



## Reflexiones entorno a la complementariedad de la lectura audiovisual y la lectura literaria en primaria.

Alba Ambròs i Pallarès  
Universitat de Barcelona (FRAC)  
y Universitat Oberta de Catalunya

### Resumen:

El arte de inventar y contar historias he hecho soñar a la humanidad desde sus inicios. Generación tras generación, las historias se han transmitido como símbolo de la identidad de los pueblos. La literatura ha sido la encargada de recopilar, conservar y difundir esta riqueza cultural. Sin embargo, la sociedad y los ciudadanos estamos en una constante transformación que está cambiando el caduco paradigma comunicativo del siglo anterior (Corea 2004). Vivir en la sociedad de la información conlleva ser consciente de la multiplicidad de símbolos que interactúan simultáneamente en los mensajes que recibimos. En consecuencia, tanto la lectura como la recepción literaria —en su sentido más clásico— forman parte de la misma transformación aludida a causa de la omnipresencia del lenguaje audiovisual. Los cuentos ya no se cuentan alrededor de la chimenea, sino que se miran y se escuchan en la televisión o el ordenador. Esta situación conlleva una profunda reflexión dentro de la DLL y urge pensar metodologías y estrategias que mejoren la competencia literaria. En pleno siglo XXI debemos construir situaciones de enseñanza y aprendizaje que se ajusten a la realidad lingüística y social en la que viven los educandos. En esta línea proponemos la integración del cine en la clase de lengua y literatura de primaria como acción pedagógica que complementa la recepción literaria.

*En el siglo XIX la subjetividad social se constituyó a partir de la práctica de la lectoescritura, en el siglo XX a partir de la escucha —se ponía el acento en la comunicación—, y en siglo XXI a partir de la mirada, es el siglo del espectador. Entonces, bajo ciertas condiciones la mirada puede ser una experiencia de pensamiento. Y la pregunta es: ¿cuáles son esas condiciones?*

Corea (2004:185)

### I. Introducción

El arte de inventar y contar historias ha hecho soñar a la humanidad desde sus inicios. Generación tras generación, las historias se han transmitido fielmente como símbolo de la identidad de los pueblos. La literatura ha sido la encargada de recopilar, conservar y difundir esta riqueza cultural que, sin lugar a dudas, gira en torno de la palabra. Una palabra que desprende cierto poder para los amantes de la lengua y la literatura. Una palabra que desde su estado más natural, la oralidad, hasta su fijación visual, la escritura, ha marcado el rumbo del pensamiento de la humanidad y de su evolución. Una palabra que





no cesa de esforzarse en servir como moneda de cambio para expresar nuestros deseos, inquietudes, derechos, obligaciones, engaños, proyectos... en definitiva, parte de lo que somos y parte de lo que hemos heredado en este constante vaivén entre el *tempus fugit* y el *carpe diem*.

En tanto que profesionales de la didáctica de la Lengua y la Literatura (DLL), siempre investigamos los mejores métodos y procedimientos para transmitir el goce y la emoción que sentimos cuando nos deleitamos con la lectura de tantas historias que se han escrito a lo largo de los tiempos y se han recopilado según los distintos géneros literarios. Desde los cuentos clásicos narrados que nos dejaron suspirando en la infancia, hasta la lectura de novelas, poesía y teatro en las sucesivas etapas de nuestra vida, recorreremos una herencia cultural literaria que, sin duda a penas, no nos deja indiferentes. Sin embargo, esta hegemonía narrativa de la literatura empieza a descender a mediados del siglo XX, cuando el cine ya se ha instituido como forma narrativa audiovisual que también nos hace soñar, imaginar e reinventar fábulas sobre el mundo. En este momento la mirada adquiere un nuevo poder a la hora de relatar las emociones, de comprender el mundo, de suspirar ante la pantalla. Somos presas de la imagen. Las reflexiones que desarrollamos en los siguientes apartados se fundamentan entre la lectura literaria y la lectura audiovisual como piedra angular para diseñar secuencias didácticas en el área de lengua de primaria que establezcan las relaciones entre dos formas de narrar distintas. Palabras, sonidos e imágenes que, sin duda, se complementan por su capacidad de dar sentido y reflexionar sobre nuestra realidad e identidad. Para contextualizar las características de la sociedad actual en la que compartimos los procesos de enseñanza y aprendizaje es obligado apuntar las ideas básicas sobre la sociedad de la información. A continuación desarrollaremos la mirada del espectador actual para centrar la atención ante la complementariedad de la recepción literaria y la cinematográfica como propuesta para mejorar la competencia literaria del alumnado de primaria.

