

II EL MIEDO LITERARIO Y EL MIEDO CINEMATOGRAFICO: EL PEQUEÑO VAMPIRO Y LAS EXPECTATIVAS DEL RECEPTOR

Alba Ambròs Pallarès
Universitat de Barcelona

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)

"Leer es interactuar con el texto. [...] La formación en y para la lectura literaria se concreta en las actividades de formación para saber participar con efectividad en el proceso de recepción y de interpretación del discurso literario".

Mendoza (2008)

Introducción

La secuencia didáctica que presentamos responde a la voluntad de aportar reflexión y debate en los procesos de recepción del alumnado de tercer ciclo de educación primaria a partir del trabajo de diferentes estrategias de lectura para la recepción de una historia del género de terror. El punto de partida es una narración explicada en dos códigos diferentes: el escrito literario y el audiovisual. La secuencia diseñada parte de la interrelación de códigos para facilitar la comprensión e interpretación del género de terror en general, y del contenido de cada obra en particular. Reflexionamos sobre las intervenciones didácticas con el fin de anticipar, de activar y de ampliar el intertexto lector de los niños y niñas a partir de sus expectativas.

El mundo en el cual vivimos está rodeado de textos bien diversos. Desde las instrucciones de un electrodoméstico de casa, hasta los textos que tenemos que leer en la escuela, en la universidad o en el trabajo, la lectura es primordial con el fin de poder interactuar con todo lo que nos rodea. Saber leer —a grandes rasgos: descodificar, comprender e interpretar (Mendoza, 1998)— es un requisito fundamental, mejor dicho, un derecho de la ciudadanía para no quedar excluidos y marginados de la sociedad. Con todo, la pluralidad de textos a la cual un ciudadano del siglo XXI tiene que hacer frente diariamente contiene una multiplicidad de códigos considerable que requiere saber mucho más que descodificar el código verbal escrito. Pensamos por un momento en los anuncios publicitarios que nos encontramos, las informaciones de los transportes públicos, los diarios, las noticias, la televisión, las películas, las series, etc. Saber leer todos estos textos desde un punto de vista crítico comporta saber decodificar, también, el código visual y el audiovisual presente en la mayoría de mensajes que recibimos.

Estaríamos de acuerdo todos, pues, en afirmar que un ciudadano o ciudadana del siglo XXI tiene que saber leer textos escritos, visuales y audiovisuales y que la escuela es la instrucción encargada de llevar a cabo esta tarea (Ambròs, 2006). De hecho, la LOE pone un énfasis especial en la importancia de una correcta formación lectora del alumnado en la etapa de educación primaria y secundaria atendido los resultados obtenidos en las últimas pruebas de evaluación PISA sobre la comprensión lectora de los niños y niñas y adolescentes de nuestro país. En el apartado "Competencia lectora y audiovisual" nos referiremos en este punto más detenidamente.

Lo que sí ha quedado patente en este último informe es que hay que repensar la formación lectora del alumnado a fin de que sea plenamente competente y crítico. La reciente apertura del portal leer.es por parte del Ministerio de Educación y Ciencia pretende ser un nuevo punto de partida por compartir y buscar experiencias en torno al mundo lector. Repensar la formación lectora es complejo y ambicioso porque requiere, primero, investigar sobre el cómo, el cuándo y el qué leen los estudiantes; y segundo, en función de los resultados, diseñar acciones didácticas que se ajusten a los procesos reales y ver cómo se pueden mejorar. Por suerte, contamos con un estudio reciente de Ramos (2009), también miembro del grupo de investigación FRAC, sobre los gestos de los lectores que da un poco de luz sobre qué hacen los estudiantes ante la lectura de diferentes textos y cómo los resuelven.

El punto de partida de la propuesta que presentamos es una historia narrada en dos códigos diferentes: el escrito y el audiovisual. En esta ocasión

hemos escogido el clásico de *El Pequeño Vampiro* de literatura infantil y juvenil y la transposición fílmica que lleva el mismo título. La finalidad de la propuesta responde a los objetivos que trabajamos al grupo de investigación FRAC sobre cómo podemos incidir con éxito en el proceso de lectura y formación lectoliteraria y audiovisual del alumnado de primaria. Dicho de otra forma, el contenido de los apartados siguientes se fundamenta entre la lectura literaria y la lectura audiovisual como piedra angular sobre la cual hemos diseñado una secuencia didáctica del área de lengua de primaria que establece relaciones entre dos maneras de narrar diferentes con el fin de contribuir a la consecución de la competencia literaria y audiovisual del currículum del ámbito de lenguas de la LOE.

Con el fin de facilitar la lectura, el texto se ha desglosado en los apartados siguientes. Una justificación de los motivos que nos han llevado a escoger el género de terror y la obra de *El Pequeño Vampiro* para educación primaria; a continuación una reflexión breve sobre la competencia lectoliteraria y audiovisual en el currículum actual de Cataluña para pasar después a tratar el intertexto discursivo de la obra literaria y el de la película de *El Pequeño Vampiro*. El penúltimo apartado del artículo contiene la secuencia didáctica de la obra relacionada con tres momentos de la recepción de textos y sus correspondientes estrategias de lectura. Y ya para terminar, las conclusiones finales y las referencias bibliográficas.

¿Por qué el género de terror y *El Pequeño Vampiro*?

Las motivaciones que nos han llevado a escoger este género y esta obra son diversas. El orden que seguimos responde a necesidades de organización textual y no de jerarquía.

En primer lugar, hemos escogido una obra del género de terror porque es un género que fascina los niños y niñas de ciclo medio y superior de educación primaria. Las historias dramáticas, sobrenaturales, de intriga y de miedo contienen una dosis de suspense que los cautiva. Estas historias los ayudan a canalizar, verbalizar y hablar sobre el miedo o los miedos de que sienten y/o tienen. Los personajes de vampiros, monstruos, fantasmas... son referentes que les llaman mucho la atención y forman parte de esta relación de amor/odio entre lo desconocido y el miedo. Tanto la literatura infantil y juvenil como el cine y la televisión han sabido aprovechar este género con la creación de dibujos animados, películas y libros que han generado muchos ingresos, como por ejemplo: *Monza, el Vampiro*, la colección de *Pesadillas* y

Casi Fantasmas (R. L. Stine, 2008), *El Pequeño Vampiro* (Ángela Sommer-Bodenburg, 1980), *Monster house* (Gil Kenan, 2006), *La novia cadáver* (Tim Burton, 2005) y uno largo etcétera.

