

Lorena Berríos Barra y Andrea Berríos Muñoz | págs. 24-44

El texto como representación multimodal: una propuesta didáctica a través de las manifestaciones artísticas de “Alicia en el País de las Maravillas”

Lorena Berríos Barra¹
Andrea Berríos Muñoz

RESUMEN

El texto multimodal es una alternativa viable para incentivar la lectura en los estudiantes de enseñanza media. Por medio de él los jóvenes pueden acceder a obras literarias que les resulten particularmente complejas. Con este fin se ha diseñado una propuesta didáctica sobre la obra “Alicia en el país de las maravillas” de Lewis Carroll que atiende al uso de su representación audiovisual para la comprensión de la obra impresa. Esta secuencia didáctica se ha formulado considerando las inteligencias múltiples, la progresión en las habilidades y el uso de diversos recursos tecnológicos. Por lo tanto, con su ejecución se pretende potenciar las habilidades literarias de los estudiantes y, dar un espacio para la creación y la valoración del texto multimodal en la clase de lenguaje.

Palabras clave: texto multimodal, representación audiovisual, propuesta didáctica, formación literaria, lectura.

The text as a multimodal representation: a didactic proposal through art manifestations is “Alice in Wonderland” .

ABSTRACT

Multimodal texts are a feasible alternative to encourage reading in high school students, by means of which, young people can have access to literary works that may seem particularly complex to them. A didactic proposal using “Alice in Wonderland” has been designed in order to achieve the aforementioned with the aid of an audiovisual representation of the printed text. These activities have taken into consideration multiple intelligences, skills progress, and the use of technological resources. Therefore, through its execution it is intended to enhance the student’s literary skills, and to make room for creation and appreciation of multimodal texts in the language class.

Keywords: multimodal text, audiovisual representation, didactic proposal, literary education, reading.

Fecha de recepción: 29 de abril de 2013

Fecha de aceptación: 20 de julio de 2013

¹ Lorena Berríos B. y Andrea Berríos M. son estudiantes del postgrado Máster de Investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Barcelona, España.

1. FINALIDAD DE LA PROPUESTA

La siguiente propuesta didáctica está diseñada para incentivar el acceso a la comprensión de obras literarias mediante su vinculación con el cine. Este último pensado como recurso estratégico dentro del aula, ya que posibilita acceder a una obra literaria desde otras perspectivas.

La utilización del cine dentro del aula resulta un recurso útil para que el estudiante pueda activar sus competencias, acrecentar sus habilidades y fortalecer su autoestima. Para esto se ha programado una secuencia didáctica que atiende al trabajo por inteligencias múltiples y a las capacidades de los discentes.

La secuencia didáctica está elaborada considerando los diferentes momentos de aprendizaje. Esto quiere decir que está proyectada desde: un objetivo general, los contenidos, la secuencia de actividades y su posible evaluación; además de la especificación de los recursos, tiempo de aplicación y el tipo de evaluación de cada sesión.

La propuesta está pensada para ser ejecutada en un grupo-curso de nivel I° medio de enseñanza Humanista-Científica en la asignatura de Lenguaje y Comunicación.

En el diseño de la propuesta se pensó en un grupo-curso que corresponda al perfil general del estudiante chileno que cursa este nivel; pues los estudiantes a esta edad (14 - 15

años), se caracterizan por no poseer una amplia cultura popular, no son buenos lectores y les cuesta producir textos escritos. Las actividades de la propuesta están pensadas con el fin de motivar a los discentes y que se acerquen de una forma diferente a los textos literarios para puedan involucrarse con ellos.

2. DESCRIPCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL ENCUADRE TEÓRICO Y DIDÁCTICO QUE SE EMPLEARÁ EN LA SECUENCIA

Es un hecho comprobado que el docente consume mucho tiempo en dar instrucciones o explicando la lección y la actividad que más realizan dentro de la clase, los estudiantes, es la escritura². Al respecto, Amstrong sostiene que las inteligencias múltiples ayudarían a “organizar y sintetizar las innovaciones educativas que pretenden romper este enfoque didáctico tan limitado” (2006: 78) pues potencian el uso de la multimodalidad y el desarrollo de diversas competencias que le servirán al estudiante para enfrentarse con éxito a la vida cotidiana.

Por este motivo, en la formulación de las actividades y la evaluación formativa se han considerado las inteligencias múltiples propuestas por Gardner (de la edición de 2010), las cuales apuntan hacia el desarrollo de los talentos que poseen cada uno de los educandos. Si bien es cierto no se aplicará el

² Un proyecto pionero de John Goodlad “A Study of Schooling” implicó a investigadores en la observación de 1000 aulas de EEUU y se comprobó que casi el 70% del tiempo de clase lo consume el profesor dando instrucciones.

concepto de Gardner de "enseñanza centrada en el individuo", se atenderá a las características peculiares del educando a través del desarrollo de las diversas inteligencias: espacial, musical, lingüística, lógico-matemática, corporal y cinética, interpersonal, y la intrapersonal (Gardner, 2010: 39-50) en distintos momentos del proceso de enseñanza aprendizaje. De acuerdo con este autor, dentro de la formulación de las actividades se ha pensado integrar el trabajo con las inteligencias, pues estas apuntan a la diversificación de las habilidades dentro de un grupo curso. Respecto a esto, Gardner ha sostenido:

Desde el momento en que sólo se toma una única perspectiva o un solo camino hacia un concepto o problema, es prácticamente seguro que los estudiantes entenderán dicho concepto sólo en su forma más limitada y rígida. Por el contrario, el adoptar todo un abanico de posturas hacia un fenómeno estimula al estudiante a llegar a conocer ese fenómeno de más de una manera, a desarrollar múltiples representaciones y a intentar relacionar estas representaciones entre sí. (2010: 270)

Lo anterior es lo que se pretende lograr en los estudiantes a través del análisis de distintos tipos de textos y, por medio de las actividades propuestas y la evaluación de cada una de ellas, activar las diferentes inteligencias que viven en ellos.

