EL GUION DE CINE EDITADO (SCRIPT) COMO RECURSO PARA LA PRÁCTICA DE LA COMPETENCIA DE LA ESCRITURA CREATIVA EN EL AULA DE ESPAÑOL

Pilar Úcar Ventura
Universidad Pontificia Comillas

RESUMEN

En la línea de investigación que venimos desarrollando con el guion de cine en el aula de español, presentamos en esta ocasión resultados referentes a la práctica de este recurso didáctico como estrategia para la escritura creativa. A partir de actividades morfosintácticas y de comparación bibliográfica, extraemos unos datos en favor de la redacción en español a partir de la lectura del guion desde el punto de vista del análisis sintáctico, léxico y referencial. Los títulos de *Caníbal* y *La isla mínima* aportan datos que nos remiten a narraciones y cuentos tradicionales, tratados en el imaginario popular y reflejados también por los medios de comunicación. De esta manera aparecen cohesionados los diferentes elementos comunicativos.
Se trata de trabajar con *realia* desde el punto de vista de la escritura gramatical (coherencia y cohesión) y creativa donde el papel del emisor/alumno/creador cobra especial importancia para la producción del mensaje redactado.
Analizaremos, por tanto, algunas aplicaciones de la escritura creativa en diferentes registros idiomáticos y géneros discursivos.

PALABRAS CLAVE

Escritura, creación, guion, español.

ABSTRACT

In the investigation path that we have been developing with the film script in the Spanish class, we present different results in this occasion to the practice of this didactic mean as a strategy for creative writing. From morphosyntactic and of bibliographic comparison activities we obtain data that favor writing in Spanish from the reading of the film script from the point of view of syntactic, lexical and referential analysis.
The titles of *Canibal* and *La isla mínima* provide facts that remind us of traditional tales and narratives, which have been treated in the popular imaginary and that have also been reflected by the media. This way, the different communicative elements appear cohesive.
It is about working with *realia* from grammatical and creative writing point of view, where the role of the transmitter/student/creator gains special importance for the production of the written message.

KEY WORDS

Writing, creation, script, Spanish

1. Explicación y justificación: fases, estudiantes, destrezas, objetivos, materiales, tiempo.

En primer lugar, conviene anticipar que la actividad que se presenta se trabaja en la clase de *Lengua española: normas y usos*, correspondiente a las titulaciones de Traducción e Interpretación y Relaciones Internacionales de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. El primer día de clase en la guía docente que se comenta con los alumnos aparece planteada la actividad del trabajo con el *script*, con un guion de cine editado. Las actividades que realizaremos están divididas en diferentes epígrafes según los objetivos de curso marcados y aparecen señaladas en el anexo que acompaña a estas páginas.

La lectura del *script* suscita una primera sorpresa entre los estudiantes al tener en cuenta que vamos a leer y no a ver la película. Al elegir la lectura y no el visionado la pretensión es acercar la estructura dialógica del teatro a las aulas, casi a la manera en que hasta este momento estudiaban y analizaban obras de teatro, narrativa o poesía, con un éxito desigual. La actividad consistía en leer dos guiones de películas españolas conocidas, *El penalti más largo del mundo* y *Alatriste*, y a continuación desarrollar de forma escrita algunos ejercicios propuestos en unos cuadernillos adjuntos a los guiones, llamados CDG (*Cuadernos didácticos para el guion de cine*, publicados en la editorial *8 y medio*, especializada en cine). Para esta publicación, además de comentar los dos títulos anteriores que se expusieron en la sesión oral, ofrecemos como anexo el CDG titulado *Caníbal*.

Dados los títulos de los guiones con los que íbamos a trabajar, se produjo de inmediato la comparación entre ambos: descubriríamos que *Alatriste* es una historia situada históricamente en el Siglo de Oro español, con todo lo que ello conlleva: lenguaje y léxico más arcaico, expresiones propias de la época, utilización del *vos* para la segunda persona del singular, etc. Además, tienen lugar episodios históricos, intervienen personajes célebres de la época, y en conjunto hace que la concentración en la lectura sea muy necesaria. En contraposición, el guion *El penalti más largo del mundo* puede resultar más agradable a la hora de trabajar por el simple hecho de que se relatan episodios, en muchas ocasiones, absurdos y el desarrollo de la historia no resulta extraño ni lejano en absoluto, sino que representa el humor español llevado al extremo con un léxico muy reducido debido a que los personajes que se mezclan pertenecen a una clase social baja y sin formación, y carente de complejidad argumental, frente a la dificultad histórica de *Alatriste*.

Un detalle añadido que aporta la lectura de dichos guiones es que marcan todos los cambios de escena, todos los movimientos de los actores, tal y como se deben realizar, por lo que su interiorización requiere fijarse de manera especial en todos los elementos

que crean las escenas. Existen, pues, dos lecturas o dos contenidos: el diálogo, y la narración de las acotaciones.

Por lo que se refiere a la concreción de las actividades, se eligieron de manera muy práctica, dado que se intercalaban preguntas de análisis del guion en cuanto a título, forma, etc., así como el desarrollo de otras competencias a través de la investigación de la evolución de expresiones, etimología de las palabras, de contexto histórico con el objetivo de completar los conocimientos que exige el guion para su completa comprensión, y sobre todo, la creación: manteniendo el mismo estilo que el guion, la creación de breves escenas que permiten el desarrollo de la creatividad y la escritura en diversos registros. De hecho, las actividades de producción gustaron mucho a la mayoría de los alumnos ya que potencian de forma activa la capacidad de crear la escritura, y al pertenecer al contexto del guion que se acababa de leer, la experiencia acercaba al lector a la historia en sí, puesto que a través de la creación de escenas nuevas, el alumno se puede sentir autor, en parte, de los acontecimientos que se desarrollaban.