La segunda motivación la encontramos en el nexo de unión entre el género de terror literario y el cinematográfico. En este caso concreto, el componente audiovisual es primordial porque cuenta con una larga tradición heredera del cine a raíz de las diferentes reescrituras e hipertextos que ha generado el *Drácula* de Bram Stoker a partir de *Nosferatu*, el *Frankenstein* de Mary Shelly, etc. Si bien se cierto que el cine se nutre de la literatura para recrear y reescribir las obras, la influencia del cine en este género es indiscutible y hace falta saberla descubrir y leer correctamente. Por lo tanto, al ver que la oferta literaria y cinematográfica actual es tan amplia nos ha parecido adecuado diseñar una secuencia didáctica que remita a los clásicos del hipotexto de *Drácula* y ayude a ampliar el intertexto lector literario y cinematográfico de los niños y niñas de primaria en relación a este género que tanto les apasiona.

En tercer lugar, hemos escogido la obra de *El Pequeño Vampiro* porque responde a la funcionalidad formativa que tienen las obras de la literatura infantil y juvenil en el desarrollo de la formación lectora desde edades tempranas: "La didáctica de la literatura ha de plantearse el objetivo esencial y genérico de la formación y educación literaria de los alumnos en un determinado nivel escolar y tiene un doble carácter integrador: aprender a interpretar y aprender a valorar y apreciar las creaciones de firme estético-literario" (Mendoza, 2004). Como ya hemos dicho anteriormente, es uno de los objetivos de trabajo de nuestro grupo de investigación. Además, el hecho de trabajar conjuntamente la obra literaria y la cinematográfica responde a un enfoque competencial que favorece la consecución de la competencia comunicativa literaria y audiovisual, así como la artística y la cultural.

En cuarto lugar, también nos ha interesado porque cuenta con su transposición cinematográfica. Literatura y cine, cine y literatura, es un tema que nos apasiona y a menudo vemos que no se aprovecha bastante desde un punto de vista didáctico y comunicativo, o incluso es maltratado o despreciado por algunos profesionales de la educación. Sabemos que las ventajas didácticas que ofrece trabajar ambos textos desde el punto de vista de la didáctica de la lengua y la literatura son numerosos (Peña-Ardid 1999, Romea, 2001). A pesar de todo, todavía faltan muchos datos empíricos que lo muestren y materiales curriculares. Desde hace tiempo, una de nuestras líneas de trabajo e investigación consiste en demostrar que la comparación de textos literarios con su adaptación cinematográfica es una estrategia que

favorece la comprensión del código escrito y el audiovisual, contribuye a una mejor interpretación crítica, amplía el intertexto lector de los niños y niñas junto con la competencia lectroliteraria y es un elemento dinamizador y motivador dentro del aula.

Cada vez son más numerosas las obras de literatura infantil y juvenil que pasan en la gran pantalla. A modo de ejemplo, citaremos las últimas: *La exitosa zaga de Harry Potter* (J.K. Rowling, 1997; David Yates, 2001); *Las crónicas de Narnia* (C. S. Lewis, 1950; Andrew Adamson, 2005); *La telaraña de Carlota* (E. B. White 1952; Gary Winick, 2006); *La trilogía de Una serie de catástrofes desdichas* (Lemony Snicket 1999; Brad Silberling, 2004) *Un puente en Terabithia* (K. Paterson, 1977; Gabor Csupo, 2007), *Mi monstruo y yo* (Dick King-Smith, 1990; Jay Russell, 2007)... Libros y películas formados por palabras, imágenes y sonidos que, sin ningún tipo de duda, se complementan por su capacidad de narrar historias maravillosas y fantásticas que ayudan a dar sentido y a reflexionar sobre nuestra identidad.

Mientras queda patente la producción cinematográfica basada en obras literarias, su presencia en las aulas de primaria no es tan lograda como podría parecer *a priori*. A menudo, quizás demasiado a menudo, el trato que recibe la producción audiovisual de una obra literaria queda reducida a ser considerada en segundo término como un "premio o aliciente" después de haber leído el libro. En raras ocasiones se presenta como una motivación a partir de la cual precederá la lectura de la obra. Huimos totalmente de las acciones pedagógicas que sólo utilizan el cine para aquellos días que llueve y no se puede salir al patio, o bien para llenar las tardes en que los maestros hacen evaluación y así se entretiene a los niños y niñas. Hábitos como estos empobrecen el hecho de aprender y reflexionar mirando y leyendo cine. Uno de los otros factores que consideramos que ha contribuido a reforzar estas tendencias es la falta de formación audiovisual que reciben los docentes de primaria durante su formación inicial y su educación obligatoria anterior.

Recapitulando lo dicho hasta aquí, queda claro que tanto desde un punto de vista de la didáctica de la lengua y la literatura así como de una responsabilidad hacia la oferta cultural actual, el hecho de saber leer películas es enriquecedor, necesario y está poco arraigado en las aulas. Se ha considerado que la falta de tradición formativa y educativa hacia la imagen y el audiovisual por parte de los docentes en nuestro país es una de las cau-

1 Esta lista completa la información comentada en Ambrós, 2007.

2 Véase la propuesta didáctica en Ambrós, 2005.

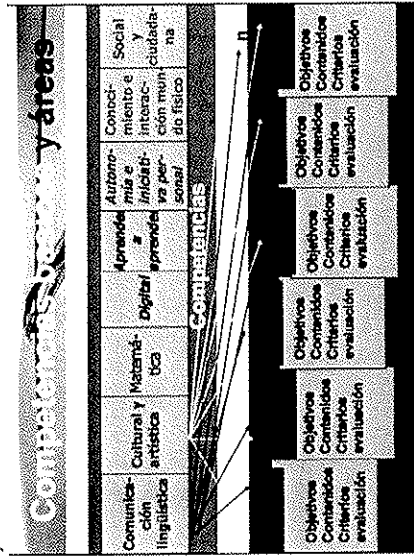
3 Para la propuesta didáctica de estas dos últimas véase Breu y Ambrós, 2010 (en prensa).

sas. De todos modos, hay que ver qué dice el currículum en relación con la competencia audiovisual.