Acerca de los elementos a trabajar en la propuesta, se tiene plena consciencia de que los estudiantes han nacido en un momento histórico en que la imagen tiene un lugar

preeminente en la comunicación. Cada día y en forma constante, conviven y se enfrentan a una serie de imágenes (estáticas y dinámicas) que transmiten una gran variedad de mensajes. Suponer que su visión del mundo no está permeada, de alguna manera, por las imágenes que reciben, sería desconocer la realidad circundante. Por este motivo, se considera esencial promover, en los jóvenes, la lectura crítica de las imágenes con que interactúan a diario. En este sentido, el texto multimodal es una respuesta a este fenómeno que los estudiantes se deben enfrentar continuamente y el profesor debe ser parte de él. Según Kress (2001) dentro de la cultura occidental existe una preferencia por la monomodalidad; un ejemplo de esto son los textos sin imágenes (novelas, cuentos), obras pictóricas que utilizan mayormente un soporte de tela, etc. No obstante el uso de la imagen, actualmente, ha cobrado cada vez mayor fuerza, aportando diversos sentidos que definen lo que la multimodalidad pretende ser: un producto con significado cultural y comunicacional. Por esto, el texto multimodal debe ser considerado dentro el aula por medio de sus diferentes representaciones, desde el ámbito digital hasta su referencia más tradicional como lo es el cine. En este sentido, se concuerda con Kress cuando formula la necesidad de que la literatura dentro del aula sea analizada desde el ámbito semiótico y cultural, y que se inserte en la realidad que vive el educando y no fuera de esta (2003:120) en donde el currículo sirva

para potenciar las habilidades de recepción y comunicación para comprender este mundo.

Considerando los puntos anteriores, se ha seleccionado *Alicia en el país de las maravillas* de Lewis Carroll por dos razones fundamentales: la primera es la gran cantidad de adaptaciones para cine y televisión que se han hecho de este clásico literario que data de 1865 y, la segunda, se relaciona precisamente con el potencial visual inherente al texto del británico. El hecho de que *Alicia* posea tantas y tan diversas adaptaciones audiovisuales, permite establecer puentes entre estas versiones. Dicho en otros términos, posibilita la explicitación de las intenciones que se persiguen con un mensaje visual u otro. En este sentido, las versiones que se abordan en el aula, resultan un buen ejemplo de que intenciones comunicativas distintas se materialicen en mensajes audiovisuales completamente diferenciados.

Para poder facilitar el que los estudiantes arriben a esta conclusión, se entiende que la realidad del texto literario y la del cinematográfico son completamente distintas. Se asume y comprende que la materialidad de la literatura solo se construye mediante el uso de la palabra, mientras que en el lenguaje cinematográfico son muchos los elementos que confluyen para darle forma. Estos dichos concuerdan con Romea cuando señala que: «el estudio fílmico se fundamenta en conceptos y fórmulas de la teoría y de la crítica literaria,

pero requiere de un análisis desde su propia materialidad sincrética» (2001:25). Pues, a fin de cuentas, la comprensión del lenguaje cinematográfico requiere la activación de una serie de conocimientos de diversa naturaleza: visual, auditiva, de código lingüístico, estético, etc. Por lo tanto, los procesos de recepción y de comprensión que requiere un film son completamente distintos a los que operan en la lectura de un texto literario. Este es el motivo que insta a entrecruzar la lectura del texto de Carroll y sus adaptaciones al cine por Disney en 1951 y 2010.

Por último es preciso señalar que trabajar con *Alicia en el país de las maravillas* resulta motivante porque a estas alturas el texto original de *Alicia en el país de las maravillas* pareciera haberse difuminado entre tantas versiones y adaptaciones que de él se han hecho. Trabajar el texto original con los alumnos (aunque traducido al español), implica un desafío, porque muchos de ellos probablemente conozcan o tengan alguna referencia de la obra, pero desconozcan absolutamente de dónde proviene el original. En este sentido, se puede afirmar que *Alicia en el país de las maravillas* se constituye como un hipertexto textual (Eco, 2003), pues para el lector contemporáneo, enfrentarse a este texto implica la inmediata activación de conocimientos extratextuales de base hipertextual: una suerte de acertijo y/o desconcierto en el que el lector tendrá que decidir si su imagen mental del texto literario estará condicionada por las versiones

cinematográficas que ha visto de él. Por esto último se ha planteado un gran desafío a los estudiantes cuando se les propone crear una versión propia de un texto que ya tiene muchas versiones. Se tiene la confianza de que sea su imaginación el límite de sus creaciones y no las imágenes que han creado y distribuidos otros con anterioridad.

2.1. TEMPORIZACIÓN

La secuencia está concebida para ser aplicada en la unidad de narrativa, que corresponde a la primera de las unidades que se tratan dentro del año escolar en el nivel de 1° medio. Conforme a la estructura curricular y la cantidad de contenidos que deben ser tratados durante el periodo (aproximadamente 3 meses), se sugiere que esta secuencia sea desarrollada en cuatro sesiones de 90 minutos (dos horas pedagógicas). La evaluación sumativa se encuentra fuera de la planificación de la secuencia y será el resultado final del conjunto de actividades y evaluaciones formativas de la propuesta didáctica.

3. COMPETENCIAS QUE SE PRETENDEN LOGRAR AL DINAMIZAR LA PROPUESTA

Eje lectura

Se pretende que los alumnos conozcan y disfruten variados tipos de textos ya sea narrativos o audiovisuales. Que logren un análisis profundo de los textos presentados, realizando inferencias, extrayendo conclusiones relevantes y que puedan comprender los textos bajo la luz de su contexto de producción.

Eje escritura

Se pretende que utilicen la escritura como una manera de organizar los temas planteados en las obras literarias y realizar conexiones entre otro tipo de producciones.

Ser capaces de potenciar su competencia lingüística a través del correcto uso de la lengua por medio de la escritura.

Eje comunicación oral

Se pretende que los estudiantes expresen opiniones fundamentadas sobre diferentes aspectos de los fragmentos literarios y audiovisuales trabajados en la clase.

Ser capaces de mantener una referencia al tema que se aborda y busquen evidencias que sustenten sus opiniones, ya sea través de ejemplos del texto, citas o referencias a conocimientos previos.

Tengan la capacidad de escuchar con atención las opiniones de los otros para evaluar sus argumentos y ampliarlos.