Somos conscientes, por tanto, de que la lectura de un guion de cine representa una forma alternativa de lectura, y otra forma de ver el cine: no desde la simple visión del filme, sino desde una perspectiva más interna. El trabajo realizado constituye una labor de aplicar nuestras características personales de comprensión lectora, redacción, creación y análisis, de forma que se desarrollaran de manera inconsciente gracias a las actividades propuestas. En la diversidad de asuntos por resolver se encontraba la clave del desarrollo de la comprensión lectora (cuestiones relativas al contenido), de la creatividad (creación de escenas), de la capacidad de investigar (preguntas sobre contexto), etc.

En definitiva, los ejercicios completados con los guiones exigen pensar antes de crear y escribir, obligan a perfeccionar la escritura, o mejor dicho, a adaptarla para dar respuesta de manera clara y concisa a las preguntas concretas que así lo exigen.

Se podría pensar que al desarrollar este proyecto en titulaciones de carácter lingüístico como son Traducción e Interpretación y Comunicación, la lectura y análisis de guiones cinematográficos no es aplicable a otras titulaciones. Lo cierto es que esta actividad podría trabajarse en cualquier ámbito académico, y de hecho, convendría hacerlo, puesto que hay áreas en las que se nota una gran falta de la competencia de la expresión escrita, como por ejemplo, en la rama de derecho o economía, con sus escritos muchas veces indescriptibles y que conllevan confusión y poca claridad. Por lo tanto, a través de este tipo de tareas se podría lograr una mayor eficacia en la expresión y comprensión escritas

enmarcadas en los diferentes registros idiomáticos, prolongada a lo largo del curso para reforzar las competencias de la escritura y su correcto y adecuado manejo.

2. Texto

"El buen hablar está en los discretos cortesanos" (Cervantes) por eso "es un deber usar bien la lengua" siempre que a todo ciudadano se le haya enseñado a hacerlo: preparemos bien a nuestros estudiantes para usar bien la lengua, pues hablar y escribir correctamente es un derecho (Vaquero, 1997: 98).

Introducción:

Ante las diferentes propuestas metodológicas existentes hoy en día a la hora de abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje y dado que no hay una teoría lingüística y sociopragmática universalmente aceptada a la hora de revalidar la eficacia y la operatividad de los métodos pedagógicos -encontramos desde la escuela conductista, a la innatista, la cognitiva o la interaccionista, la mayoría de especialistas en la docencia de nuestra lengua en diferentes niveles académicos, nos hemos decantado por el eclecticismo, basado en el método comunicativo y en algunos aspectos del enfoque por tareas hoy tan vigente.

Así pues, la metodología comunicativa intenta favorecer la adquisición frente al aprendizaje (Cerrolaza, 1999: 194) y trata de adaptarse a las características y necesidades de cada estudiante, a la vez que conecta con los conceptos de "aprender haciendo" o con el "enfoque experiencial".

El guion de cine como texto en el aula

Si consideramos que la lengua es comunicación, y por lo tanto, no se concibe exclusivamente como objeto de conocimiento en sí mismo y pasa a ser calificada como instrumento de comunicación, que busca, no sólo la competencia[1] lingüística, objetivo último de los métodos estructurales, sino la competencia comunicativa[2], siguiendo los presupuestos establecidos por Canale (1982), que la caracterizan como la capacidad de comprender y producir textos, *-lato sensu*: "enunciado o conjunto coherente de enunciados que proporcionan el

[1] Según la vigésima segunda edición del *DRAE* (2ª acepción), "competencia" se define como "pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado". Se trata de enseñar para comunicar a partir de un análisis de las necesidades.

[2] El sistema lingüístico no garantiza el éxito de un acto comunicativo sino que, para ser competente en este ámbito, el usuario añade otros recursos, capacidades y habilidades a los estrictamente lingüísticos. Sin ellos, la comunicación no tendría éxito (Canale, 1982: 281).

conocimiento y la habilidad para usar la lengua de manera significativa y real", enfocaremos el material lingüístico desde su aspecto funcional y contextual.

A partir de estos presupuestos que acabamos de dibujar, compartimos uno de los objetivos del Instituto Cervantes en su ya prolífica labor en aras de promocionar nuestro idioma y nuestra cultura por el mundo: otorgar la importancia de practicar, profundizar y consolidar nuestra lengua; por ello, presentaremos un elenco de actividades, que se explicitarán más adelante, para trabajar con guiones de cine editados, entendidos como auténticos textos a tenor de la definición anterior, pues ofrecen al usuario y al docente un importante material educativo y pedagógico para sus discentes y para todo aquel curioso y preocupado por la práctica del español en el aula y fuera de ella, ya que se fomenta la creatividad y la imaginación: valores en alza según los presupuestos de Bolonia que exigen lectura comprensiva y expresión oral y escrita.

La educación hoy: el aprendizaje y la práctica del español

Creemos que la principal dificultad con la que se enfrenta hoy la educación radica en que nuestros estudiantes no ven un sentido pragmático a las disciplinas y materias académicas y creen que lo que estudian o lo que se les explica forma parte de otra realidad ajena a la suya…es decir, que todo está descontextualizado y que poco tiene que ver con ellos, con su propia realidad y con la del futuro profesional que les espera.

Para intentar desterrar este presupuesto, se proponen actividades precomunicativas (actividades estructurales y actividades cuasiestructurales) y actividades comunicativas (actividades de comunicación funcional y actividades de interacción social) más o menos guiadas en el uso de la lengua, pero concebidas para ir acercando de forma paulatina al estudiante a los usos espontáneos, a la vez que son ofrecidas a través de materiales reales y auténticos en el aula –guiones de cine- según las inquietudes lingüísticas de los alumnos derivadas de sus motivaciones hacia el aprendizaje de la lengua (Littlewood, 1981: 86), para lo que hay que dotar al discente de los recursos léxicos y gramaticales; hay que proporcionar al discente los mecanismos y las estrategias para comprender textos, solucionar problemas de comunicación, proveerles de información sociocultural, entre otros medios.