Competencia lectroliteraria y audiovisual

A medida que la sociedad va cambiando, y sobre todo la información fluye, corre y se difunde a una rapidez que hace diez años era impensable, las habilidades necesarias para "seguir conectado" al mundo se tienen que ir ajustando en función de las realidades surgidas. La LOE de 2006 quiere responder a estos nuevos cambios teniendo como telón de fondo la reforma educativa iniciada en Europa con el documento *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Uno marco de referencia europeo* (2004).

Sin pretender entrar exhaustivamente en un análisis profundo de la LOE, sólo citaremos que la novedad que más ha impactado la comunidad educativa ha sido la inclusión de ocho competencias básicas junto con las materias curriculares. Las competencias básicas, que están por encima de las áreas, requieren la colaboración conjunta de todos los profesionales de la educación, independientemente de la materia que den a fin de que se lleven a cabo. El cuadro 1 resume visualmente la organización de las competencias según la clasificación de Cataluña en competencias comunicativas, metodológicas, competencias personales y competencias específicas para convivir y habitar el mundo.



COMPETENCIAS BÁSICAS Y ÁREAS. CUADRO I

La primera competencia básica es la competencia comunicativa lingüística y audiovisual, transversal a todo el currículum, y forma parte de las competencias comunicativas. El currículum de primaria y secundaria la define como:

[...] lingüística y audiovisual es saber comunicar oralmente (conversar, escuchar y expresarse) por escrito y con los lenguajes audiovisuales, utilizando el propio cuerpo y las tecnologías de la comunicación (nombrada competencia digital), con gestión de la diversidad de lenguas, con el uso adecuado de diferentes soportes y tipo de texto y con adecuación a las diferentes funciones. (DECRETO 142/2007:21827⁴).

Un poco más adelante, el mismo documento se centra en el desarrollo de la competencia afirmando que:

«El desarrollo de la competencia lingüística y audiovisual supone el diferente dominio de lenguas, tanto oralmente como por escrito, en múltiples soportes y con el complemento de los lenguajes audiovisuales en variedad de contextos y finalidades, como herramienta para aprender a aprender.» (DECRETO 142/2007: 21828⁵).

Por lo tanto, por lo que hemos visto hasta ahora podemos afirmar que la competencia en cuestión está formada por dos dimensiones: la lingüística y la audiovisual, que son prescriptivas en el currículum. A pesar de que la competencia comunicativa se tiene que trabajar desde todas las áreas, contamos también con el ámbito (área) de lenguas primeras y extranjeras. Los contenidos del área de lenguas del currículum se han organizado en tres dimensiones: la dimensión comunicativa, la literaria y la plurilingüe. Por consiguiente, la lectura funcional y literaria forman parte de todo el

4 El texto original es el siguiente: «[...] la lingüística i l'audiovisual és saber comunicar oralment (conversar, escoltar i expressar-se) per escrit i amb els llenguatges audiovisuals, fent servir el propi cos i les tecnologies de la comunicació (anomenada competència digital), amb gestió de la diversitat de llengües, amb l'ús adequat de diferents suports i tipus de text i amb adequació a les diferents funcions.» (DECRET 142/2007:21827)

5 El texto original es el siguiente: «El desenvolupament de la competència lingüística i audiovisual suposa el diferent domini de llengües, tant oralment com per escrit, en múltiples suports i amb el complement dels llenguatges audiovisuals en varietat de contextos i finalitats, com a eina per aprendre a aprendre.» (DECRET 142/2007: 21828).

despliegue curricular por ciclos en primaria y cursos en secundaria.

Como conclusión de lo que se ha argumentado anteriormente, la LOE contempla la competencia audiovisual y literaria en la definición de la propia competencia y en el sí del ámbito de lenguas. Además, en el punto cuarto del artículo 7 del Real Decreto 1631/2006 de la LOE dice que a fin de que las competencias básicas de primaria y secundaria se desarrollen correctamente hace falta considerar la lectura como uno de los factores primordiales y clave. Veamos la cita: "La lectura constituye un factor primordial para el desarrollo de las competencias básicas. Los centros deberán garantizar en la práctica docente de todas las materias un tiempo dedicado en la misma en todos los cursos de la etapa".

Hay que reflexionar, pues, la transposición didáctica de estas competencias a fin de que sean una realidad en las aulas y superen los problemas citados.

El intertexto discursivo de la obra literaria y el de la película de *El Pequeño Vampiro*

Angela Sommer-Bodenburg, nacida en 1948 cerca de Hamburgo, dejó las aulas de primaria para dedicarse exclusivamente a la escritura y la pintura. Su vasta obra contiene géneros literarios bien variados, así como también obras artísticas. Una de las historias que ha tenido más resonancia es la colección de dieciséis títulos sobre *El Pequeño Vampiro*, adaptada a la radio, al teatro, al *music-hall*, al cine y a la televisión, y con más de diez millones de ejemplares vendidos. El argumento principal del éxito consiste en narrar las aventuras de Anton, un niño que anhela las historias de misterio, cuando se encuentra con un vampiro de veras que se llama Rüdiger. Desde el primer momento en que se conocen, Anton se ve envuelto en las aventuras más sorprendentes en compañía de su amigo y su familia de vampiros. Veamos la ficha bibliográfica del primer libro y la ficha técnica de la película.

PORTADA DEL LIBRO



Autor/a: Angela Sommer-Bodenburg

Año de edición: 1979

Título de la obra original: Der kleine vampiro

Título de la obra traducida al español: El pequeño vampiro

Editorial: Alfaguara

Lugar de edición: Madrid

Número de páginas: 193

Ilustraciones: Amelie Glienke

Sinopsis: Anton es un niño a quien le gustan mucho las historias de misterio y de miedo.

Un día se encuentra con un vampiro de verdad, Rüdiger, con quien vive aventuras sorprendentes.

FICHA TÉCNICA

Título original: The little vampire.