4. OBJETIVO GENERAL DE APRENDIZAJE

El objetivo general de aprendizaje de esta secuencia está propuesto desde el decreto 254 del currículo chileno. Este está construido sobre la base de tres ejes o competencias fundamentales: lectura, escritura y comunicación oral. Las actividades deben considerar el desarrollo de estos tres ejes. En estos se circunscriben las otras habilidades que se desprenden de ellos.

El eje principal de esta propuesta es la lectura. En el sentido de que los estudiantes tendrán que analizar e interpretar diversos tipos de textos tanto escritos como audiovisuales. En las actividades de producción, el eje utilizado será la escritura, con el fin de desarrollar la competencia lingüística y acrecentar en los estudiantes el conocimiento de la lengua y sus usos. En la exposición de ideas, el eje considerado será la

comunicación oral. Por lo tanto, se propondrá un objetivo general adecuado al eje principal que es la lectura. Los objetivos parciales de aprendizaje que obedecen a los otros ejes, serán formulados dentro de los objetivos de cada una de las sesiones propuestas.

Por tanto, el objetivo general de aprendizaje es el siguiente: "Interpretar los textos leídos considerando: visión de mundo presentada en el texto, sociedad y creencias culturales descritas, contexto sociocultural de producción". Objetivo que se pretende lograr mediante la formulación de actividades que vayan aplicándose en forma progresiva de manera tal que este objetivo sea alcanzado al

costumbres, prejuicios sociales propios de la cultura presentada).

Conocer las principales características del contexto socio cultural de la producción de las obras presentadas e identificar sus principales características.

Crear un guion audiovisual con el fin de representar su comprensión de la obra y su propia visión de mundo.

Reflexionar sobre las distintas adaptaciones de un texto literario.

5. CONTENIDOS A ENSEÑAR

Los contenidos se han elaborado considerando los tres tipos de saberes o formas culturales que los estudiantes deben desarrollar para su formación y socialización:

6. RECURSOS

Para la implementación de esta propuesta didáctica, será necesario hacer uso de una

Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales
<ul style="list-style-type: none"> • Contexto de producción • Contexto de recepción • Género narrativo (novela) • Género audiovisual: cine • Adaptación • Versiones • Guion literario • Guion técnico • Texto descriptivo • Texto narrativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Analizar textos • Describir secuencias • Imaginar situaciones • Diseñar secuencias narrativas • Crear guiones • Evaluar textos • Interpretar fragmentos literarios • Interpretar secuencias audiovisuales • Organizar la información 	<ul style="list-style-type: none"> • Interés por las secuencias • Compartir intereses • Motivar a los demás • Escuchar a los demás • Expresar opiniones • Interactuar con el grupo • Trabajar en equipo • Negociar el trabajo grupal

momento de terminar la unidad o secuencia didáctica

4.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Describir la visión de mundo presentada en las obras literarias y audiovisuales considerando el contexto de producción de ellas (creencias,

serie de recursos, detallados a continuación

6.1. RECURSOS MATERIALES

Se consideran recursos materiales todo los instrumentos impresos que se han de entregar

a los estudiantes. Por lo tanto, dentro de estos recursos se cuentan:

Capítulo "Una merienda de locos" de *Alicia en el país de las maravillas* de Lewis Carroll. Es necesario señalar que este fragmento no considera la presencia de su referencia bibliográfica, pues una de las actividades se centra en la búsqueda de esta información.

Guion literario de Alicia en el país de las maravillas Disney 1951.

Guion literario de Alicia en el país de las maravillas Tim Burton 2010.

Tabla comparativa de la imagen estática y el capítulo de la novela.

Tabla comparativa del guion literario y la secuencia de "Una merienda de locos" en la versión de Disney (1951).

Tabla comparativa entre la secuencia de "Una merienda de locos" en la versión de Tim Burton (2010) y en la versión de Disney (1951).

6.2. RECURSOS AUDIOVISUALES

Se entiende por recurso audiovisual los extractos de las películas que presentaremos a los estudiantes, a saber:

Secuencia de "Una merienda de locos" en la [versión de Disney](#) (1951).

Secuencia de "Una merienda de locos" en la [versión de Tim Burton](#) (2010).

La duración total de la primera secuencia es de 8'03'', mientras que la segunda se extiende por espacio de 6'01''. Ambas secuencias fílmicas serán presentadas a los estudiantes en sus versiones dobladas al español.

También incluimos en este grupo de recursos la imagen estática de *Alicia en el país de las maravillas* de [Anthony Browne](#).



6. 3. *Recursos tecnológicos*: se entiende por recursos tecnológicos todos y cada uno de los instrumentos que permitirán exhibir y analizar los recursos audiovisuales arriba especificados:

Proyector.

Amplificación de sonido (parlantes o similar).
Reproductor de DVD (o bien un ordenador con los programas adecuados para reproducir video).

Computadores con conexión a internet.

Creación por parte del docente de una [webquest](#) o [caza del tesoro](#).

Utilización de facebook, blogs, tumblr y otros.

7. PROPUESTA DIDÁCTICA SECUENCIADA POR SESIONES Y ACTIVIDADES

Antes se señaló que la propuesta didáctica considera cuatro sesiones de 90 minutos cada una. En cada una de ellas se sugiere llevar a cabo una serie de actividades de la manera en que se detalla a continuación:

7.1. SESIÓN 1: INTRODUCCIÓN AL MUNDO DE ALICIA Y LEWIS CARROLL

La sesión cuenta con dos actividades principales, cada una de ellas considera una microactividad que sirve a modo de síntesis.

En esta se recoge los aprendizajes y habilidades desarrollados en las actividades principales. El objetivo de esta primera sesión es introducir a los estudiantes en el fragmento “una merienda de locos” de la obra “Alicia en el país de las maravillas”.

Dentro de la motivación, momento esencial de cada clase, se sugiere la proyección de la imagen de Anthony Browne y dirigir preguntas a los estudiantes que puedan rescatar su experiencia y activar en ellos, sus conocimientos previos por medio de la inteligencia espacial -a través de la observación minuciosa de una imagen- y la inteligencia lingüístico-verbal, al tener que expresar oralmente sus opiniones e impresiones. Se evaluará las respuestas de los estudiantes considerando si fundan, o no, sus dichos en elementos y/o aspectos específicos de la imagen.