Vamos a encontrar un concepto unificado y homogéneo de la morfosintaxis, la semántica y la gramática en relación con la competencia intercultural, para comprender de esta manera la totalidad de la realidad de la lengua y de la cultura.

Por lo tanto, hablamos de una competencia centrada en el conocimiento y la habilidad requeridos para comprender y expresar adecuadamente el sentido literal de las expresiones: léxicas y semánticas (vocabulario, formación de palabras), fonológicas (pronunciación) y sintácticas (elaboración de oraciones).

Se advierte, por otra parte, la necesidad de una interacción significativa y realista con el objetivo de evitar el fracaso de un estudio de la lengua descontextualizada, de forma que nos encontramos ante una doble vertiente en la tarea: la del desarrollo de las capacidades de los alumnos y la de la adquisición de unas competencias que les permitan aprender el manejo del idioma en las diferentes situaciones comunicativas en que se van a encontrar inmersos y una buena forma es hacerlo a través de conceptos pragmáticos: el cine, sus guiones y las posibilidades que ofrecen.

El estudiante debe tener oportunidades para tomar parte en interacciones comunicativas significativas, de ahí que el aula, espacio de comunicación, deba albergar actos comunicativos verídicos y hablantes altamente competentes para acercarles lo más posible al éxito del resultado final (enfoque por tareas[3]).

Como ya hemos explicado líneas arriba, suscribimos una metodología vertebrada en dos ejes de aprendizaje: los contenidos necesarios para la comunicación (nociones, funciones y estructuras lingüísticas) y los procesos de comunicación en el aula, generando en el aula actividades comunicativas: se trata de la teoría de Long, Nunan y Candlin (1990).

Las tareas consignadas de forma abierta permiten la integración de los diferentes perfiles de alumnos y estilos de aprendizaje en el aula. Cada estudiante puede participar en la actividad que se generará por el grupo según su nivel de competencia.

La textualidad del guion de cine y nuestros estudiantes

Por todo ello, se trata principalmente de desarrollar la competencia de la expresión escrita y la comprensión lectora, para ello se han articulado las actividades desde una progresión adecuada hasta una mayor envergadura y mayor complejidad en su contenido, teniendo en cuenta la comunicación textual y el entorno cultural para lograr una praxis real y auténtica; de ahí que se ofrezca el material lingüístico desde su aspecto funcional: en cada situación para observar las intenciones comunicativas, pues el idioma actúa como

[3] Una tarea se caracteriza por ser representativa de procesos de comunicación de la vida real, a la vez que se identifica como unidad de actividad en el aula donde se practica con un objetivo, estructura y secuencia de trabajo para conseguir la manipulación de información y significados, intencionadamente; por lo tanto, la tarea será el dispositivo que permita a los alumnos aprender a aprender, pues para ello usan la lengua que están adquiriendo.

elemento vehiculador y unificador pero respetando la riqueza de la diversidad y el pluriculturalismo que subyace en todo *script*.

El guion de cine editado supone un material auténtico y real; por eso presentamos actividades precomunicativas (actividades estructurales y actividades cuasiestructurales) y actividades comunicativas (actividades de comunicación funcional y actividades de interacción social) más o menos guiadas en el uso de la lengua, pero concebidas para ir acercando de forma paulatina al estudiante a los usos espontáneos.

Deseamos aportar un elenco de actividades variado y sugestivo para agilizar la labor del profesor, dejando margen de maniobra en su quehacer cotidiano a la vez que se trabaja con todos los componentes que forman el engranaje del idioma: de las unidades morfosintácticas a las supraoracionales.

Las tareas han sido planteadas de forma abierta y permiten la integración de los diferentes perfiles de alumnos y estilos de aprendizaje en el aula. Cada estudiante puede participar en la actividad que se generará por el grupo según su nivel de competencia.

Un concepto que hemos incluido en las siguientes páginas ha sido la textualidad, en nuestro caso, la fílmica, muy en relación con las propiedades lingüísticas y culturales específicas, ya que constituye la expresión del comportamiento social a través de imágenes y palabras. Si la textualidad se presenta como una función social, el texto (el guion de cine) constituye la forma de manifestación y realización concreta de las diferentes estructuras que configuran el código lingüístico; los guiones, pues, son textos en función, es decir, se encuentran siempre en un contexto determinado marcado por criterios socio-comunicativos en los que los estudiantes se ven involucrados, al formar parte de una realidad socio-cultural que ellos conocen y consumen.

Somos conscientes de la población que tenemos en nuestras aulas y su múltiple y variada procedencia, de ahí que con el eclecticismo puesto en práctica en las actividades se pretenda dar respuesta a las necesidades que tanto emisor como receptor van a encontrar en el aula y fuera de ella; hemos tenido en cuenta las diferencias que se aprecian entre aquellos alumnos que han adquirido una lengua de forma innata, creciendo con ella desde su nacimiento, y aquellos que han aprendido una lengua mediante un proceso de aprendizaje teórico-práctico a una edad avanzada que supera los diez años de edad. En efecto, existen diferencias no sólo en cuanto a la fluidez en el lenguaje oral y escrito sino también en cuanto al uso de determinadas construcciones sintácticas y vocabulario.

Consideramos que tanto para los estudiantes *Heritage speakers*, como para el resto, resulta de gran importancia el dominio de las competencias comunicativa y cultural por considerar fundamental su estudio estandarizado.

Se pretende facilitar pues, el conocimiento del mismo código en función de la cultura, situaciones, contexto y registros para que el proceso comunicativo logre su éxito; en definitiva, descifrar un contenido que se presenta entre diferentes interlocutores y que contribuye al avance y desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje de una lengua; en este marco, no se puede entender el aprendizaje como modelo de trasmisión para que el alumnado lo integre de manera pasiva.