## II. La sociedad de la información

La información fluida es el latido incesante de nuestra sociedad ruidosa. A ritmo frenético no dejamos de percibir cuantiosos estímulos que nos arrebatan nuestra atención para lograr fijarse en algún lugar de nuestra conciencia. Palabras, imágenes y sonidos conforman los códigos básicos en casi todos los





mensajes que recibimos. El *siglo del espectador*, del que habla Corea en la cita que hemos escogido para resumir el contenido de este artículo, defiende la idea de que, actualmente, la imagen está por delante de la palabra y hay que atender a la percepción, como en su momento ya argumentaron Arnheim (1969), Dondis (1973), Aumont (1992) y Griffin (2001). La combinación de puntos, líneas, colores e imágenes forma parte del espectáculo constante al que asistimos en los actos más cotidianos. La imagen fija o en movimiento, acompañada de sonido o silente, ha conseguido apoderarse de nuestras mentes.

Contamos con numerosos artículos que reflexionan acerca de las características de la sociedad de la información o sociedad red (Castells 2003, Synder 2004, Corea 2004, Coll 2005, Monereo 2005...). Con el propósito de contextualizar mejor el objetivo de esta comunicación, nos ha parecido oportuno presentar un cuadro resumen de las lecturas que hemos realizado sobre el este tema. En la columna de la izquierda anotamos las características de la sociedad del siglo XX — definida como sociedad de la comunicación por Corea— que se contraponen con las de la sociedad del siglo XXI.

#### Resumen de las características de la sociedad del s. XX y la del s. XXI. Cuadro 1

Características de la sociedad de la comunicación (s. XX)	Características de la sociedad de la información (s. XXI)
<p>Existían las instituciones que producían reglas, sentido, lugares de enunciación</p> <p>↓</p> <p>Código implícito entre el Estado- Sociedad</p> <p>↓</p> <p>Instituye el sentido común</p> <p>↓</p> <p>Repetición y sistematicidad = fijación para su reproducción y solidez</p>	<p>Existen flujos de información en tiempo real que alteran las prácticas sociales y nos saturan por su velocidad y exceso</p> <p>↓</p> <p>No hay código, nada está institucionalizado</p> <p>↓</p> <p>No podemos dar sentido, los fenómenos de la significación y la producción de subjetividad se han agotado</p> <p>↓</p> <p>Se sufre por dispersión y saturación, el mundo interno no puede constituirse.</p>
La humanidad es necesaria para el Estado.	La humanidad se vuelve superflua porque domina la virtualidad del capital financiero.
La palabra remitía a un código estable y tenía un valor. La influencia de otros códigos era menor.	La palabra deviene opinión y es propia del sufrimiento contemporáneo. Conviven una multiplicidad de lenguajes y códigos que hay que dominar para comprender los mensajes que emiten.



El receptor interpreta, decodifica, critica y está amenazado por las leyes del código y la censura.	Los usuarios elaboran estrategias para hacer consistir el caos de la información. Están amenazados por la superfluidad.
La operación de transmisión garantiza la relación de los adultos con los niños.	La operación dialógica es el punto de partida para establecer la relación de los adultos con los niños.
La ciudadanía sólo se formaba en una etapa de su vida.	La ciudadanía debe formarse a lo largo de toda la vida.

A simple vista nos damos cuenta de que aquellos valores absolutos que definían la sociedad del s. XX han sido substituidos por otros a consecuencia del latido de la sociedad contemporánea. Para centrarnos en uno de los cambios que quizás nos afecte más desde un punto de vista de profesores de lengua y literatura, no pasa desapercibido el hecho de que no tenemos un código estable, sino que debemos actualizarlo en cada contexto y, en consecuencia, tampoco podemos interiorizar el sentido común, que se ha convertido en el menos común de todos. Caos informativo, palabra superflua, exceso de estímulos, aburrimiento, falta de código e inmediatez son algunas de las características que definen el nuevo paradigma en el que vivimos, en el que nacen y crecen los alumnos que tenemos en clase, luego, no podemos dejar de preguntarnos ¿cómo son los niños y niñas del siglo XXI?, ¿cómo funcionan sus mentes?, ¿cómo debemos afrontar las situaciones de enseñanza y aprendizaje para conseguir una competencia lingüística (y literaria) más eficaz?