Es relevante que el docente se pregunte por “cómo” introducir un contenido. Según Armstrong (2006) se pueden formular una serie de objetivos que activan las inteligencias de los estudiantes a través del cómo ejecutar o introducir una idea. El formularse esas

preguntas ayudará a que el profesor o profesora piense en diversas estrategias para que los contenidos sean comprendidos o asimilados por los alumnos.

Por esto, en el desarrollo de la sesión se sugiere entregar una copia impresa del capítulo “Una merienda de locos”. Dentro de las instrucciones se pide que no se explique a qué obra pertenece, sólo se les indique a los estudiantes que constituye el capítulo de una novela. En lo que respecta a la lectura, se sugiere que esta sea individual y que fijen su atención en cuáles son los personajes que en él aparecen y qué características, físicas y psicológicas de estos se presentan en el texto. Una vez que hayan terminado de leer, se puede hacer entrega de una ficha para que la completen y discutan de forma grupal. Se pretende así trabajar la inteligencia interpersonal. En esta ficha puede haber dos columnas principales que aludan a la imagen y al texto. Cada una de ellas se subdividirá en personajes y características. La idea es que los estudiantes completen la ficha con la información que aportan la imagen y el texto respectivamente.

Un ejemplo de ficha puede ser el siguiente:

ANÁLISIS COMPARATIVO: analiza en qué se asemejan o diferencian los textos de acuerdo a las preguntas de la ficha	
Discurso literario	Imagen
<p>¿Hay protagonista? Por qué</p> <p>Si hay ¿Cómo es?</p> <ul style="list-style-type: none"> · Descripción física · Descripción psicológica <p>Número de personajes importantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Enumeración jerarquizada por nombres y/o apodos. · ¿Cómo son? <p>Descripción de cada uno:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Descripción física · Su personalidad · Rol de cada personaje dentro de la historia <p>Tema:</p> <ul style="list-style-type: none"> · ¿Cuál es su tema? 	<p>¿Hay protagonista? Por qué</p> <p>Si hay ¿Cómo es?</p> <ul style="list-style-type: none"> · Descripción física · Descripción psicológica <p>Número de personajes importantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Enumeración jerarquizada por nombres y/o apodos. · ¿Cómo son? <p>Descripción de cada uno:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Descripción física · Su personalidad · Rol de cada personaje dentro de la historia <p>Tema:</p> <ul style="list-style-type: none"> · ¿Cuál es su tema?

Con esta actividad se pretende activar, además de la inteligencia espacial y lingüístico-verbal, la inteligencia lógico matemática, porque para describir los personajes tendrán que realizar deducciones o inferencias a partir de las informaciones aportadas por los textos (visual y literario).

En la conclusión de la actividad se recomienda realizar una puesta en común de las fichas. Además de completar la ficha grupal, se podría utilizar la bitácora, en la que los estudiantes puedan analizar los principales problemas que surgieron mientras realizaban esta tarea y cómo los resolvieron. También podrán indicar los casos en los que no se pudo resolver el conflicto presentado. Con esta

última tarea se pretende trabajar, además de la inteligencia espacial y lingüístico-verbal, la inteligencia intrapersonal de los estudiantes.

Es necesario como evaluación que el profesor o profesora, recolecte las fichas grupales y las bitácoras en el caso de haberlas incorporado. Para finalizar la actividad, el docente puede realizar una reflexión en el grupo curso.

7.2 SESIÓN 2: EL MUNDO DE ALICIA

Esta actividad, cuyo objetivo es presentar y contextualizar el fragmento de la obra de Lewis Carroll, solicita que el estudiante active sus conocimientos sobre las herramientas tecnológicas como lo es el uso del computador, software y navegación en línea. Dentro de la motivación se propone que a los estudiantes se les dirija a una [webquest](#) o a una caza del tesoro. La intención que apunta el uso de la webquest o caza del tesoro es trabajar con los diversos elementos que pueden comparecer en esta. En un primer punto podría ser el texto en PDF de la versión digital del fragmento literario "Una merienda de locos". Haciendo uso sólo del fragmento, los alumnos deberán buscar en internet, la información requerida para dar respuesta a las preguntas que están formuladas en el *webquest*. En este punto cabe señalar la importancia del trabajo con las *webquest* para activar las habilidades y competencias que los estudiantes ya poseen, pues estos "digitales nativos" se relacionan constantemente con la tecnología. Queda en manos de los profesores, acercarlos de manera más eficiente al uso de

estas herramientas. En este sentido, y en el contexto de la asignatura de lenguaje, trabajar con las *webquest* invita a una manera distinta de enfrentar la lectura, ya que este lector digital deberá realizar "saltos" de una información a otra, de un sitio a otro, seleccionar la información adecuada y descartar aquello que no sirva. Por lo tanto, la caza del tesoro y la *webquest* son una invitación a indagar dentro del hipertexto que constituyen y, como señala Borrás, el estudiante deberá recorrer una serie de "lexias" de «núcleos de información que se han extendido a lo largo y ancho del texto» (2004:10) y tal como señala Landow (2009) es la entrada a una lectura no secuencial, fragmentada, en donde el estudiante deberá construir el significado a través de la serie de nodos que se construyen gracias a la naturaleza del hipertexto.

Por lo tanto, la recomendación es que los estudiantes sinteticen sus indagaciones en una pestaña habilitada de la webquest y en la que respondan a cada una de las preguntas formuladas dentro de ella, indicando el hipervínculo del sitio en donde encontraron la información.

Con esta tarea se activan tanto la inteligencia lógico-matemática como la espacial; en el sentido de que se presenta un problema que es necesario resolver para realizar exitosamente la tarea encomendada a través de la navegación en distintos sitios. Además, al trabajar en parejas, se potencia la

inteligencia interpersonal de los estudiantes, al igual que la lingüístico-verbal, pues tendrán que llegar a acuerdos para redactar el texto en el que se dé respuesta a las interrogantes formuladas por el profesor o profesora. Como ya se ha señalado, los estudiantes desarrollarán con esta tarea, su competencia digital, pues tendrán que buscar en la web información fiable sobre un tema concreto, por ende, tendrán que contrastar la información que aparezca en los distintos links proporcionados por la *webquest*.