Dirección: Ulrich Edel

Guión: Karey Kirkpatrick (James and the Giant Peach, Chicken Run) y Larry Wilson (The Addams Family, Beetlejuice), basado en la serie de El Pequeño Vampiro de Angela Sommer-Bodenburg.

Producción: Estados Unidos, 2000. Filmada en Escocia.

Interpretación: Jonathan Lipnicki (Jerry Maguire, Stuart Little), Rollo Weeks, Richard E. Grant, Anna Popplewell, Alice Krige, Tommy Hinkley, Pamela Gidley, Jim Carter y John Wood.

Versión: doblada al castellano, El pequeño vampiro.

Duración: 94 minutos

Sinopsis: Anton es un niño americano que, por cuestiones de trabajo de su padre, se tiene que marchar a vivir a Escocia, país conocido por su literatura sobre fantasmas. Allí conoce a un niño vampiro, Rüdiger, y se hacen muy amigos. A partir de unos sueños que Anton tiene sobre vampiros, lo ayudará a poder deshacer un maleficio que les había caído hacía 300 años.

los ruidos y el misterio o elementos sobrenaturales. Como ya se comentó anteriormente, el papel del cine es clave para el desarrollo del género. *Nosferatu* cautiva porque suma al texto los signos visuales de la iluminación y los efectos especiales, así como la banda sonora. ¿Pero cómo se concretan estos rasgos de arquitecturalidad en la obra escogida?

Si analizamos a grandes rasgos el intertexto discursivo del libro veremos que responde a los rasgos básicos del género de terror, y más concretamente al mito de los vampiros. En primer lugar, aparecen personajes emblemáticos como por ejemplo Drácula, Frankenstein, King Kong, Superman, Tarzán, etc. Además, antes de empezar la lectura, la autora hace una excelente presentación de los personajes principales, de manera que sitúa perfectamente el lector. El campo semántico en relación al género es muy rico. Con respecto al tratamiento del mito del vampiro sobre el vestuario que lleva, la alimentación, los escenarios donde se mueve, su relación con los humanos y los antidotos que se utilizan para librarse, es donde encontramos uno de los puntos más interesante y destacados de la obra: la desmitificación del vampiro por su trivialización y proximidad con los humanos mientras desarrolla todas las características del género. Aquí es donde encontramos un punto clave para trabajar en la secuencia didáctica. Otro rasgo interesante es el gusto por la lectura que muestra Anton, especialmente por los libros de terror, pero también conoce otros géneros. Las constantes alusiones contribuyen a activar y ampliar el intertexto lector de los niños y niñas de educación primaria.

Con respecto al intertexto discursivo de la película de *El Pequeño Vampiro* también tenemos que afirmar que responde a las características que, según Romaguera (1999), corresponden al género de terror cinematográfico. De entrada, el bloque argumental de la historia narrada; luego, lo que más llama la atención es el fuerte componente visual que viene dado por la iluminación contrastada de planos, escenas y secuencias. En tercer lugar, el vestuario y el maquillaje de los personajes ficticios es chillón y extravagante. Como no podía ser de otro modo, los efectos especiales son espectaculares a lo largo de toda la película y mantienen constantemente la atención del espectador que se prepara a oír la música de intriga que invade las escenas más impactantes. Mientras que en el libro se desmitifica al vampiro, la película es una parodia del mito ya que se cambian los papeles; los humanos quieren ser vampiros y los vampiros se acaban convirtiendo en humanos.

De hecho, en este proceso de transposición de la obra literaria a la cinematográfica cobran sentido las palabras de Zavala (2005:30): "La traducción de un texto literario al lenguaje cinematográfico ya no es la obra literaria, sino un texto completamente diferente, de lo que puede ser

Carátula de la película



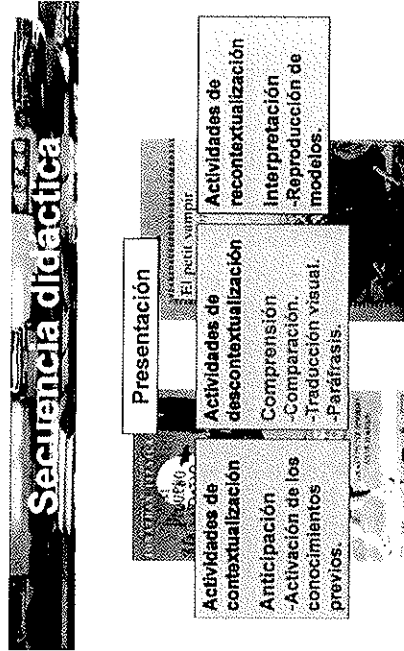
Como es bien sabido, los elementos clave del género de terror los encontramos en la obra clásica por excelencia, *Drácula*: el argumento, los personajes, el campo semántico, los escenarios románticos, los olores,

estudiado comparado con la versión escrita, sino que tiene que ser analizado en sus componentes audiovisuales”.

A modo de resumen, hemos visto que tanto el intertexto discursivo de la obra literaria como el de la película de *El Pequeño Vampiro* responden perfectamente a las características del género de terror literario y cinematográfico (la arquitecturalidad). ¿De qué manera la lectura de ambos textos puede favorecer la competencia lectorsitaria, la competencia audiovisual y, en definitiva, el intertexto lector? En el apartado siguiente responderemos todas estas preguntas mediante la programación de la secuencia didáctica.

Secuencia didáctica para la recepción de los dos textos

Una de las líneas de investigación del grupo de investigación es sobre las estrategias de lectura, ya sea a partir de un texto literario, ya sea a partir de un texto audiovisual. Junto con Ramos (2007) hemos trabajado y desarrollado detalladamente las estrategias de lectura integradas dentro de una secuencia didáctica (SD), en cuanto a metodología que facilita la enseñanza y aprendizaje de las competencias disciplinarias mediante la secuenciación y programación de contenidos a partir de un eje vertebrador clave. En el caso que nos ocupa, la figura y el mito del vampiro como uno de los máximos representantes del género de terror infantil. Las ventajas pedagógicas de programar una secuencia didáctica en tres momentos: contextualización, descontextualización y recontextualización están suficientemente justificadas y explicadas en Ambrós y Ramos 2008 y 2009. Sin embargo, nuestra propuesta relaciona los tres momentos de la SD con tres momentos del proceso de lectura (Mendoza, 1998): la anticipación, la comprensión y la interpretación con el fin de trabajar estrategias específicas que favorezcan el desarrollo de la competencia lectorsitaria y audiovisual. El cuadro siguiente presenta sucintamente la relación entre la secuencia didáctica, las fases de lectura y las estrategias de lectura.