Muy al contrario, se reconoce que el aprendiz "es agente activo en la construcción de los conocimientos y se concibe el aprendizaje como la apropiación de unos saberes que se interrelacionan con unos conocimientos adquiridos, en un complejo proceso de construcción y reconstrucción" (Camps, 2001: 8).

Tal y como se aprecia en el siguiente mapa conceptual (figura 1), en los procesos de enseñanza/aprendizaje hemos optado por una enseñanza comunicativa desglosada en "enseñar para" y "aprender por".

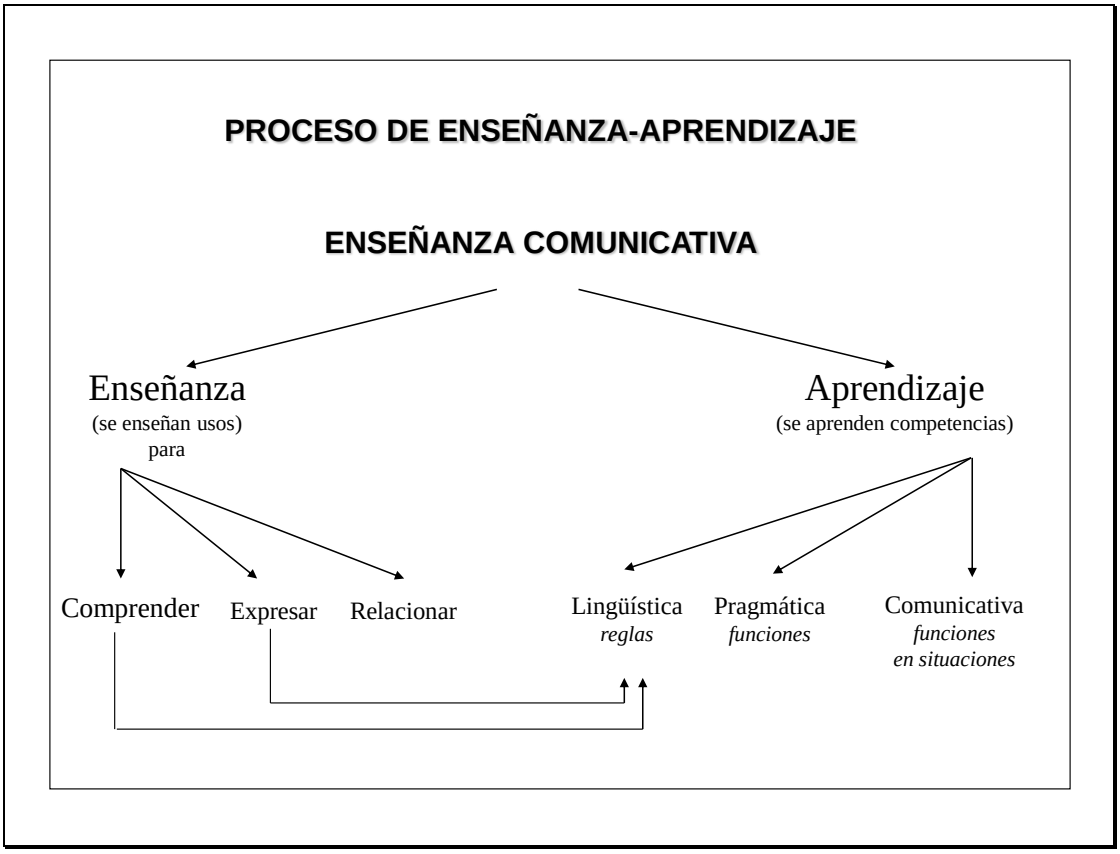


Figura 1: Proceso de enseñanza-aprendizaje.

Resulta de gran importancia que el emisor (el profesor) motive e incentive al receptor (el discente) para que este comprenda significados y contenidos y así recupere, reconozca y recuerde conocimientos, es decir, creemos que los textos orales y escritos en su amplia tipología reparan y subsanan las carencias o deficiencias muchas veces diagnosticadas en la enseñanza de las diferentes áreas ya que a partir del uso de textos como referencia, podemos señalar, una triple función derivada de sus potencialidades (Lozano, Abril y Peña-Marín, 1993): el texto puede en principio servir como acicate para la comprensión de significados; una segunda función consiste en aprovechar el texto para la *identificación* de los elementos que constituyen el andamiaje de los significados y por tanto el desentrañamiento del sentido y una tercera posible función viene constituida por la *reflexión*, tras abordar las dos funciones anteriores, extender y proyectar dichas aplicaciones con lo personal para poder llegar a la *interpretación del texto*.