En el desarrollo se propone realizar a los estudiantes, preguntas relacionadas con esta primera parte de la sesión. Luego, se puede solicitar a los estudiantes que abran otra pestaña de la *webquest*. Esta se titula: "Alicia un clásico universal". En ella se sugiere dar instrucciones referidas a un texto en el que aparezcan los siguientes elementos:

Principales datos biográficos del autor.
 Información sobre la primera edición de *Alicia en el país de las maravillas*.
 Breve síntesis del argumento de la novela.
 Cuántas ediciones (aproximadamente) se han hecho de ella.
 A qué lenguas (y cuántas) ha sido traducida esta obra.
 Información sobre cuántas versiones fílmicas (y de televisión si corresponde) se han hecho de *Alicia en el país de las maravillas*.
 También, en la *webquest* habilitar la sección de búsqueda con los siguientes sitios:

El autor

[El poder de la palabra](#)

[Biografías y vidas](#)

Las ediciones

[Las ediciones de Alicia](#)

[Página de Lewis Carroll](#)

[Sitio web de Lewis Carroll](#)

Alicia en el cine

[Imdb movies](#)

[Filmaffinity](#)

Una forma de evaluación puede ser la publicación de los textos en la *webquest* o caza del tesoro y enviarlos vía correo electrónico al docente, incluyendo todos los links de las páginas que hayan utilizado para su redacción. Asimismo, comentar el trabajo del otro grupo. Con esta tarea se pretende activar la inteligencia lingüístico-verbal, pues una parte de la tarea consiste en elaborar un texto escrito. También se trabajan las inteligencias intra e interpersonal, pues se solicita a los estudiantes que realicen la tarea en duplas lo que implica, por una parte, saber trabajar con otros (inteligencia interpersonal), y por otra significa saber qué puedo aportar yo al trabajo de grupo (inteligencia intrapersonal).

En la conclusión de la actividad el o la docente podría solicitar a sus estudiantes que individualmente realicen un mapa conceptual o un mapa mental en soporte de PPT o Prezi, según estimen, con los principales puntos tratados. Esto ayudará a que los estudiantes organicen de manera lógica los elementos en un mapa y que activen su inteligencia espacial. De este modo, los estudiantes realizarán la síntesis de los conocimientos que han adquirido durante el proceso realizado en las tareas anteriores. Una vez que los estudiantes hayan terminado, un grupo podría proyectar su PPT o Prezi y que sea comentado. Es la oportunidad para que este trabajo sea expuesto a los compañeros y se

decida si agregar o quitar información, según su relevancia.

7.3. SESIÓN 3: ALICIA EN EL PAÍS DE LAS MARAVILLAS DENTRO DEL CINE, PARALELISMOS

Esta actividad invita al conocimiento del guion literario y a que los estudiantes sean capaces de inferir su estructura. Dentro de la motivación de esta sesión programada para 90 minutos, el profesor podría considerar recordar a sus estudiantes lo visto en la última sesión a través de preguntas que indaguen en el trabajo realizado. A partir de ahí, el profesor o profesora podría introducir en los estudiantes la idea de realizar un video a partir del texto que ya han analizado. Podría realizar las siguientes preguntas:

- ¿Qué imágenes mostrarían?
 - ¿En qué orden aparecerían esas imágenes?
 - ¿Qué dirían los personajes?
 - ¿Qué otros elementos tendríamos que considerar para hacer un video con este capítulo de *Alicia en el país de las maravillas*?
- A continuación es necesario que el docente muestre la secuencia de "Una merienda de

locos" incluida en la película *Alicia en el país de las maravillas* y comente que esta película es la versión que realizó Disney en el año 1951. Una vez que hayan visto la secuencia por primera vez, se les podrían formular preguntas que indaguen en sus conocimientos previos y los que ya se han adquirido a lo largo de las actividades realizadas.

Con esta actividad se activan inteligencias como la espacial, musical y lógico matemática. La primera y la segunda se trabajan a través del análisis de material audiovisual, y también porque en la actividad se les pide a los estudiantes que imaginen una serie de imágenes y la asocien con una música en particular. Por su parte, la inteligencia lógico-matemática se potencia al pedirles a los estudiantes que determinen un orden en el que presentarían una secuencia de imágenes en un video.

En el desarrollo de la sesión se sugiere el trabajo de una ficha como la que se presenta a continuación:

¿Qué personajes participan?	¿Qué acciones realizan los personajes?	¿En qué lugar/es se desarrollan las acciones? Describe los.	¿Qué otros elementos te parecen importantes en en la secuencia?

Una vez concluida esta actividad, el profesor o profesora les hace entrega de una copia impresa del guion de la secuencia que acaban de ver. Se recomienda el trabajo en parejas en el que desarrollarán un texto que responda a las siguientes preguntas:

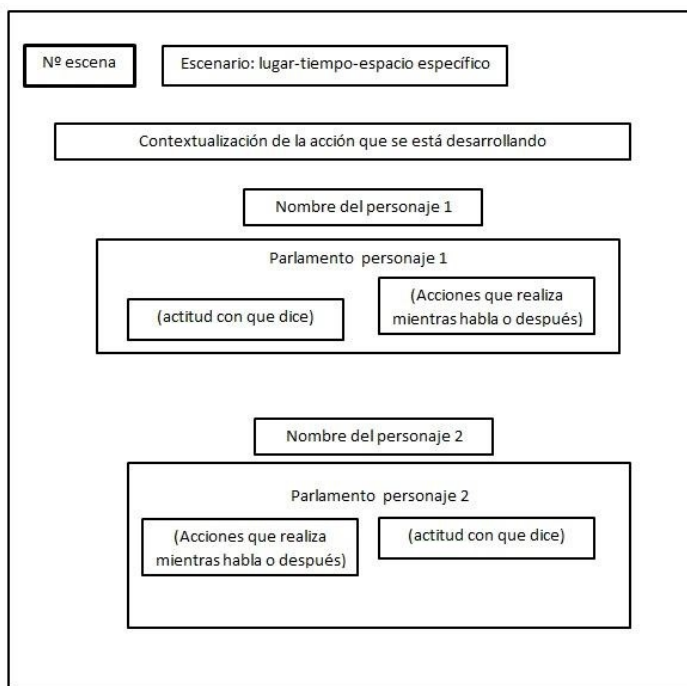
- ¿En qué elementos se parece el video al guion?
- ¿En cuáles se diferencia?
- ¿El video muestra cosas que el guion no dice?
- ¿Cuáles?
- ¿Creen que el video se aleja mucho del guion?
- ¿Por qué?