FASES DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA Y DEL PROCESO LECTOR CUADRO 2

Tal como se aprecia en el cuadro 2, antes de las fases de la secuencia didáctica hemos añadido un apartado titulado “presentación”. Si bien la motivación inicial y presentación de la SD podría ir perfectamente incluida en las actividades de contextualización, en este caso concreto hemos preferido diferenciarlo en otro apartado ya que proponemos iniciar la secuencia haciendo la propuesta que queremos organizar una fiesta de disfraces infantiles de vampiros y vampiresas por Carnaval. Una vez hecha la propuesta empezamos la lluvia de ideas sobre todo lo que sabemos del mito y se propone al alumnado que busquen todos los referentes visuales que recuerden o conozcan sobre los vampiros. En la presentación aprovechamos también para pasar algunos fotogramas de dos hipertextos filmicos de *Drácula* de Stoker: *Nosferatu* de Murnau de 1922 y *Drácula* de Tod Browning de 1931. Continuamos con las actividades de contextualización y de anticipación.

Contextualización y Anticipación

En este momento hay que presentar los rasgos principales de la secuencia, las actividades más significativas que llevaremos a cabo y lo que pretendemos conseguir. Los cuatro objetivos en clave competencial para la secuencia son los siguientes:

- Activar los conocimientos previos sobre los vampiros y las historias

de miedo mediante la búsqueda de información, la observación de imágenes y el diálogo en pequeño y gran grupo.

- Ampliar el intertexto lector sobre el miedo literario y el cinematográfico mediante la lectura y el visionado de fragmentos concretos de *El Pequeño Vampiro*.
- Reconocer los elementos clave del género de miedo en el texto escrito y el audiovisual mediante la comparación de las tramas, de los personajes, de los escenarios y del tiempo fílmico y narrativo de *El Pequeño Vampiro*.
- Escribir una historia de miedo mediante el soporte escrito y el visual.

Explicamos al alumnado que trabajaremos simultáneamente una película de vampiros y su hipotexto literario y al final de la secuencia lo celebraremos con la fiesta de disfraces y su correspondiente ambientación. En relación al proceso lector, debemos tener presente que antes de empezar a descifrar ningún código hace falta que activemos los conocimientos previos que tenemos sobre el tema. Podemos hacerlo fijándonos en todos los elementos que conforman el paratexto con el fin de anticiparnos. Y ésta es la estrategia principal que nos proponemos en esta fase. A pesar de ello, somos de la opinión que hay que sistematizar el trabajo de las estrategias de cada fase del proceso lector. En otro trabajo conjunto de Ramos y Ambrós (2008), definimos el método de trabajo para las estrategias en el aula siguiendo las recomendaciones de Giasson (2007) de responder estas cuatro preguntas para cada estrategia:

- ¿Qué?: Una breve explicación, una definición o un ejemplo de la estrategia.
- ¿Cómo?: Una enseñanza en actividades de la manera cómo opera.
- ¿Por qué?: Una explicación exponiendo su utilidad en el desarrollo de la comprensión lectora o visual.
- ¿Cuándo?: En qué condiciones hace falta que sea aplicada, y cómo se puede evaluar su eficacia.

Veámoslo ejemplarizado en la estrategia en cuestión, la anticipación.

- ¿Qué?: Detenemos a pensar y reflexionar sobre los estímulos y referentes textuales y visuales de la obra/s que queremos leer para hacer predicciones o hipótesis.

- ¿Cómo?: A partir de observar el paratexto (título, subtítulo, ilustraciones, colección, etc.) en un nivel inicial.

- ¿Por qué?: De esta manera es más fácil establecer relaciones de lo que

ya sabemos con lo que tenemos que aprender y favorecemos la recepción.

¿Cuándo?: Antes de empezar a “leer” un libro o “mirar” una película y cada vez que reconozcamos marcas o esquemas textuales a medida que avanzamos a la lectura.

Verbalizar y ejemplarizar el uso de la estrategia es fundamental para conseguir autonomía en el proceso lector desde los primeros cursos de primaria. Las siguientes actividades son un ejemplo.

ANTICIPACIÓN

ESTRATEGIA: ACTIVAR LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS. EJEMPLO DE ACTIVIDADES

- Lectura y comentario de la portada del libro y de la película, así como del índice del libro.
- Lectura de la presentación de los personajes del libro *El Pequeño Vampiro* (que se encuentran antes de iniciar la historia).
- Completar la ficha bibliográfica y la técnica de cada texto para ver los elementos comunes y diferentes.

Descontextualización y Comprensión

La segunda fase de la secuencia didáctica es una de las más densas ya que el objetivo principal es que el alumnado alcance los contenidos necesarios para poder realizar la tarea principal, que en este caso se divide en dos actividades: la fiesta de disfraces y la invención de una historia de miedo. Hay que diseñar actividades variadas que faciliten la ejercitación e interiorización de aquellos contenidos primordiales de la SD. Referido a nuestro ejemplo, consiste en extraer las características principales del género de terror cinematográfico y literario a partir del personaje del vampiro atendiendo a la comprensión de los apartados principales de una historia parecida contada en códigos diferentes.