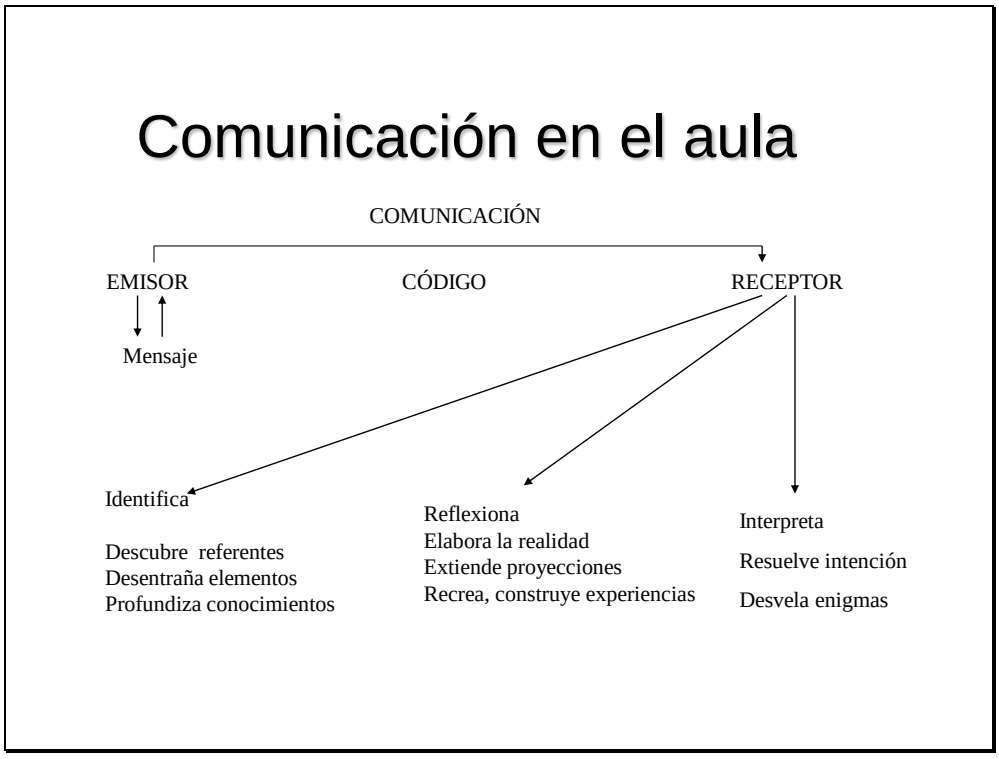


Figura 2: Comunicación en el aula.

Según Escandell (1993: 243), la participación del receptor, resulta no sólo cognoscitiva sino también imaginativa: tiene que utilizar sus conocimientos y capacidades para construir todo el mundo de ficción que se presenta ante sus ojos; es decir, el emisor da muchos datos pero es el receptor quien crea el marco en el que suceden las cosas, quien

lleva a cabo finalmente la tarea de descodificación como actividad que facilite la construcción de significados vertidos en el texto; tal actividad (casi actitud) debe ser activa, siempre atenta y siempre cambiante, aunque se sabe que depende de cada sensibilidad, del estado temporal del ánimo y de los conocimientos individuales que singularizan (y posibilitan) la creación más plena.

Éstas son las dos caras del lenguaje articulado en cuanto recurso de comunicación. Los mensajes que recibimos son infinitamente más numerosos que los que emitimos. Y no hay que olvidar que la inmensa mayor parte de nuestros conocimientos de todo tipo procede de la transmisión externa y no de nuestra propia experiencia.

Somos de la opinión de que el mundo es más amplio de miras y de contornos después del acto de creación; escribir, por lo que respecta a nuestra área de lengua, supone la construcción de una realidad que antes ya existió y que quizá se nos ofrece de forma misteriosa; reconstruimos parcelas que configuran una totalidad de la que formamos parte esencial y de cuya existencia depende en gran medida la actitud y la actuación de los receptores; para trabajar la competencia de la escritura resulta adecuado huir, además de la digresión, de la paráfrasis, la precipitación que les lleva a repetir y a provocar anacolutos, el énfasis, personalismo y conviene, por consiguiente, buscar textos que destaquen la pertinencia, la actualidad y la propiedad en la argumentación o en la presentación, la originalidad, la creatividad, el estilo sugestivo, la mezcla, la heterogeneidad y la presencia del subjetivismo, la intertextualidad y el nivel o registro idiomático.

Como conclusión:

Así pues, y a modo de conclusión, aportamos una síntesis metodológica apoyada en la comunicación lingüística y cultural a partir de tareas que suponen el conocimiento y la utilización correctos del sistema lingüístico, el cual incluye los subsistemas fonológico, morfológico, sintáctico y semántico.

Conseguiremos de esta manera definir, corregir, matizar, y de forma general, realizar los ajustes necesarios para que la comunicación no se rompa y sea lo más eficaz posible.

Resulta fundamental, pues, fomentar de manera continuada un cambio de actitud para que los estudiantes sepan afrontar el contacto con hablantes de esa lengua de manera abierta y positiva; el estudiante deberá aprender las variaciones culturales entre su lengua materna y la lengua meta y deberá aprender a su vez, a saber interactuar en un contexto pluricultural.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Lozano, J., Abril, G. & Peña-Marín, C. (1993). *Análisis del discurso: hacia una semiótica de la interacción textual*. Madrid: Cátedra.

Camps, A. (2001), *El aula como espacio de investigación y reflexión: investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó.

Austin, J. L. (1982). *Cómo hacer cosas con palabras: Palabras y acciones.* Barcelona: Paidós.

Camps, A. (coord.) (2001). *El aula como espacio de investigación y reflexión: investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó.

Canale, M. (1982). "From communicative competence to communicative language pedagogy", en: Richards, J. C. y Schmidt, R. (ed.): *Language and Communication* (pp. 72-145). London: Longman.

Candlin, C. N. & Murphy, D. F. (eds. 1990). *Language Learning Tasks*. Englewood Cliffs, NJ., Prentice Hall.

Cassany, D. (1993). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito.* Barcelona: Graó.

Cassany, D. (2012). *Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.

Cerrolaza, M. & Cerrolaza, O. (1999). *Cómo trabajar con libros de textos.* Madrid: Edelsa.

Cervantes, M. (2005). *Don Quijote de la Mancha*, (ed. Dir. F. Rico). Madrid: IC.

Escandell-Vidal, M. V. (1993). *Introducción a la pragmática*. Madrid: UNED.

Humboldt, W. (1999). *El estudio filosófico de las lenguas*. Barcelona: Anthropos.

Littlewood, W. T. (1981). "The relationship between theory and method in second language acquisition research", en: Davies and Criper (eds.): *Interlanguage: Procedings of the seminar in Honour of Pit Corder* (pp. 241-252). Edinburgh: University Press.

Long, M. & Sato, C. J. (1983). "Classroom foreigner talk discourse: forms and functions of teachers 'questions". En Seliger, H. W. & Long, M. H. (eds.), *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition* (pp. 268-285). Rowley, Newbury House.

Nunan, D. (1998). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: Cambridge University Press.