Preguntas de difícil respuesta que ya hace tiempo que se debaten en disciplinas como la Psicología, la Pedagogía, la Lingüística, etc. y que por cuestiones obvias no desarrollaremos con toda la amplitud necesaria. A pesar de ello, aportaremos reflexiones desde diferentes puntos de vista para cuestionarnos preguntas que nos permitan revisar nuestra acción docente en el área de Lengua e incidir en ella para mejorarla. Desde nuestra práctica cotidiana, compartida con otros muchos docentes, hace tiempo que percibimos que algo sucede con los niños y niñas de hoy, comentamos que no son como los de antes, no dejamos de lamentarnos de que los más pequeños, o incluso los más adolescentes, no leen, no saben escuchar, se aburren, tienen problemas para expresar sus ideas, atiendan poco, se mueven más y un sinfín de *peros* que, en definitiva, ponen encima de la mesa que los alumnos que tenemos no tienen nada que ver con lo que la mayoría presuponemos o pensamos que tendrían que ser. En palabras de Monereo (2005), *las mentes virtuales* de nuestros alumnos operan de modo distinto a *nuestras mentes letradas*. La mayoría de los *peros* que hemos citado reflejan el modo en que fuimos educados, conforman la





*subjetividad pedagógica* de la que habla Corea (2004:48) —entendiendo la subjetividad como “un modo de hacer con el mundo, [...] la serie de operaciones realizadas para habitar un dispositivo, una situación, un mundo”—, porque responden a un paradigma ya caduco, en el que el esfuerzo, el estudio, la capacidad de síntesis, el pensamiento reflexivo y el valor de lo escrito tenía sentido. En cambio, para las mentes virtuales se generan unas *subjetividades mediáticas* en las que todo es relativo, el conocimiento no tiene autoría y está fragmentado, el lenguaje es multialfabético, la memoria funciona como una biblioteca móvil, la tecnología gobierna sus vidas, las pantallas son los maestros... La mirada del espectador del siglo XXI es fragmentada, inconexa, excesivamente fugaz, manipulada, multicolor. La mirada de nuestros niños y niñas también tiene estas características. En consecuencia debemos apostar por desarrollar competencias básicas que les den estrategias para poder tratar la cantidad de estímulos e información que recibimos y no reproducir patrones del siglo pasado que son obsoletos porque carecen de significado en las mentes virtuales.

De forma muy sucinta hemos lanzado pautas para responder a dos de las preguntas que nos formulábamos unos párrafos anteriores: ¿cómo son los niños y niñas del siglo XXI?, ¿cómo funcionan sus mentes? Los niños y niñas de siglo XXI son muy diferentes a los anteriores porque viven en el paradigma de la sociedad de la información. Sus mentes virtuales les han llevado a desarrollar subjetividades mediáticas en las que los analfabetos somos los docentes, por lo tanto tenemos que esforzarnos para hallar puntos de confluencia entre sus necesidades y nuestra experiencia profesional. Encontrar un código común entre docentes, discentes y sociedad es fundamental para empezar a crear sentido en las interacciones entre todos los interlocutores. La respuesta a la tercera pregunta, cómo debemos afrontar las situaciones de enseñanza y aprendizaje para conseguir una competencia comunicativa más eficaz será desarrollada en los siguientes apartados.

### III. La mirada del espectador

Una imagen que nos parece adecuada para abordar este apartado es la siguiente. ¿Qué es lo que los niños y niñas, espectadores, llevan en la mochila cuando llegan al centro escolar? Ante esta evaluación inicial todos coincidiremos en afirmar que un considerable bagaje audiovisual provocado por muchas





horas de televisión, dibujos animados y películas; consumo que aumentará a medida que crezcan y sean más independientes. Tanto las imágenes como los sonidos les son familiares porque han crecido a la par con ellos y forman parte de su lenguaje cotidiano. Estos niños y niñas usuarios —en el sentido de que no son simples espectadores porque generan operaciones y se constituyen a partir de esas experiencias, es lo que Corea 2004 define como el niño *programador*— son el alumnado que tenemos, son los futuros ciudadanos de la era electrónica (Snyder, 2004).