Con respecto al proceso lector, lo hemos relacionado con la fase de comprensión, dando por sobrentendido que ha habido una descodificación previa. Sin embargo, como el alumnado de primaria no está muy acostumbrado a analizar ni a reflexionar sobre el lenguaje audiovisual, sino sólo a ser consumidor pasivo y nada reflexivo, las estrategias principales de este segundo momento se centran en facilitar la comprensión del código literario escrito y del audiovisual a partir de la comparación de fragmentos de ambos textos, la paráfrasis y la traducción visual. Dicho de otra manera, la comprensión de ambos textos pasa por una comparación constante de los aspectos narrativos clásicos del género de terror expresados en dos

códigos diferentes: el escrito y el audiovisual. Hay que subrayar también en este contexto que las tres estrategias citadas se trabajan de manera muy interrelacionada ya que a menudo una actividad de comparación de fragmentos de textos comporta verbalizar oralmente una pequeña paráfrasis de lo que se ha visto o leído (véase la actividad primera de este apartado). O también ocurre el caso contrario, que a partir de la propuesta de traducir un fragmento escrito de la obra en imágenes después lo comparamos con lo que ocurre en la película.

Los rasgos principales de cada estrategia son los siguientes:

Estrategia: Comparación de historias

¿Qué?: Comparar fragmentos breves de dos historias o elementos puntuales de éstas que tengan el mismo código o dos códigos diferentes.

¿Cómo?: Analizar las diferencias entre fragmentos de los dos textos para comparar, atendiendo a las marcas intertextuales que ofrece a cada uno de ellos.

¿Por qué?: La reflexión y análisis de aspectos concretos y breves de narraciones ayuda a comprender mejor el mensaje que transmiten y a abstraer los rasgos comunes y más diferenciados así como fomenta las interrelaciones textuales y la hipertextualidad.

¿Cuándo?: A pesar de se podría utilizar siempre, hay que reservarla por para fragmentos en que se muestre claramente las posibilidades y limitaciones narrativas de cada texto en función del código utilizado o el contenido, género, etc.

Estrategia: Paráfrasis

¿Qué?: Entendemos la acción de parafrasear como una reformulación del texto con el objetivo de acercar su significado original en la zona de desarrollo próximo al lector destinatario

¿Cómo?: Explicar con nuestras palabras propias lo que recordamos o hemos comprendido de fragmentos del texto, ya sea escrito, visual o audiovisual.







¿Por qué?: Es un ejercicio excelente de control de la comprensión parcial del texto que activa el intertexto lector a medida que va dando sentido a las piezas que va leyendo y activando.

¿Cuándo?: En momentos en que cueste un poco comprender fragmentos de lo que leemos o visionamos.

COMPRESIÓN.





ESTRATEGIA: COMPARACIÓN DE HISTORIAS Y PARÁFRASIS EJEMPLO DE ACTIVIDADES

- d) Repasamos oralmente el orden de la historia de la película y después lo comparamos con el del libro a partir de las imágenes y del cuadro siguiente:

		
1	2	3
		
4	5	6

¿QUE PASA?	¿A QUIEN?	¿DONDE?	¿COMO LO EXPLICA?
	Anton		
	Rüdiger		

e) Comparamos los personajes principales de cada historia.

PERSONAJES	RASGOS FÍSICOS	RASGOS PERSONALES (PUNTOS DÉBILES Y PUNTOS FUERTES)
		
		
		
		

ESTRATEGIA: TRADUCCIÓN VISUAL. EJEMPLO DE ACTIVIDADES.

f) Dibujamos la carátula de los libros de la biblioteca de Anton y los ordenamos. Ahadimos los que echamos en falta y lo ampliamos con películas y cómics. Para empezar tenemos:

“De la estantería habían desaparecido libros enteros que podían desagradar al vampiro: los últimos dos tomos de King-Kong, los tebeos de Tazán y los libros de Superman. En su lugar había ahora dos libros nuevos: uno de ellos, en cuyas pastas negras se veía un gigantesco murciélago, llevaba en letras rojas brillantes el título *Vampiros: Las doce historias más terribles*. El otro, con una encuadernación lila, se llamaba *La venganza de Drácula*.”

Capítulo *La punta misteriosa* p. 35.

g) Preparamos el guión ilustrado de este fragmento (que coincide con la escena que empieza en el minuto 10:55 de la película). Previamente subrayamos en un color las frases del texto que son narrativas y en otro color las que son descriptivas. Después, lo comparamos con la película. Hacemos una lluvia de ideas de cómo podíamos visualizar este texto, si hay que adaptarlo o no, y seleccionamos las frases que pasaremos a diferentes planos para hacer la escena. Una vez lo hemos decidido entre todos, y en función del número de alumnos que tengamos, cada niño/a se encargará de hacer el dibujo de cómo se imagina que será aquel plano. Los elementos que tienen que incluir son: el dibujo del plano, la música o sonido que pondrían, el diálogo o voz en off y el tiempo orientativo que puede durar.

Fragmento del primer capítulo del libro titulado: *La cosa en la ventana*. Pp: 18-19.

Entonces Anton oyó un extraño crujido que parecía venir de la ventana. Y de pronto creyó ver detrás de las cortinas una sombra que se perfilaba en la clara luz de la luna. Muy lentamente, temblando las rodillas, se aproximó de puntillas. El extraño olor se hizo más fuerte; olía como si alguien hubiera quemado una caja de cerillas entera. También el crujido se hizo más fuerte. De repente Anton se quedó parado como si hubiera echado raíces... en el alféizar, delante de los visillos que flotaban con la corriente de aire, estaba sentado algo y lo miraba fijamente. Tenía un aspecto tan horrible que Anton pensó que iba a caerse muerto. Dos ojos pequeños e injectados en sangre relampagueaban frente a él desde un rostro blanco como la cal; una cabellera peluda le colgaba en largos mechones hasta una sucia y negra capa. La gigantesca boca, roja como la sangre, se abría y cerraba, y los dientes, que eran extraordinariamente blancos y afilados como puñales, chocaban con un rechinar atroz. A Anton se le erizó el pelo y se le detuvo la sangre en las venas. ¡La cosa de la ventana era peor que King-Kong, peor que Frankenstein y peor que Drácula!

h) Visionamos las imágenes del segundo capítulo del DVD donde aparecen cuatro acciones simultáneas: el cazador de vampiros, los padres de Anton en la fiesta, Anton en casa y Anton y Rüdiger juntos. Por grupos, y con ayuda de la siguiente tabla, tendrán que describir lo que ocurre en las imágenes.