Después de haber realizado esta actividad se les solicitará a los estudiantes que, utilizando el guion que se les ha entregado, creen una plantilla modelo. Dicho en otros términos, los estudiantes deberán confeccionar un “esqueleto” de guion que tenga todos los elementos y una estructura similar a la que tiene el modelo que se les ha dado.

Se espera que los “esqueletos” tengan una forma similar a esta: En el primer momento de esta actividad, atendemos al desarrollo de

la inteligencia espacial y al de la lingüístico-verbal, pues les solicitamos a los alumnos que establezcan relaciones de semejanza y diferencia entre un texto audiovisual y un texto literario.

En un segundo momento de la actividad



ponemos énfasis en la inteligencia espacial,

pues deben analizar en detalle los elementos que se presentan en una secuencia cinematográfica.

Con el final de la actividad apuntamos al desarrollo, principalmente, de la inteligencia lógico-matemática, porque les solicitamos a los estudiantes que, a partir de un ejemplo, infieran la estructura modélica del guion. Tangencialmente, se atiende a la inteligencia lingüística.

En la conclusión, es necesario que se invite a los alumnos a reflexionar en torno a los productos realizados y que los comparen con el modelo. También el profesor o profesora puede preguntar acerca de lo que se ha aprendido y con qué se relaciona. Las respuestas deberían dirigirse a la comprensión de la estructura del guion y su relación con el producto audiovisual.

7.4. SESIÓN 4: CREANDO NUESTROS GUIONES

Esta sesión es relevante, ya que invita a los estudiantes a convertir un texto narrativo en un guion literario a través de la distinción de los conceptos de guion y la identificación de los elementos del texto narrativo. Como toda sesión está prevista para 90 minutos, aunque puede ser parcializada por el docente, de acuerdo a la necesidad del grupo curso.

En la fase de motivación, es necesario recordar el trabajo que se ha realizado y luego hacer entrega una copia impresa del capítulo "Una merienda de locos" de *Alicia en el país de las maravillas* que ya habrá sido

leído por los estudiantes. Por ese motivo, se les pedirá que realicen la lectura fijándose en los elementos del texto narrativo que podrían servirles para escribir el guion de su versión audiovisual de este fragmento.

Una vez que los estudiantes hayan terminado lectura, el docente puede preguntar oralmente y al azar:

¿En tu video aparecerían los mismos personajes que en el texto? ¿Por qué?

¿Los personajes dirían lo mismo que en el texto? ¿Por qué?

¿En tu video habría más o menos acciones que en el texto? ¿Por qué?

Con esta actividad incentivamos tanto la inteligencia lingüístico-verbal como la inteligencia espacial, pues en un primer momento se les pide a los estudiantes que lean comprensivamente un texto literario, en función de la creación de imágenes audiovisuales a partir del texto narrativo.

En la fase de desarrollo, organizados los estudiantes en grupo, se les indicará que la tarea que realizarán será un video en el que se muestre su propia versión del capítulo "Una merienda de locos". Esta actividad apunta a la evaluación sumativa de esta propuesta. En esta sesión, los estudiantes solo tendrán que crear el guion literario del video, o sea, tendrán que determinar: qué espacio, qué personajes, qué acciones, qué dichos habrá en su video y darle la forma de guion literario³, entendiéndolo como un texto en el que se desarrolla la historia (espacios, personajes,

³ Véase webgrafía.

acciones y parlamentos) que se llevará a formato audiovisual, sin considerar aspectos técnicos como: movimientos de cámara, planos, música, encuadre, etc. Es necesario que se dé un tiempo prudente para realizar esta actividad. Luego de acabada, cada grupo podrá exponer su idea frente al grupo curso, indicando qué elementos del texto retomarán y cómo los trabajarán en su video. El resto de los estudiantes pueden hacer preguntas, comentarios o sugerencias a los exponentes. Es necesario que el docente, por su parte, dé su opinión sobre el proyecto de los estudiantes y registre en qué consiste, para asegurarse de que el guion (en su primera versión) y el producto audiovisual no diverjan demasiado.

En términos cognitivos lo que se les está pidiendo a los estudiantes es una actividad compleja, pues a partir de un texto en un formato ellos deben crear otro en el formato del lenguaje audiovisual y, además, se les pide que realicen este proceso de forma grupal, lo que implica que estén constantemente negociando cómo llevar a buen puerto este proyecto. Por tanto, entran en juego las inteligencias: espacial, musical, lógico-matemática, lingüístico-verbal, intra e interpersonal.

En la fase de conclusión, se invita a los participantes a discutir los conceptos trabajados en la sesión mediante preguntas y, a través de las respuestas de los estudiantes,

poder fijar los conceptos de guion literario, técnico y cinematográfico. Además se pretende que comprendan la utilidad del guion en la creación de un proyecto audiovisual.

7.5. SESIÓN 5: EL CONTEXTO DE ALICIA VISTO A TRAVÉS DE NUESTROS OJOS

En esta última sesión se pretende reflexionar sobre las distintas adaptaciones cinematográficas de un texto literario, con el fin de que los estudiantes puedan adentrarse al contexto de producción y recepción de una obra literaria. Antes de comenzar la sesión se recomienda recolectar el trabajo de guiones realizado por los estudiantes y dar tiempo para terminarlo si es necesario.

En la fase de motivación, se invita al profesor a que recuerde a los estudiantes el video de "Alicia en el país de las maravillas" de Walt Disney 1951. A través de las siguientes preguntas activará el conocimiento y la experiencia de las sesiones anteriores:

¿El video era muy distinto del texto literario?
¿por qué?