La idea de que los niños son pasivos cuando miran la televisión (ya que es a lo que la mayoría le dedica más horas) nos parece desafortunada, ya que sus mentes son muy activas porque están acostumbrados a conectarse y desconectarse constantemente de la información que los rodea. Compartimos la teoría de Corea cuando afirma que existe un pensamiento basado en la percepción y la conexión que no es transferible, diferente al que se da cuando realizamos otras actividades más colectivas. En consecuencia, para poder conseguir situaciones de enseñanza y aprendizaje efectivas tenemos que conseguir que los alumnos se conecten, y a partir de ahí realicen operaciones que sean significativas, que permanezcan en su conciencia y no pasen como otro estímulo más. Entendemos que buena parte de esta conexión actual pasa, inevitablemente, por un conjunto de estímulos multialfabéticos que nos llevan a reconsiderar el concepto de comunicación en el área de Lengua para incluir el lenguaje audiovisual, ya que es un nexo más que empleamos para conectarnos a la red y lo que está fuera de ella. Es lo que desde hace tiempo hemos denominado Educación en Comunicación, una educación “[...] que desarrolle la competencia comunicativa (comprensiva y expresiva) de los símbolos comunicativos más tradicionales con los alfabetos emergentes de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). La intención que tenemos cuando defendemos la EC es igualar la habilidad de saber leer y escribir el lenguaje verbal con la del lenguaje no verbal y audiovisual que convive con múltiples soportes” (Ambròs, 2006).

Esta apertura del concepto de comunicación a la que acabamos de apelar no está todavía presente en los currícula actuales. Por poner un ejemplo, pensemos en la introducción de la lectoescritura en la escuela. Llegar a un consenso del cuándo empezar y con qué metodología no ha sido empresa fácil durante estos últimos años. A pesar de ello, podemos afirmar que contamos con un acuerdo bastante generalizado de introducir la lectoescritura en la etapa de educación Infantil para favorecer el aprendizaje





de esta habilidad que se desarrolla de forma más exhaustiva en la educación Primaria. Sin embargo, el objeto principal de la lectoescritura se centra en el lenguaje verbal, es decir, la expresión oral y el conocimiento del código escrito en su sentido más amplio. Aunque parezca extraño, la imagen se contempla como soporte didáctico en el currículo de educación Infantil, cuando debería ser uno de los objetos de estudio más importantes en esta etapa tan crucial para el desarrollo mental de los niños y niñas. Es incomprensible que en estos momentos, tanto los docentes como los centros que introducen la lectura visual y audiovisual en sus clases sean calificados como programas de innovación educativa<sup>1</sup>. ¿A caso saber leer y escribir con imágenes no forma parte de nuestro código comunicativo? Lo más lamentable, desde nuestro punto de vista, es que este desequilibrio entre la enseñanza y aprendizaje del lenguaje verbal y el visual o audiovisual se repite a lo largo de los programas de la etapa de primaria y la de secundaria<sup>2</sup>.

A lo largo del discurso anterior hemos afirmado que la mirada del espectador de primaria, y el resto de la sociedad, se conecta con el lenguaje audiovisual, un lenguaje que según el soporte adquiere significados diferentes. En esta línea no podemos dejar de mencionar que la televisión, heredera del lenguaje audiovisual del cine en sus inicios, se ha convertido en el gran espectáculo moderno que asienta cátedra durante las 24 horas del día. Su discurso vacío dista mucho de la narración cinematográfica más pausada, más simbólica, más compleja. Por este motivo nuestra propuesta defiende la lectura audiovisual cinematográfica en su sentido más clásico como contrapunto a otro modo de narrar, el literario, con la finalidad de establecer relaciones intertextuales que faciliten la comprensión y expresión en ambos lenguajes.

#### IV. Entre páginas de cuentos, novelas y guiones cinematográficos

Al principio de este artículo hablábamos de la importancia de la literatura como aglutinadora de dos procesos. En primer lugar la identidad de los pueblos, y en segundo lugar, como nodo hacia el arte de

<sup>1</sup> Sirva de ejemplo el Programa de Innovación catalán en el que hemos colaborado y que lleva como título: Programa d'Educació en Comunicació Audiovisual (PECA) que entró en vigor el curso 2004-2005 dentro del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya y que durará hasta el curso 2007-2008.

<sup>2</sup> Una explicación más detallada y argumentada sobre este punto se halla en Ambrós 2004.





saber contar, imaginar y crear historias. Si durante muchos siglos las historias se narraban, se escribían y se representaban, la humanidad siempre ha anhelado poder captar y guardar las imágenes en movimiento. Gracias a la suma de muchos inventos, a inicios del siglo pasado nació el cine, y con él la posibilidad de inmortalizar el relato de historias en movimiento que ya inspiraron dibujos rupestres en su momento. Si bien en sus orígenes el cine suscitó algunas reacciones parecidas a los habitantes de Macondo en *Cien años de soledad*, a medida que ha ido pasando el tiempo, las pantallas se han adentrado en nuestro interior hasta tal punto que forman parte de la comunicación humana.