DIBUJO RÁPIDO COCHE GIBBERIER	DIBUJO RÁPIDO PADRES DE ANTON LLEGAN A LA FIESTA	DIBUJO RÁPIDO ANTON SE HACE EL DISFRAZ DE VAMPIRO
Personaje/s	Personaje/s	Personaje/s
Acción (qué pasa)	Acción (qué pasa)	Acción (qué pasa)
Escenario (lugar)	Escenario (lugar)	Escenario (lugar)
Iluminación (es de noche o de día)	Iluminación (es de noche o de día)	Iluminación (es de noche o de día)

i) Lee la descripción de estos escenarios y dibújalos. Analiza los elementos y las expresiones de la descripción que dan miedo. Si tuvieras de poner música, ¿cuál escogerías?

Anton, no obstante, se sentía un poco angustiado cuando saltaron por encima del muro del cementerio y se hallaron de repente en medio de lápidas derrumbadas, cruces desmoronadas y exuberante maleza. Reinaba un silencio inquietante y, a la luz de la luna, el cementerio parecía más sombrío e irreal. Pero en ningún sitio pudo descubrir Anton el rastro de una tumba habitada. (pp. 59-60.)

Otro ejemplo:

Bajo por el camino principal. Había acompañado algunas veces a su madre a visitar las tumbas de la familia. Por eso aún se acordaba de que la parte más agreste del cementerio empezaba detrás de la capilla que estaba al final del camino. Esta capilla siempre le había hecho sentir un misterioso estremecimiento: estaba construida como un edificio normal, pero no tenía ninguna ventana, sólo una gigantesca puerta de hierro. Y a pesar de que parecía vieja y desmoronada, había en la puerta un candado a todas luces completamente nuevo y usado a menudo, y esto era realmente lo más inquietante, ¡pues Anton no había visto nunca entrar o salir a nadie! (p.83).

Estrategia: Traducción visual

- ¿Qué?: Expresar visualmente ideas suscitadas a partir de la lectura y comprensión de fragmentos de un texto.
- ¿Cómo?: Ya esté explicando la imagen en palabras, dibujos o lesbozos. El formato del guión ilustrado ayuda.
- ¿Por qué?: Las imágenes forman parte del mundo en que vivimos. Explicar lo que se ha entendido en otro código, el visual, favorece la comprensión.
- ¿Cuándo?: A pesar de se podría utilizar siempre, hay que reservarla para fragmentos en que haya cierta complejidad para relacionarlos con facilidad con la realidad.

INTERPRETACIÓN.

ESTRATEGIA: REPRODUCCIÓN DE MODELOS EJEMPLO DE ACTIVIDADES.

- j) Realización de un mapa conceptual de los rasgos que definen el vampiro del libro y el de la película (aspectos que pueden tenerse en cuenta serían el físico, el vestuario, las acciones, los antídotos, etc.) para ver si dan miedo.
- k) Escribir una historia de miedo breve en que salgan un niño o una niña que tiene un amigo vampiro ambientada en el siglo XIX. Escoger un fragmento (inicio, nudo o desenlace) para representar o hacer el guión ilustrado. Para empezar, haced una lluvia de ideas sobre el inicio, el nudo, el problema, el final, los protagonistas, etc.
- l) Leemos estos fragmentos del libro y alguno de la película y buscamos qué es lo que provoca el miedo (la noche, sentirse solo, una amenaza, un sueño, libros, etc.) y tratamos de dar una solución para vencerlo.

FRAGMENTOS DEL LIBRO Y DE LA PELÍCULA	¿QUÉN ES EL NARRADOR?	¿QUÉ DA MIEDO? LO PODEMOS DIBUJAR O ESCRIBIR	¿CÓMO PODEMOS VENCERLO? LO PODEMOS DIBUJAR O ESCRIBIR
<p>— ¡Como tu seguramente sabes, nosotros nos alimentamos de sangre!</p> <p>— Yo tengo una sangre muy ma...; mala — tartamudó Anton—. Siempre tengo que tomar pa...; pa...; pastillas. (p. 20)</p> <p>— ¡Y cuando se sabe dónde yace alguno, se le debe atravesar el corazón con una estaca de madera! — prosiguió Anton. Esto no hubiera debido decirlo, pues el vampiro prorrumpió en un bramido desgarrador y se abalanzó sobre Anton. Pero Anton fue más rápido. Con la velocidad del rayo se deslizó por debajo del escritorio y se apresuró hacia la puerta, seguido de cerca por el vampiro que bufaba de coraje. Poco antes de la puerta el vampiro lo había alcanzado. “Ahora se acabó”, pensó Anton. “¡me va a morder!” (p. 23)</p>			
<p>Escena del minuto 15:20 cuando Geiermeier quiere atacar a Anton y éste tiene miedo.</p> <p>Escena minuto 11:39. Anton demuestra miedo ante la transformación del murciélago y se oye a Anton en voz off: — “no tengo miedo, no tengo miedo” —.</p>			

FRAGMENTOS DEL LIBRO Y DE LA PELÍCULA	¿QUÉN ES EL NARRADOR?	¿QUÉ DA MIEDO? LO PODEMOS DIBUJAR O ESCRIBIR	¿CÓMO PODEMOS VENCERLO? LO PODEMOS DIBUJAR O ESCRIBIR
<p>A la cosa parecía divertirse ver temblar a Anton con un miedo de muerte, pues ahora hizo con su gigantesca boca una mueca horrorosa con la que dejó completamente al descubierto sus colmillos, águedos como agujas y muy salientes. (p. 20)</p>			

FRAGMENTOS DEL LIBRO Y DE LA PELÍCULA	¿QUEEN ES EL NARRADOR?	¿QUE DA MIEDO? LO PODEMOS DIBUJAR O ESCRIBIR	¿CÓMO PODEMOS VENCERLO? LO PODEMOS DIBUJAR O ESCRIBIR
<p>—Dime, ¿estás a menudo así, solo, en casa? —preguntó el vampiro.</p> <p>—Todos los sábados.</p> <p>—¿Y no tienes ningún miedo?</p> <p>—Sí.</p> <p>—Yo también. Sobre todo en la oscuridad —declaró el vampiro. (p. 26)</p> <p>m) ¡Preparamos la fiesta de disfraces de vampiros!</p> <p>¡Recordad que hay que preparar los disfraces y ambientar el espacio para que todo sea agradable a los vampiros!</p>			

