo de guion literaria para la adaptación:

1. EXT. CIUDAD - DÍA

Está lloviendo pero hace calor. Se ve una ventana y una fachada en mal estado con un cartel que pone DENTISTA.

2. INT. CONSULTA DEL DENTISTA - DÍA.

Se ve un reloj que marca las 7 y media de la mañana. AURELIO tiene la mesa de trabajo escrupulosamente ordenada con los instrumentos dentales de mayor a menor. Viste una camisa de rayas y unos tirantes, es delgado y de postura rígida.

SUENA una fresa. AURELIO está sentado en el sillón pedaleando para pulir una dentadura postiza.

Se ve el mismo reloj y ahora marca las 8 y diez de la mañana. AURELIO mira por la ventana y ve dos gallinas secando al sol, su HIJO le dice:

HIJO

Papá.

AURELIO

Qué.

HIJO

Dice el alcalde que le duele una muela y que quiere que se la saques.

AURELIO

Dile que no estoy.

AURELIO continúa puliendo un diente de oro con determinación, su HIJO vuelve a interrumpir.

HIJO

Dice que sabe que estás porque te está oyendo.

AURELIO examina el diente y lo coloca en la mesa.

AURELIO

Mejor.

AURELIO saca una dentadura de oro de una cajita y vuelve a trabajar con la fresa.

HIJO

Papá.

AURELIO

Qué.

AURELIO no cambia su expresión y sigue trabajando con tesón.

HIJO

Dice que si no le atiendes te pega
un tiro.

AURELIO con tranquilidad y sin ninguna prisa deja de pedalear la fresa y la retira. Abre por completo el cajón de la mesa y se ve un revólver.

AURELIO

Vale, dile que pase.

AURELIO gira el sillón y lo coloca frente a la puerta. Apoya la mano en el cajón, cerca del revólver.

Aparece el ALCALDE con media cara afeitada y con hinchazón y una barba de cinco días en el otro lado. El alcalde es alto, viste unos tejanos, camisa y unas botas de montar a caballo. Va armado. Se atisban las noches de dolor.

AURELIO cierra el cajón suavemente y se dirige al ALCALDE.

AURELIO

Siéntese.

ALCALDE

Buenos días.

AURELIO

Buenos.

Mientras tanto SUENA agua a borbotones, hierven los instrumentos. AURELIO coloca la cabeza del dentista en el sillón. Se ve la consulta del dentista, sin alardes, con una vieja silla de madera, una fresa de pedales, una vieja vidriera, etc. Se ve una ventana con una cortinilla de tela. AURELIO se acerca al ALCALDE que clava las botas en el suelo y abre la boca.

AURELIO inclina la cabeza del ALCALDE hacia la luz, ve la muela en mal estado y le abre la boca más con cuidado.

AURELIO

Tiene que ser sin anestesia.

ALCALDE

¿Por qué?

AURELIO

Porque tiene un absceso.

ALCALDE

(clava los ojos en el dentista)
Está bien.

AURELIO se acerca a su mesa sin decir nada. Saca de la cazuela los instrumentos que han estado hirviendo y SUENA un tintineo cuando deposita las herramientas en la mesa. Se lava las manos en un pequeño lavabo. El ALCALDE no para de mirarle. AURELIO se acerca al sillón, le abre las piernas y le engatilla con un alicate un cordal inferior. El ALCALDE se agarra fuertemente al sillón, clava las botas y no suelta un suspiro. AURELIO extirpa la muela con un golpe de muñeca.

AURELIO

(Con una amarga ternura)
Aquí nos paga veinte muertos,
teniente.

ALCALDE abatido y con los ojos llenos de lágrimas. Suspira por primera vez al ver salir la muela de su boca a través de las lágrimas. Se inclina sobre la escupidera, lleno de sudor, jadea, se desabotonó la guerrera para buscar el pañuelo. AURELIO le da un trapo limpio.

AURELIO

Séquese las lágrimas.

ALCALDE se seca las lágrimas y tiembla. AURELIO se lava las manos y ve el cielorraso y una telaraña con huevos de araña e insectos muertos.

AURELIO

Acuéstese y haga buchets de agua
con sal.

ALCALDE se pone en pie, se despide con un saludo militar y se dirige a la puerta sin abotonarse la guerrera.

ALCALDE

Me pasa la cuenta.

AURELIO

¿A usted o al municipio?

ALCALDE no mira al DENTISTA, cierra la puerta y se va diciendo.

ALCALDE

Es la misma vaina.

FIN

Ejemplo de guion con algunas cuestiones técnicas:

1. EXT. CIUDAD - DÍA

GRAN PLANO GENERAL Está lloviendo pero hace calor. Se ve una ventana y una fachada en mal estado con un cartel que pone DENTISTA.

ABRE DE NEGRO:

2. INT. CONSULTA DEL DENTISTA - DÍA.

PRIMER PLANO, Se ve un reloj que marca las 7 y media de la mañana.

CORTA A:

PLANO CENITAL (importante que se vean los instrumentos) AURELIO tiene la mesa de trabajo escrupulosamente ordenada con los instrumentos dentales de mayor a menor. Viste una camisa de rayas y unos tirantes, es delgado y de postura rígida.

CORTA A:

PLANO MEDIO, SUENA una fresa. PLANO MEDIO AURELIO está sentado en el sillón pedaleando para pulir una dentadura postiza.