Cuando nació el cine siguió con la tradición literaria de contar historias. Las novelas eran, y han sido, la base principal sobre las que los directores improvisaban un guión que no dejaba de ser la continuación del relato, ya que no se planificaban las secuencias en el sentido de los guiones actuales<sup>3</sup>. Hoy en día, la influencia del cine en la literatura también es considerable<sup>4</sup>, y nos parecen acertadas las palabras de Paul Auster cuando después de ganar el premio Príncipe de Asturias 2006 le preguntaron si podía escoger entre cine o literatura, discusión en la no vamos a entrar por cuestiones obvias de igualdad entre los dos medios de comunicación —no olvidemos que el tres, dos, uno, acción es fruto de lecturas sucesivas (Romea 2005) con finalidades concretas.

“Antes que nada yo soy escritor, es mi actividad central, pero adoro también el cine. Tenía algunas historias que no podían ser novelas y por eso he decidido hacer esta película. Son dos formas totalmente diferentes de contar historias y en eso hay un desafío que me atrae mucho como creador” (Paul Auster<sup>5</sup>).

¿Quién cuenta los cuentos a los niños y niñas? ¿A quién se confía la transmisión de la literatura tradicional? Pregunta de fácil respuesta: a la televisión, al cine, a los vídeos y a los CD mayoritariamente.

<sup>3</sup> Nos referimos a las películas de *Las dos huérfanas* de Griffith (*Orphans of the Storm*, 1922), *Avaricia* de Erich von Stroheim (*Greed*, 1924) y *Amanecer* de F. W. Murnau (*Sunrise*, 1927), todas ellas basadas en los libros de *The Two Orphans* de A. D'Ennery, *McTeague* de F. Norris y *Viaje a Tilsitt* de Herman Suderman, respectivamente.

<sup>4</sup> Para ilustrar dicha afirmación, pensemos unos instantes en el vasto imaginario que se ha construido alrededor del género de terror a partir de la figura de Nosferatu —basada en el *Drácula* de Bram Stoker— y todas las adaptaciones y producciones de la historia, tanto para adultos como para niños y niñas (solo por citar algún ejemplo, contamos con la película de *El pequeño vampiro*, ver cuadro 2). Recientemente vemos que a partir de guiones cinematográficos muy rentables en las taquillas o series de televisión se editan las obras que, en el caso de los niños y niñas, se complementan con todo tipo de accesorios (pegatinas, muñecos, camisetas, etc.). Las películas de *Robots* y *Cars* y los dibujos de Los Lunis y Las tres mellizas son ejemplos para los más pequeños. En el caso de los adultos contamos con *Titanic*, *Salvador*, *Cadena de favores*, etc. Estos libros, conocidos como los *TV-tie-in-novelizations* o *tie-ins*, acostumbran a tener una finalidad comercial, motivo por el que es necesario apostar por una educación crítica de los medios audiovisuales.

<sup>5</sup> ABC: [http://www.puntolectura.com/NASApp/puntolectura/noticias\\_des.jsp?id=4076](http://www.puntolectura.com/NASApp/puntolectura/noticias_des.jsp?id=4076)







Para muchos niños los cuenta-cuentos son los medios audiovisuales de los que casi nunca hablarán en el colegio. Narraciones audiovisuales en las que aparecen también las princesas, los ogros, las hadas, los enanos, etc. A nuestro modo de ver, el cine debe formar parte de la literatura infantil y juvenil (LIJ) en un sentido amplio del concepto para ser coherentes con la realidad que viven los educandos. Entendemos el cine como material educativo que recupera y sigue el hecho de narrar historias a partir de sus posibilidades expresivas que se complementa con la forma más tradicional de contar cuentos. Sintonizar palabras con imágenes y sonidos es una necesidad, no una propuesta más, por lo tanto, los docentes de lengua y literatura no podemos quedar al margen de este otro arte de contar historias, sino que debemos aprender también de él e incluirlo en la práctica docente.