Recontextualización e Interpretación

Llegados a la última fase de la secuencia, hay que terminar de consolidar las estrategias y contenidos trabajados anteriormente para que el aprendizaje sea lo más significativo posible. La estrategia mencionada en este caso es la de reproducción de modelos. Visto el trabajo previo realizado en la fase anterior, los modelos que pretendemos que reproduzca el alumnado son los siguientes: disfrazarse de vampiro o vampira infantil para la fiesta en la que hay que diseñar la ambientación; inventarse una historia escrita sobre vampiros junto con la traducción de una parte al guión ilustrado y, finalmente, reflexionar sobre el miedo que tienen los personajes de la historia y nosotros mismos con el fin de dibujar o escribir acciones que pueden realizarse para superarla. Las actividades de síntesis que presentamos en este apartado aportan información para la evaluación de la secuencia de acuerdo con los objetivos explicados anteriormente.

Conclusiones

Palabras, imágenes y sonidos forman parte del mundo comunicativo que rodea niños y niñas, y toda la ciudadanía que encontramos en una multiplicidad de géneros textuales y contextos, uno de los cuales es la literatura y el

cine infantil. Por este motivo, la secuencia didáctica que hemos presentado combina la lectura audiovisual con la literaria para fomentar la recepción de textos, la competencia leotliteraria y audiovisual del ámbito de lenguas de educación primaria de la LOE y la competencia comunicativa lingüística y audiovisual. Asimismo, enseñar a ver y analizar una película que proviene de un libro pretende dignificar el hecho de introducir el cine en el aula no sólo como un recurso didáctico fácil para motivar los niños y niñas, sino como un texto más que hace falta saber decodificar y comprender con el fin de reconocer sus características y poder disfrutar más plenamente.

¡En definitiva, lo que pretendemos es contribuir a mejorar la recepción de textos literarios y cinematográficos a los pequeños vampiros de ciclo superior de primaria!

Referencias bibliográficas

Ambròs, A.; Ramos Sabaté, JM y Rovira, M (2009). *Enfilem les competències. Les competències bàsiques a l'àrea de llengua*, Barcelona, ICE de la Universitat de Barcelona, <http://161.116.7.34/enfilem>

Ambròs, A. y Breu, R. (2007). *Cine y educación. El cine en el aula de primaria y secundaria*. Barcelona, Graó.

Ambròs (2007). "La traducción visual como estrategia interpretativa de poemas" a *La Lengua Escrita*- Edición digital, Universidad de la Rioja.

Ambròs, A y Ramos Sabaté, JM (2007). "Veamos poesía: leamos imágenes en primaria", *Aula de innovación educativa*, 163, pp. 81-96.

Ambròs, 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.

Ambròs, A. (2005). "Una serie de catastróficas desdichas". *Aula de Innovación*, 147, pp.77-95.

Breu, R. y Ambròs, A. (2010). *Cinèscola 1*. Barcelona, Graó. En prensa.

Cano, R. (2008). "Para temblar... de miedo" propuesta didáctica para primaria. *Aula de Innovación*, 175, pp. 79-96.

Generalitat de Catalunya. DOGC núm. 4915, de 26 de juny. *Decret 143/2007 pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria*. Versión electrónica: <http://www.gencat.net/diari/4915/07176074.htm>.

Giasson, J (3A ed. 2007). *La compréhension en lecture*, Bruxelles, De Boeckh.

- Mendoza, A. (coord.) (2008). *Textos entre textos. Las conexiones textuales en la formación del lector*. Barcelona: Horsori.
- Mendoza, A. (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Aljibe.
- Mendoza, A. (1998). *Tú lector*. Barcelona: Octaedro, S.L.
- Peña-Ardid, (1999). *Literatura y cine*. Madrid: Cátedra. Signo e imagen.
- Ramos, JM (2009). *Gestos profesionales per fomentar gestors lectors efectius*. Licencia de estudios: <http://phobos.xtec.es/sgfprp/resum.php?codi=1865>
- Ramos, JM (2006). "Los detalles del terror a propósito de Drácula", en Aula de Innovación Educativa 156, Barcelona, pp. 34-45.
- Romaguera, J. (1991). El lenguaje cinematográfico. Gramática, géneros, estilos y materiales. Madrid. Ediciones de la Torre.
- Romea, C. (2005). "Texto literario y texto cinematográfico. Semejanzas y diferencias en "Cine y literatura", *TEXTOS de didáctica de la lengua y la literatura* n. 40, pp. 19-27.
- Romea, C. (2002). "De la literatura al cine. Una lectura interpretativa". En VVAA *El relato de la lectura en el s. XXI*. Grupo Ed. Universitario. Granada. Edición en CD.
- Romea, C. y Pujals, G. (coord.) (2001). *Cine y literatura: Relación y posibilidades didácticas*. Barcelona. ICE/Horsori. (Cuadernos de educación).
- Savater, F. (1996). *Malos y malditos*. Madrid. Alfaguara.
- Snyder, I. (comp.) (2004). *Alfabetismos digitales. Comunicación, innovación y educación en la era electrónica*. Málaga: Aljibe.
- Siruella, J. (1992). *Vampiros*. Madrid, Siruela.
- VV.AA. (2005). *Materials didàctics per a Infantil i Primària Aprendre a Mirar*. Programa d'Educació en Comunicació Audiovisual (PECA) del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. DVD.
- Wolf, S. (2001). *Cine/literatura*. Buenos Aires: Paidós
- Zavala, L. (2005). "Estrategias de análisis en cine y literatura", *TEXTOS de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: Graó.
- En línea:
 Angela Sommer-Bodenburg
http://es.wikipedia.org/wiki/Angela_Sommer-Bodenburg
 Página personal de la autora
<http://www.angelasommer-bodenburg.com/>
 Comentario sobre la película. Revista Imaginaria.
<http://www.imaginaria.com.ar/04/3/vampiro2.htm>
 Web oficial de la película:
- www.littlevampiremovie.com
 Web de bandas sonoras de musicales de vampiros
<http://perso.wanadoo.es/vampiros/html/musica.html>