Paz, O. (1950). *El laberinto de la soledad*. México: Cuadernos Americanos.

Rulfo, J. (1993). *Pedro Páramo*. Barcelona: Anagrama.

Seco, M. (1994). *Estudios de lexicografía española*. Madrid: Gredos.

Úcar, P. (2008). *En el aula de lengua y cultura*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.

Vaquero de Ramírez, M. (1997). *Palabras son palabras*. Madrid: Editorial Plaza Mayor.

ACTIVIDAD: TALLER DIDÁCTICO

Caníbal

Introducción

A modo de justificación:

Se ofrecen a continuación una serie de actividades para realizar en el aula y fuera de ella, tanto para estudiantes como para curiosos del cine y de la lengua que desean acercarse a los entresijos de todo guion de cine y de nuestro propio idioma. Se han clasificado en cuatro grupos:

1. De contenido (desarrollo de la competencia de comprensión lectora).
2. De estructura (desarrollo de la competencia de la expresión escrita).
3. De creación (desarrollo de la competencia de la creatividad y expresividad).
4. Investigación comparativa (desarrollo de la competencia bibliográfica).

En la medida de lo posible, esta división obedece a una estructura conocida por el alumno a la hora de enfrentarse a la lectura de un texto: ha de identificar el tema, los personajes y la lengua y el estilo. Por ello, en el grupo de actividades relativas al contenido encontramos, mención exhaustiva al título, ideas y personajes que configuran la trama argumental. En cuanto al grupo de actividades enmarcado en la estructura, se refiere al esqueleto lingüístico: léxico y sintaxis por un lado, y registros idiomáticos por otro.

Las actividades de creación e invención se apoyan en una lectura profunda del guion y en la posibilidad que el análisis y la comprensión del mismo da al estudiante para crear e inventar a partir de lo leído.

Por último, el apartado de investigación comparativa desea imbricar el guion en un contexto más amplio y que trascienda la propia lectura y el visionado de la película para relacionarlo con otros géneros en un marco cultural de referentes similares.

Por todo ello, se trata principalmente de desarrollar la competencia de la expresión escrita y la comprensión lectora, para ello se han articulado las actividades desde una progresión adecuada hasta una mayor envergadura y mayor complejidad en su contenido, teniendo en cuenta la comunicación textual y el entorno cultural para lograr una praxis real y auténtica; de ahí que se ofrezca el material lingüístico desde su aspecto funcional: en cada situación para observar las intenciones comunicativas, pues el idioma actúa como elemento vehiculador y unificador pero respetando la riqueza de la diversidad y el pluriculturalismo que subyace en todo *script*.

El guion supone un material auténtico y real, máxime si ya se conoce la película y se ha visto en una sala, con lo que se enriquece el proceso de comunicación desde su génesis (creación del guion) hasta su momento final (el visionado de la cinta o la lectura de dicho guion). Por eso presentamos actividades precomunicativas (actividades estructurales y actividades cuasiestructurales) y actividades comunicativas (actividades de comunicación funcional y actividades de interacción social) más o menos guiadas en el uso de la lengua, pero concebidas para ir acercando de forma paulatina al estudiante a los usos espontáneos.

Hemos pretendido llevar el cine a las aulas a través de su lectura: aunar un hecho cultural de importante repercusión social y mediática y ampliamente elogiado por la mayoría de la población con la actividad académica configurada en los planes de estudio, de manera que se facilite al profesor de diferentes disciplinas y de diversos niveles educativos el ejercicio de su oficio: la enseñanza y la adquisición de unos conceptos exigidos por las programaciones didácticas.

Deseamos aportar un elenco de actividades variado y sugestivo para agilizar la labor del profesor, dejando margen de maniobra en su quehacer cotidiano a la vez que se trabaja con todos los componentes que forman el engranaje del idioma: de las unidades morfosintácticas a las supraoracionales.

Las tareas han sido planteadas de forma abierta y permiten la integración de los diferentes perfiles de alumnos y estilos de aprendizaje en el aula. Cada estudiante puede participar en la actividad que se generará por el grupo según su nivel de competencia.

Un concepto que hemos incluido en las siguientes páginas ha sido la textualidad, en nuestro caso, la textualidad fílmica, muy en relación con las propiedades lingüísticas y culturales específicas, ya que constituye la expresión del comportamiento social a través de imágenes y palabras. Si la textualidad se presenta como una función social, el texto (el guion de cine) constituye la forma de manifestación y realización concreta de las diferentes estructuras que configuran el código lingüístico; los textos, pues, son textos en función, es decir, se encuentran siempre en un contexto determinado marcado por criterios socio-comunicativos en los que los estudiantes se ven involucrados, al formar parte de una realidad socio-cultural que ellos conocen y consumen.

La historia que se presenta a continuación trata de una historia personal, de un drama individual y singular vivido en soledad: de una patología descontrolada y sin tratamiento, tabú en nuestra sociedad y dada por desaparecida en la mayoría de las culturas actuales: el canibalismo. Nuestro protagonista, enajenado, deja al albur de los lectores la

interpretación de sus acciones, la necesidad de llevarlas a cabo para sobrevivir y así poder continuar con su existencia. Y arrastra en su devenir el drama de quienes lo acompañan.

Aunque se ha mantenido el mismo esquema estructural de las actividades que venimos empleando para la serie de guiones, en esta ocasión, se destacan las referidas a la creación lingüística, por la cantidad de posibilidades que ofrecen los personajes y la propia historia, con el fin de aprovechar al máximo el idioma y sus recursos y a las de investigación bibliográfica por lo intrincado del contenido que se plantea.

ACTIVIDADES

ACTIVIDADES DE CONTENIDO

1. Contenido: (desarrollo de la competencia de la comprensión lectora)

A) Analiza el título del guion: después de haber leído todo el guion, justifica la elección del título por parte de los guionistas; ¿es coherente con el contenido? ¿En qué parte de la historia aparece el título? Propón otros títulos diferentes argumentando tu elección.