La recepción literaria es otro aspecto que nos parece fundamental para abordar esta discusión. Sobre este tema contamos con muchas aportaciones que han servido de punta de lanza para avanzar en este terreno. Desde las estrategias de lectura de Solé en 1992, hasta las teorías de Mendoza 1998 y 2001 sabemos que el proceso lector debe planificarse para conseguir un mayor éxito, se inicia antes que la propia lectura, se organiza en diferentes fases y cada experiencia es irrepetible. Por el contrario, la recepción audiovisual todavía no cuenta con unas teorías tan sólidas como la literaria. Cuando hablamos de LIJ enseñada nos pondremos de acuerdo en afirmar que consiste en trabajar textos adecuados a la edad con el objetivo de desarrollar la competencia literaria. Conseguir que los niños y niñas gocen con las historias que leen para fomentar su creatividad, imaginación e intertexto lector se convierte en uno de los objetivos de las clases de lengua y literatura que describen los programas educativos (Mendoza, 1996). Introducir el cine en las aulas es complicado porque, como ya hemos comentado anteriormente, todavía no contamos con unos currícula que integren este lenguaje en los procesos de enseñanza y aprendizaje. A pesar de este vacío, cada vez surgen más propuestas didácticas que integran cine y literatura (véase cuadro 2). Somos conscientes que no es empresa fácil porque requiere convencimiento, voluntarismo y autoformación por parte del docente y del centro en el que trabaja.

Dentro del contexto que acabamos de comentar, y con las premisas que se han expuesto anteriormente, la acción pedagógica que presentamos consiste en aplicar estrategias de la recepción literaria (en sus diferentes fases) en la recepción audiovisual cinematográfica con la finalidad de comparar las semejanzas y diferencias de ambos lenguajes en la relectura o transposición (Wolf, 2001) de ambos textos. Fruto de





esta comparación el alumnado puede analizar las estructuras narrativas que se han creado a partir del mismo elemento argumental y establecer puntos de contacto analítico y crítico entre ambos medios, adecuados a su edad. Conectar intertextos e intertextualidad entre imágenes y palabras es una estrategia básica para desarrollar el imaginario y la cultura literario-audiovisual en edades tempranas. Sin sobrevalorar la motivación que despierta en el alumnado trabajar el medio, la interacción entre el código verbal y el audiovisual es tan estrecha en este período que uno sirve de andamiaje para el otro ya que las imágenes no hablan por sí solas, en voz de Coll “hay que hacerlas hablar, y para ello es necesario un trabajo de significación que no es otra cosa que un trabajo sobre el lenguaje y sobre sus límites y posibilidades” (2005:41).

Las ventajas didácticas que ofrece trabajar el texto cinematográfico con el literario son cuantiosas desde el punto de vista de la didáctica de la lengua y la literatura (Peña-Ardid 1999, Romea, 2001), a pesar de que todavía no contamos con datos empíricos. La línea de investigación que seguimos dentro del grupo FRAC de la Universidad de Barcelona nos ha llevado a diseñar algunas propuestas didácticas en las que hemos puesto en práctica las reflexiones teóricas expuestas en este artículo con la finalidad de definir, después de finalizar la investigación, las características de una subcompetencia de la competencia literaria: la competencia literario-audiovisual en la educación primaria, que al mismo tiempo se ubicaría dentro de la competencia narrativa (Lomas y Vera 2005). Los motivos por los que nos parece indicado definirla como una competencia más son dos. En primer lugar, por las estrategias de lectura que comparte con la competencia literaria, y en segundo lugar por la falta de atención que todavía sufre en el sistema educativo actual.

Nos gustaría concluir este apartado con un listado de algunas obras literarias con su correspondiente puesta en escena fílmica que pueden ser de gran utilidad para trabajar en clase de primaria, algunas de las cuales forman parte de la investigación que estamos llevando a cabo. En la columna de la izquierda aparece el título de la obra literaria y el autor (el año indica la traducción al español). El criterio que hemos seguido para ordenarlas es de menor a mayor dificultad según los tres ciclos de primaria, a pesar de que es el docente quien debe elegir según sus alumnos. En la columna del medio se halla el título del texto fílmico y en la columna de la derecha la referencia a la propuesta didáctica.