FUNDE A:

PRIMER PLANO Se ve el mismo reloj y ahora marca las 8 y diez de la mañana. PRIMER PLANO AURELIO mira por la ventana y TRANSICIÓN en GRUA A PRIMERÍSIMO PLANO dos gallinas secando al sol.

HIJO

(Voz en off)
Papá.

PLANO CONTRAPLANO.

AURELIO

Qué.

HIJO

Dice el alcalde que le duele una muela y que quiere que se la saques.

AURELIO

Dile que no estoy.

PLANO ENTERO AURELIO continúa puliendo un diente de oro con determinación, su HIJO vuelve a interrumpir.

HIJO

(Voz en off)
Dice que sabe que estás porque te
está oyendo.

AURELIO PRIMER PLANO examina el diente y TRANSICIÓN A PRIMER PLANO lo coloca en la mesa.

AURELIO

Mejor.

FUNDE A:

PLANO MEDIO AURELIO saca una dentadura de oro de una cajita y vuelve a trabajar con la fresa.

CORTA A:

PLANO CONTRAPLANO.

HIJO

Papá.

AURELIO

Qué.

PLANO MEDIO AURELIO no cambia su expresión y sigue trabajando con tesón.

PRIMER PLANO.

HIJO

Dice que si no le atiendes te pega
un tiro.

CORTA A:

PLANO GENERAL AURELIO con tranquilidad y sin ninguna prisa deja de pedalear la fresa y la retira. TRANSICIÓN a PRIMER PLANO abre por completo el cajón de la mesa y se ve un revólver.

AURELIO

(Voz en off)
Vale, dile que pase.

CORTA A:

PLANO GENERAL AURELIO se gira en el sillón y lo coloca frente a la puerta. TRANSICIÓN a PRIMER PLANO apoya la mano en el cajón, cerca del revólver.

CORTA A:

PLANO GENERAL aparece el ALCALDE con media cara afeitada y con hinchazón y una barba de cinco días en el otro lado. El alcalde es alto, viste unos tejanos, camisa y unas botas de montar a caballo. Va armado. Se atisban las noches de dolor.

CORTA A:

PLANO MEDIO AURELIO cierra el cajón suavemente y se dirige al ALCALDE.

CORTA A:

PLANO CONTRAPLANO (importante que se atisbe tensión).

AURELIO

Siéntese.

ALCALDE

Buenos días.

AURELIO

Buenos.

CORTA A:

PRIMER PLANO AURELIO (SUENA agua a borbotones y hierven los instrumentos) coloca la cabeza del dentista en el sillón. TRANSICIÓN A PLANO GENERAL haciendo BARRIDO CÁMARA EN MANO/HOMBRO se ve la consulta del dentista, sin alardes, con una vieja silla de madera, una fresa de pedales, una vieja vidriera, etc. Se ve una ventana con una cortinilla de tela. AURELIO se acerca al ALCALDE que clava las botas en el suelo y abre la boca.

FUNDE A:

PLANO MEDIO AURELIO inclina la cabeza del ALCALDE hacia la luz, ve la muela en mal estado y le abre la boca más con cuidado.

PLANO CONTRAPLANO.

AURELIO

Tiene que ser sin anestesia.

ALCALDE

¿Por qué?

AURELIO

Porque tiene un absceso.

ALCALDE

(clava los ojos en el dentista)
Está bien.

CORTA A:

PLANO MEDIO, CÁMARA EN MANO/HOMBRO sigue a AURELIO que se acerca a su mesa sin decir nada. Saca de la cazuela los instrumentos que han estado hirviendo y SUENA un tintineo cuando deposita las herramientas en la mesa. Se lava las manos en un pequeño lavabo. El ALCALDE no para de mirarle. AURELIO se acerca al sillón, le abre las piernas y le engatilla con un alicate un cordal inferior. El ALCALDE se agarra fuertemente al sillón, clava las botas y no suelta un suspiro. PLANO GENERAL AURELIO extirpa la muela con un golpe de muñeca, se ve la muela en PRIMER PLANO.

AURELIO

(Con una amarga ternura)
Aquí nos paga veinte muertos,
teniente.

PRIMER PLANO ALCALDE abatido y con los ojos llenos de lágrimas. Suspira por primera vez al ver salir la muela de su boca a través de las lágrimas. Se inclina sobre la escupidera, lleno de sudor, jadea, se desabotonó la guerrera para buscar el pañuelo. AURELIO le da un trapo limpio.

AURELIO

Séquese las lágrimas.

PRIMER PLANO ALCALDE se seca las lágrimas y tiembla. TRANSICIÓN A PLANO GENERAL AURELIO se lava las manos y ve el cielorraso y una telaraña con huevos de araña e insectos muertos.

AURELIO

Acuéstese y haga buchec de agua
con sal.

PLANO GENERAL ALCALDE se pone en pie, se despide con un saludo militar y se dirige a la puerta sin abotonarse la guerrera.

PLANO CONTRAPLANO

ALCALDE

Me pasa la cuenta.

AURELIO

¿A usted o al municipio?

PLANO MEDIO, STEADY CAM ALCALDE no mira al DENTISTA, cierra la puerta y se va diciendo.

ALCALDE

Es la misma vaina.

FIN