B) Después de una primera lectura, señala los principales temas que aparecen en el guion y justifica si se trata de una historia de venganza, de tortura, de psicología, de perdón y culpa, de amor…

Desde tu punto de vista, ¿hay algún tema que predomine sobre otro?

¿Existe una única línea argumental de la que se derivan otras secundarias? Apúntalas.

C) Hablando del final: ¿cómo se ha creado la expectación y el interés? ¿Es previsible? ¿Puede existir otro diferente? ¿Por qué?

Si creamos un nuevo final, ¿cambiaríamos el curso de la historia de los implicados en la trama trágica de los sucesos?

Inventa un final distinto en forma de noticia y titular de un periódico.

D) Describe qué sensaciones has experimentado en los últimos momentos en que parece que la historia no va a terminar y la tragedia se va cumpliendo en los personajes de Nina y Carlos.

Explica el sentido de “triunfo” del protagonista y la reacción de Nina casi al final.

¿Te has identificado con alguno de los personajes? ¿Con cuál? ¿Por qué?

E) Imagina que tú eres Nina, la hermana gemela de Natalia y quieres volver a la ciudad de Granada después de pasar con Carlos dos días en la sierra: ¿qué argumento aportarías después de conocer la historia y su implicación afectiva?

F) En cuanto a los personajes: dibuja un cuadro sinóptico en el que aparezcan todos ellos y las relaciones que han establecido entre sí. ¿Son relaciones afectivas, interesadas, de protección o de conveniencia? ¿De supervivencia?

Haz una clasificación entre personajes principales y secundarios.

¿Se podría afirmar que el protagonista es el personaje colectivo de la sociedad? ¿Destacan individualidades? ¿Qué papel tiene Aurora como gran conocedora del protagonista de la tragedia?

G) Diseña un listado de características psicológicas para los siguientes personajes: Nina, Carlos, Natalia, Bogdan.

¿Por qué actitud o comportamiento te decantarías? … Explica los motivos que tienen para actuar cada uno de la manera en que lo hacen.

H) ¿Alguno de los personajes de la historia ha cambiado de actitud desde el principio? ¿Existe una evolución a lo largo de la historia del protagonista? ¿Por qué?

I) Describe el papel que cumplen los siguientes escenarios:

a) La cabaña de la sierra

b) El piso de Carlos en Granada

c) La sastrería

d) Las escaleras del piso de Carlos

J) La historia que acabas de leer: ¿tiene diferentes lugares posibles de ubicación por su argumento? Y los personajes secundarios: ¿qué función desarrollan en el argumento?

K) Argumenta por qué la trama se desarrolla en Granada. Usa expresiones de opinión.

2. Estructura: (desarrollo de la competencia de la expresión escrita)

2.1. Morfosintaxis

A) Describe el contraste de la sierra con la ciudad. ¿Qué tipos de acciones inspiran uno y otro ambiente? Establece paralelismos entre sí y destaca ventajas e inconvenientes de la vida en ambos sitios.

Describe los pensamientos de la mujer extranjera en esos momentos en que está a manos de su captor.

B) Describe el ambiente de la cafetería de tu centro de estudio, al día siguiente de conocer una noticia como la que se relata en este guion. Inventa una conversación entre varios amigos, teniendo en cuenta que algunos son extranjeros. Cuida las expresiones

de preferencia y rechazo, el indicativo y el subjuntivo para expresar deseos, emociones y realidades objetivas.

C) Analiza la polisemia de la expresión "novia novia" (pág. 116). Apunta los diferentes contextos en que se puede usar y el sentido que adquiere en cada uno de ellos. Haz una frase con cada una de las acepciones que has encontrado. Rastrea palabras similares en el diccionario de la RAE y compara sus significados.

D) ¿Qué función tienen las noticias que pueden aparecer en los periódicos sobre el caso del que trata el guion si se llegara a conocer? ¿Cuál será la reacción de los lectores y de los ciudadanos al saberlo?

E) Haz el análisis sintáctico de:

a) Acotación número 5 (pág. 33).

b) Escena 90 (pág. 142).

F) Transformar las siguientes conversaciones en estilo directo al estilo indirecto y haz los cambios que sean necesarios:

a) Desde la página 113 hasta la página 116.

b) Desde la página 145 hasta la página 156.

G) Explica el significado del tuteo de Carlos a Nina. ¿Por qué ella mantiene el trato de "usted"?

H) Analiza el significado de saeta en el guion y comenta su polisemia en según qué contextos, Descríbelos.

I) Discutid por parejas la grafía de la expresión "jamón patanegra". Describid a qué referencia sociocultural y económica, incluso geográfica alude.

2.2. Estilística y registro idiomático

A) Destaca algunos momentos especialmente tensos provocados por el desarrollo de la acción y que tienen como protagonista a Natalia. ¿De qué manera o con qué recursos estilísticos se marca la gravedad de la situación?

B) Apunta dos escenas en las que la expectación va en aumento por la precipitación de la intriga y el deseo. ¿De qué manera tiene relación el recurso estilístico y escénico del avance del día y del tiempo para marcar el estado de ánimo y la resolución de los personajes?

C) Señala de qué manera se produce la expresividad y el grafismo en las escenas menos trágicas. ¿Es a través del lenguaje? ¿Qué función tienen en estos momentos los "tacos"?

D) Selecciona una escena de la historia en la que aparezcan los principales rasgos del registro idiomático coloquial y familiar: paradojas lingüísticas, vulgarismos, "tacos", insultos, ironía, pobreza léxica, gestos, repetición, fonética incorrecta…

E) Para discutir en clase: ¿cuál es el sentido de un empleo tan abusivo de los silencios por parte del protagonista de la historia? ¿Por qué los usan con tanta frecuencia? Elige alguna escena en la que domine el silencio y complétala con diálogo entre el protagonista y tú, que actúas como nuevo personaje en la historia.