¿Qué características tenían los personajes en este video?

Con esto se pretende activar la inteligencia lingüístico-verbal de los estudiantes, pues tendrán que expresar oralmente sus opiniones frente al grupo curso. También se activa la inteligencia espacial cuando les solicitamos que describan imágenes o elementos de imágenes en movimiento.

En la etapa de desarrollo, la clase se divide en dos momentos. El primero, relacionado con el análisis de secuencias de cine y el segundo con una reflexión acerca del contexto de recepción. En esta primera parte se les mostrará la secuencia de “Una merienda de locos” que corresponde a la película que realizó Tim Burton en el año 2010. Después de ver la secuencia, el profesor podría entregar a cada alumno una ficha similar a esta:

cada película comunica y cómo ese mensaje se construye a través del lenguaje audiovisual con elementos como: música, ambientes, vestuario, etc. Esta discusión puede realizarse a través de un cine foro o la técnica de discusión denominada foro o también por medio de discusiones grupales.

El rol del profesor en la segunda parte de este momento de la sesión, será aportar con los datos del contexto de producción de ambas

	Película de 1951	Película de 2010
Ambientación (espacio físico)		
Música		
Personajes		
Acciones que se desarrollan		
Vestuario		
Diálogos		

Mediante preguntas atinentes a los temas presentados en el tabla, los estudiantes completarán lo referente a la película de 2010. Luego el o la docente exhibirá la secuencia de 1951. Se espera que los estudiantes logren establecer comparaciones y diferencias entre ambas versiones. En lo posible, el profesor deberá guiarlos a que reflexionen acerca de cuál es el mensaje que

películas y llevar a los alumnos hacia un análisis de ambos contextos. El profesor puede trabajar esta parte de la sesión en la sala de computación, en donde se les pedirá que abran los links que se han dejado en la *webquest*. Estos enlaces están relacionados con diversas manifestaciones de la web como *blogs* y *tumblr*. Los estudiantes deberán reflexionar aplicando todo lo que han

conocido hasta el momento del texto “Alicia en el País de las Maravillas”, incluyendo las secuencias y el guion. Esta reflexión puede ser llevada a partir de las siguientes preguntas:

1. De acuerdo a lo que has trabajado en la unidad ¿Cuál ha sido el impacto de la obra de Carroll y cómo ha sido interpretada? Argumenta.
2. ¿Qué aspectos del texto analizado han sido recogidos por las diversas manifestaciones culturales? Identifica y reflexiona.

El objetivo de esta segunda sesión es llevar a los alumnos a comprender el contexto de recepción de una obra y todos los elementos que deben estar presentes dentro de su configuración; además de activar la inteligencia espacial, musical, lingüística, intrapersonal, pues los alumnos deberán realizar una serie de inferencias y relaciones.

En la instancia de conclusión de la sesión, se invita a los estudiantes a reflexionar acerca de qué es el contexto de producción a partir del trabajo que se ha realizado en las distintas sesiones; además argumentar acerca del impacto que puede tener una obra literaria a lo largo del tiempo y de cómo esta es percibida por distintos entes culturales.

En este momento de la conclusión se sugiere que el docente muestre el fragmento literario original proyectado en un PPT y dirija a los estudiantes preguntas relacionadas con el trabajo realizado a lo largo de la secuencia didáctica.

8. EVALUACIÓN⁷

La evaluación, proceso fundamental durante el transcurso de la secuencia didáctica, permite visualizar el avance del estudiante en la unidad de acuerdo a la integración que ha tenido de los contenidos y la reflexión que ha realizado de sus propios procesos. Esto, además, permite al docente tomar las medidas adecuadas en el caso que no se estén cumpliendo los aprendizajes esperados. El constante *feed back* dentro de las sesiones, proporciona al docente la información suficiente para percibir si está en el derrotero correcto o debe cambiar su estrategia didáctica. Finalmente, la evaluación sumativa proporciona el mayor dato, aunque no es el único. Todo docente no puede esperar solo a la evaluación sumativa para tomar alguna medida en el aprendizaje, aunque muchas veces debido a la premura y la falta de tiempo se ve obligado a recurrir a esta instancia. En esta propuesta se espera colaborar para eso no suceda. Por este motivo se han considerado diversas formas de evaluación sugeridas en cada una de las sesiones. A continuación presentaremos los tipos de evaluación que pueden aplicar al final de la unidad, antes de su evaluación sumativa.

8. 1. AUTOEVALUACIÓN

Parte de la inteligencia intrapersonal, el hecho de aplicarla ayuda al estudiante a

⁷ La sección de evaluación de esta parte de la secuencia didáctica son las diferentes evaluaciones formativas o de proceso que el profesor puede aplicar a lo largo de la secuencia o al final de la misma, por lo tanto son solo lineamientos.

reflexionar en torno a su proceso, sus fortalezas y debilidades; además de proporcionar información al docente respecto de la manera en que el estudiante está realizando su proceso de aprendizaje. Además, fortalece valores como la honestidad y la autoestima.

Se ha pensado los siguientes indicadores para elaborar una rúbrica o tabla de especificaciones que pueda entregarse a los discentes para que estos realicen su autoevaluación:

Categorías de acuerdo a contenidos, objetivos y competencias:

1. Conceptual (pregunta abierta):

Explica el contexto de producción y recepción de las obras

En este punto de la rúbrica, los alumnos podrían explicar a través de mapas, dibujos u otro tipo de manifestación, que atienda a su inteligencia, cómo comprendió el concepto.

2. Procedimental

Analicé los textos considerando sus marcas textuales

Describí las secuencias utilizando adjetivos y adverbios

Diseñé secuencias narrativas considerando las características de estas y de acuerdo a los textos presentados.