Propuestas didácticas sobre lectura literaria y audiovisual para primaria. Cuadro 2

Obra literaria	Obra de animación o cinematográfica	Propuesta didáctica
Cuentos tradicionales como por ejemplo <i>La Cenicienta, El Quijote, El Flautista de Hamelín, Blancanieves, El libro de la selva</i> , etc.	Las tres mellizas y King Kong. Películas de animación de Walt Disney	En prensa, <a href="http://www.edumedia.cat">http://www.edumedia.cat</a>
<i>Los tres cerditos, Blancanieves, La Ricitos de Oro, Pinocho, Cenicienta, Robin Hood, La Bella Durmiente</i> , etc.	<i>Shrek 1</i> (Andrew Adamson - Vicky Jenson, 2001) basado en el libro de William Steig.	Ejemplo práctico presentado en la exposición oral de la comunicación.
<i>La flecha azul</i> de Gianni Rodari (1988)	<i>La flecha azul</i> (Enzo d'Alò, 1992)	VV.AA. <i>Aprender a Mirar</i> (2005)
<i>La princesa prometida</i> de William Goldman (1973)	<i>La princesa prometida</i> (Rob Reiner, 1987)	VV.AA. <i>Aprender a Mirar</i> (2005)
Colección de libros sobre Mary Poppins de Pamela L. Travers (1960)	Mary Poppins (Robert Stevenson, 1964)	<a href="http://www.cinescola.info/0607/cine27.html">http://www.cinescola.info/0607/cine27.html</a>
<i>Historia de una gaviota y el gato que le enseñó a volar</i> , G. Luis Sepúlveda (1996)	<i>Historia de una gaviota y el gato que le enseñó a volar</i> (Enzo d'Alò 1998)	<a href="http://www.dracmagic.cat/cat/cinemaen/matdidac.html">http://www.dracmagic.cat/cat/cinemaen/matdidac.html</a>
<i>El gigante de hierro</i> de Ted Hughes	<i>El gigante de hierro</i> (Brad Bird, 1999)	<a href="http://www.dracmagic.cat/cat/cinemaen/matdidac.html">http://www.dracmagic.cat/cat/cinemaen/matdidac.html</a>
<i>Tintín y las joyas de la Castafiore</i> de Hergé (1964)	<i>Tintín y las joyas de la Castafiore</i>	Ambrós y Rovira (2001)
Colección de libros sobre <i>El Pequeño Vampiro</i> de Ángela Sommer-Bodenburg (1990)	<i>El Pequeño Vampiro</i> (Uli Edel, 2000)	Ambrós y Moix 2005
<i>Las brujas</i> de Roald Dhal (1985)	<i>La Maldición de las Brujas</i> (Nicholas Roeg, 1990)	En prensa en <a href="http://www.cinescola.info/">http://www.cinescola.info/</a>
<i>Matilda</i> de Roald Dhal (1989)	<i>Matilda</i> (Danny De Vito, 1997)	<a href="http://www.auladecine.com/recursos/Matilda.pdf">http://www.auladecine.com/recursos/Matilda.pdf</a>
Colección de libros sobre <i>Los Hermanos Baudelaire</i> de Lemony Snicket (2002)	<i>Una serie de catastróficas desdichas</i> (Brad Silberling, 2004)	Ambrós 2005
<i>Charlie y la fábrica de chocolate</i> de Roald Dhal (1978)	<i>Charlie y la fábrica de chocolate</i> (Tim Burton, 2005)	<a href="http://www.cinescola.info/0607/cine26.html">http://www.cinescola.info/0607/cine26.html</a>
Colección de dos libros, <i>Eragon</i> (2003) y <i>Eldest</i> (2004) de Christopher Paolini	Se estrenará en diciembre 2006	



## V. Conclusiones

A lo largo de las páginas anteriores se han expuesto los argumentos necesarios para demostrar que: “El lenguaje ha dejado de ser exclusivamente gramática, léxico y semántica, y ha pasado a abarcar también una amplia gama de sistemas semióticos en los que interviene la lectura, la escritura, el visionado y el habla” (Snyder 2004:10-11). En resumen, las conclusiones a las que hemos llegado después de estas reflexiones son las siguientes:

1. La sociedad de la información en la que vivimos ha provocado una transformación radical a la hora de comunicarnos y convivir que también afecta la lectura, la recepción literaria y la DLL.
2. Para conectar con las mentes virtuales del alumnado es necesario pensar nuevas situaciones de aprendizaje en las que se desarrollen subjetividades mediáticas acorde con las necesidades reales de los educandos.
3. Palabras, imágenes y sonidos forman parte inseparable del mundo comunicativo que rodea a los niños y niñas, por lo que proponemos diseñar actividades que combinen la lectura literaria con la audiovisual en el área de lengua para fomentar la Educación en Comunicación.
4. La literatura infantil y juvenil, en su sentido más clásico, debe introducir producciones de animación y películas para conseguir situaciones de enseñanza y aprendizaje que sean significativas para el alumnado y desarrollen el intertexto lector entre ambos lenguajes.
5. El grupo FRAC ha iniciado una línea de investigación para definir la competencia literario-audiovisual en el alumnado de primaria como una subcompetencia de la competencia literaria y la narrativa.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMBRÓS, A. (2006). “La Educación en Comunicación en el área de Lengua de la Educación Secundaria Obligatoria del MEC y Cataluña. ¿Un malentendido?” en la revista *Lenguaje y Textos* n. 23 (en prensa).
- AMBRÓS, A. (2005) “Propuesta didáctica: Una serie de castastróficas desdichas” en *AULA de Innovación Educativa*, n. 147, pág. 75-95.
- AMBRÓS, A. i MOIX, M. (2005): “Cinema per a cicle superior” dentro de los Materiales didácticos para Infantil y Primaria *Aprender a Mirar*. Programa de Educación en Comunicación Audiovisual (PECA) del Departament d’Educació de la Generalitat de Catalunya. DVD



- AMBRÒS, A. (2004). *La paraula, la imatge i el so: un estudi sobre l'Educació en Comunicació en l'àrea de Llengua de l'Educació Secundària Obligatoria a Catalunya (1992-2002) aplicat a tres Centres educatius de la comarca del Vallès (Barcelona)*, dentro del TDX [tesis doctorales en línea]. [Fecha de consulta: 1 de septiembre del 2006] <<http://www.tdx.cesca.es/TDX-0902104-103903/>>
- AMBRÒS, A. y ROVIRA, M. (2001). "Tintín y el cine" en *Cine y literatura: Relación y posibilidades didácticas*. Barcelona: ICE-Horsori. Cuadernos de educación.
- CASTELLS, M.; TUBELLA, I.; SANCHO, T. [et al.] (2003). *La societat xarxa a Catalunya*. Barcelona: UOC.
- COLL, C. (2005). "Lectura i alfabetisme en la societat de la informació", *UOC Papers* [artículo en línea], nº 1. UOC. [Fecha de consulta: 20 de enero del 2006] < <http://www.uoc.edu/uocpapers/1/dt/cat/coll.pdf>>
- COLL, M. (2005): "Del cine a la literatura en la educación primaria" en *Cine y literatura*, TEXTOS n. 40, pág. 37-47.
- COREA, C. (2004): "Pedagogía y comunicación en la era del aburrimiento", en COREA, C. Y LEWKOWICZ, I. (2004). *Pedagogía del aburrido*. Buenos Aires: Paidós SAICF
- MENDOZA, A., LÓPEZ, A. y MARTOS, E. (1996). *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid: Akal.
- MENDOZA, A. (1998). *Tú, lector. Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura*. Barcelona: Octaedro.
- MENDOZA, A. (2001). *El intertexto lector*. Castilla la Mancha:Universidad de Castilla-La Mancha, Col. Arcadia, 3.
- MENDOZA, A. (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Aljibe
- MONEREO, C. (2005). "Aprender a lo largo y ancho de la vida: preparando los ciudadanos de la Infópolis", en *AULA*, nº 138, pp. 7-9.
- LOMAS, C. y VERA, M. (2005). "Cine y literatura", en *Cine y literatura*, TEXTOS n. 40, pág. 9-17.
- PEÑA-ARDID, (1999). *Literatura y cine*. Madrid: Cátedra. Signo e imagen.
- ROMEA, C. y PUJALS, G. (Coord.) (2001). *Cine y literatura: Relación y posibilidades didácticas*. Barcelona: ICE-Horsori. Cuadernos de educación.
- ROMEA, C. (2005). "Texto literario y texto cinematográfico. Semejanzas y diferencias" en *Cine y literatura*, TEXTOS n. 40, pág. 19-27.
- SOLÉ, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó
- SNYDER, I. (comp.) (2004). *Alfabetismos digitales. Comunicación, innovación y educación en la era electrónica*. Málaga: Aljibe.
- VV.AA. (2005). *Materiales didácticos para Infantil y Primaria Aprender a Mirar*. Programa de Educación en Comunicación Audiovisual (PECA) del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. DVD.
- WOLF, S. (2001). *Cine/literatura*. Buenos Aires: Paidós

Páginas web citadas sobre educación en comunicación y propuestas didácticas de cine y literatura:

- <http://www.auladecine.com/>
- <http://www.cinescola.info/>
- <http://www.dracmagic.com>
- <http://www.edumedia.cat>

ATRÁS

ÍNDICE

ADELANTE