F) Analiza el significado de la palabra "sastre" y comenta la relación (diferencias, semejanzas, registro…) con las siguientes: sastra, costurero, costurera, modisto, modista.

G) Explica el significado que tiene la expresión "pareces rumano" (pág. 103) que le dedica Nina a Carlos.

H) ¿Existe diferencia entre "moratón" y "moretón"? (pág. 132). Explícalas y di cuál es el término que se usa más frecuentemente y cuál es el correcto según la RAE.

I) ¿Has encontrado algún error ortotipográfico en el guion? ¿Por qué? ¿Cuál es la función de un revisor de estilo?

3. Creación: (desarrollo de la competencia de la imaginación y expresividad)

A) Selecciona un punto de la trama y añade dos escenas manteniendo personajes y estilo (acotaciones y registros idiomáticos) de forma que al retomar la historia no cambie el sentido lógico de las secuencias siguientes.

B) Inventa un nuevo personaje a la altura de la historia que tú quieras pero en diferente momento que en la creación de las escenas del ejercicio anterior.

a) Justifica su inclusión y la relación que mantiene con el resto de personajes.

b) El personaje puede ser coral o individual, real o ficticio, animado o inanimado.

C) Inventa un nuevo final para Carlos. ¿Tienen algún simbolismo los nombres de los personajes que aparecen en esta historia? ¿Significa algo el nombre de Aurora?

D) Vas a ser quien ayude a Carlos a resolver su sentimiento de culpa. Inventa el diálogo que mantienes con él para convencerle de la necesidad de curar su patología.

E) Discutid por parejas por qué se refugia Carlos en el "canibalismo". ¿A qué se debe su patología? Describe sus rasgos tras la búsqueda de referencias psicológicas.

F) Es una historia de culpa y perdón, de amor… ¿Hay simbolismo en estas realidades? ¿Son excusa para provocar la tragedia y el comportamiento del protagonista?

G) Por parejas, inventad una conversación en la que describáis los sentimientos que experimenta Nina cuando ha descubierto el trágico final de su hermana Natalia, tras la confesión que le hace Carlos. Utiliza los adjetivos y las expresiones adecuadas para el contexto y el registro idiomático conveniente entre ellos.

H) Por grupos: elaborad un listado de consejos que los especialistas y terapeutas le darían a Carlos en las sesiones de tratamiento de su enfermedad. Emplea el lenguaje adecuado al registro científico-técnico correspondiente.

I) Ponte en el papel de Nina, la gran ignorante de lo que se está desarrollando al margen de su situación personal y describe el monólogo que puede recitar mientras prepara su maleta para el viaje que le ha pedido Carlos que inicie con él a la sierra.

J) Inventa la conversación entre Carlos y Nina cuando pasean juntos y en silencio por la sierra (pág. 150).

K) ¿Se cumple la máxima de "omnia vincit amor" ¿Por qué?

4. Investigación comparativa (desarrollo de la competencia bibliográfica)

A) Para realizar fuera del aula y luego hacer una presentación en clase: por grupos, investigad la importancia de la patología que se trata en el guion.

B) Por parejas, buscad titulares en los que se hable de graves trastornos psicológicos y haced el resumen del que más repercusión mediática haya tenido.

C) Analiza el papel que cumple el sonido de la radio a lo largo de la historia. Describe qué tipo de programas se escuchan.

D) ¿Este guion guarda similitud con algunas realidades conocidas en nuestro país o en otros del extranjero? ¿A qué se deben hoy en día estos trastornos psicológicos? ¿Cuáles son los principales rasgos que los caracterizan? ¿Existen culturas que practican en la actualidad el canibalismo ¿por qué se practicaba en algunas de ellas?

En grupos: proponed soluciones para discutir en clase y acabar definitivamente con esta práctica.

E) La historia transcurre en Granada. Acaba con una procesión de Semana Santa. Pasos, manto, saeta… ¿Guarda alguna relación este ambiente con la tragedia que vive el protagonista? ¿Aporta algo la festividad religiosa a la acción que se desarrolla, al drama que vive Carlos?

F) Por parejas: comparad diferentes periódicos en clase y analizar el tratamiento que cada uno de ellos da a una misma noticia sobre el argumento del que trata el guion de

cine que has leído. ¿En todos los periódicos, la misma noticia ocupa igual extensión? ¿Qué importancia se le da? ¿Por qué? ¿A qué ideología pertenece cada uno de los periódicos? ¿Qué función tiene el titular?

G) Por parejas, averiguad si este tema del que trata el guion tiene la misma relevancia en otros países de Europa. ¿Y en Estados Unidos?

H) En varios momentos del guion se citan personajes de diferentes nacionalidades que no son españoles: define los rasgos que les caracterizan y si contribuyen a mantener o a crear sobre ellos los estereotipos que el imaginario cultural de un país tiene de otro. ¿Qué diferencias existen entre los rumanos y los eslavos?

I) Analiza la visión que se tiene en la actualidad de los inmigrantes. Algún personaje colateral hace comentarios sobre su presencia en nuestro país. Busca en las noticias (prensa y televisión) el tratamiento que se hace en España a esta realidad.

J) ¿Conoces otras películas que traten esta trama? ¿De qué manera lo hacen? ¿Existen diferencias entre el cine, de este género, que se hace en el extranjero y el que se filma en nuestro país? ¿Por qué? ¿A qué género cinematográfico pertenece este guion? ¿Por qué? ¿Se relaciona con las películas sobre el vampirismo?

K) Este guion está basado en la novela *Caribal* del escritor cubano Humberto Arenal. ¿A qué se debe el juego de palabras entre uno y otro título? ¿Existen semejanzas de ambiente y protagonista? Describe las principales diferencias entre la novela cubana y el filme español. ¿Conoces otras novelas que traten del mismo contenido del guion?