Interpreté textos literarios y audiovisuales considerando el mensaje de estos

Pude organizar la información correctamente

Escribí el guion considerando los elementos del texto

Argumenté considerando los elementos presentes en los textos

3. Actitudinal

Participé cuando se solicitó hacerlo
No interrumpí a los demás cuando estos opinaban

Tuve interés por las secuencias

Compartí mis ideas con los demás

Expresé mis opiniones con respeto

No impuse mis ideas

Llegué a acuerdos cuando fue necesario

8. 2. COEVALUACIÓN

Se entiende la coevaluación como el tipo de evaluación que realizan los compañeros hacia uno de sus integrantes, la cual es realizada bajo los parámetros sugeridos por el o la docente o construido de forma conjunta por el grupo curso. Este tipo de evaluación fomenta la inteligencia interpersonal, pues los alumnos deben ser capaces de reflexionar sobre el otro a través de la empatía y además reconocer sus fortalezas y debilidades para ayudarlo. Una buena coevaluación ayudaría a la confrontación del estudiante con sus creencias frente al aprendizaje y facilita que el grupo integre a los demás, fomentando de este modo el compañerismo. Los valores que incentivan la coevaluación son la empatía, la responsabilidad, desarrollo cívico y la honestidad con el grupo.

En el caso de la aplicación de esta propuesta, la coevaluación puede ser aplicada en la evaluación del grupo hacia uno de sus integrantes y el trabajo en equipo. También puede ser aplicada al momento que cada uno de los grupos presenta su trabajo a los demás. De este modo, se evaluarían entre ellos.

Algunos de los criterios que pueden considerarse para la construcción de una lista

de cotejo o tabla de especificaciones son los siguientes:

1. Procedimental

Pudo organizar la información correctamente
 Escribió el guion considerando los elementos del texto
 Argumentó considerando los elementos presentes en los textos
 El guion refleja tanto su creatividad como los elementos del texto

2. Actitudinal

Participó cuando se le solicitó hacerlo
 Tuvo interés por las secuencias
 Compartió sus ideas con los demás
 Expresó sus opiniones con respeto

8. 3. EVALUACIÓN DE LA ACCIÓN DOCENTE

Dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, la evaluación de la acción docente resulta fundamental para el fortalecimiento de la educación y de sus procesos. Esta posibilita la confrontación y el análisis de las fortalezas y las debilidades del profesor en torno al proceso educativo y su ejecución. El docente es un actor importante dentro de la formación del alumno; por esto, la evaluación no debe considerarse solo en función de medir lo que el discente sabe o puede producir, sino que también debe estimar el desempeño del profesor.

Sería pertinente que el docente se formulara las siguientes preguntas durante la ejecución de la propuesta y al final de esta:

Los objetivos propuestos respondieron a los aprendizajes esperados
 Se realizó una correcta conexión entre el guion, el texto literario y el audiovisual

Motivé a mis alumnos hacia el logro de los objetivos

Estimulé las habilidades en un orden progresivo

Consideré las diversas inteligencias

Hubo coherencia entre los aprendizajes esperados y los recursos utilizados

Si el profesor o profesora lo estima pertinente, podría pedir a sus alumnos que [evalúen su gestión](#) al final de la unidad.

8.4. EVALUACIÓN SUMATIVA:

En este punto no se dará una pauta o escala diseñada para la evaluación del producto. No obstante, la secuencia ha sido diseñada considerando el texto multimodal, herramientas tecnológicas, creación de guion, comparación de ambas producciones (texto literario y cinematográfico) con el fin de que los estudiantes produzcan su propia versión. Como las inteligencias múltiples han sido determinantes en la concepción de la propuesta, la evaluación sumativa debería considerar las diferentes formas de aprender de los estudiantes, otorgándoles la oportunidad de demostrar lo que saben. Por lo tanto, y de acuerdo con Armstrong (2006: 175), se podría desarrollar una hoja de *celebración del aprendizaje*⁴ que sea firmada por el estudiante y que se vea demostrada en la creación que deberán mostrar a sus compañeros. A partir de esta "hoja" el profesor podría desarrollar la rúbrica que empleará para la evaluación final.

⁴ Véase webgrafía

BIBLIOGRAFÍA

- Amstrong, T (2006) Inteligencias múltiples en el aula. Barcelona: Paidós. 4ª edición (2012). Trad. por Remedios Diéguez
- Borràs Castanyer, L (2004). De la estética de la recepción a la estética de la interactividad. Notas para una hermenéutica de la lectura hipertextual, Arte y nuevas tecnologías X Congreso de la Asociación Española de Semiótica. coord. por Miguel Angel Muro Munilla, 2004, págs. 272-287. Extraído de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=940299>
- Eco, Umberto. (2003). "Vegetal and mineral memory: The future of books", Discurso de inauguración de la Biblioteca de Alexandria. Disponible en: weekly.ahram.org.eg/2003/665/bo3.ht
- Gadner, H. (2010) Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica. Barcelona: Paidós Surcos. trad. por Mª Teresa Melero Nogués.
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2001) Multimodal Discourse, the modes and media of contemporary communication. London: Arnold
- Kress, G. (2003) Multimodality, multimedia and genre. Literacy in the New Media Age (106-119). London: Routledge
- Landow, G. (2009). Hipertexto y teoría crítica, Hipertexto 3.0. Teoría crítica y nuevos medios en la era de la globalización (pp. 85-99). Barcelona: Paidós.. Trad. Antonio José Antón Fernández.
- Romea, C. (2001). Narración literaria- Narración audiovisual. En Pujals, G. y Romea, C. (coord.) Cine y literatura. Relación y posibilidades didácticas. Barcelona: ICE-HORSORI. (pp. 17-35)

WEBGRAFÍA

[Blog de cine y literatura](#)

[Disney: Alicia en el país de las maravillas \(sitio interactivo\)](#)

[Evaluación de la acción docente, pautas](#)

[Facebook: Alicia en el país de las maravillas](#)

[Facebook: Lewis Carroll \(página\)](#)

[Guion Literario](#)

[Hoja de "celebración del aprendizaje"](#)

[Ilustraciones de *Alicia en el país de las maravillas* por John Tenniel \(ilustraciones de la 568-572\)](#)

[Página oficial de Lewis Carroll](#)

[Página de Lewis Carroll en español](#)

[Técnicas de discusión: cine foro/ foro](#)

[The Lewis Carroll Society](#)

[Tumblr: Alicia en el país de las maravillas](#)

[Tutorial para crear una webquest](#)

[Tutorial para crear una caza del tesoro](#)