



marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera

ISSN: 1885-2211

redaccionmarcoele@gmail.com

MarcoELE

España

Pérez Sinusía, Yolanda

Un marco teórico para actividades didácticas con recreaciones fílmicas y televisivas en ELE

marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, núm. 24, 2017, Enero-Junio

MarcoELE

España

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92153187006>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

PÉREZ SINUSÍA, YOLANDA

ESCUELA OFICIAL DE IDIOMAS JESÚS MAESTRO DE MADRID, ESPAÑA

UN MARCO TEÓRICO PARA ACTIVIDADES DIDÁCTICAS CON RECREACIONES FÍLMICAS Y TELEVISIVAS EN ELE

BIODATA

Yolanda Pérez Sinusía es profesora titular de español en la Escuela Oficial de Idiomas de Jesús Maestro de Madrid y Doctora en Humanidades por la Universidad Carlos III, con su tesis doctoral, *Del texto literario a la pequeña y gran pantalla: las recreaciones fílmicas y televisivas en ELE* (2015).

Máster en Enseñanza del Español como Lengua extranjera (por la Universidad Antonio de Nebrija de Madrid) presentó su memoria de investigación *Literatura y cine: una propuesta didáctica para un curso de ELE* (1999). Desde entonces, ha impartido talleres y cursos de formación para profesores sobre la didáctica de la comprensión audiovisual, el cine y las relaciones entre éste y la literatura. Es también autora de materiales didácticos para la enseñanza del español.

RESUMEN

Somos muchos los profesores de español para extranjeros que nos aventuramos a utilizar las recreaciones fílmicas y televisivas en nuestras aulas, comúnmente conocidas como adaptaciones. El propósito de este artículo es ofrecer un marco teórico que sirva de base para la elaboración de actividades y unidades didácticas. Para ello, nos centraremos en las teorías de los géneros discursivos, el enfoque de la mediación lingüística y el de la alfabetización multimodal como modelos que nos sugieren las pautas que vamos a seguir a la hora de utilizar textos narrativos en el aula que cuentan con una adaptación fílmica o televisiva.

PALABRAS CLAVE: literatura, cine, televisión, competencia cinematográfica y literaria, comprensión lectora y audiovisual

ABSTRACT

Many teachers of Spanish for foreigners who use film and television recreations in our classrooms, commonly known as adaptations. The purpose of this article is to offer a theoretical framework that serves as a basis for the development of activities and didactic units. To do this, we will focus on theories of discursive genres, the approach of linguistic mediation and that of multimodal literacy as models that suggest the guidelines that we will follow when using narrative texts in the classroom that have a Film or television adaptation.

KEY WORDS: literature, film, television, film and literary competence, reading and audiovisual comprehension

1. DEFINICIÓN DEL CONCEPTO DE RECREACIÓN

Antes de exponer los diferentes planteamientos teóricos que se emplean y aplican en este artículo, es conveniente llevar a cabo una breve aclaración sobre la terminología empleada para denominar el paso de una obra literaria al cine o a la televisión.

Así, en diversos estudios, se pueden encontrar hasta más de diez nomenclaturas además de la de *adaptación*, que suele ser la más habitual, por ejemplo: *apropiación*, *creación*, *hipertexto*, *ilustración*, *recreación*, *reescritura*, *revisión*, *traducción*, *transposición*, *traslación* o *versión*.

Asimismo, dada la diversidad terminológica, no resulta sencillo definir con exactitud qué se entiende por *adaptación*. Por eso, si bien existe una abundante bibliografía sobre esta problemática, se ha optado por el término de *recreación*, ya que recoge la idea de un texto nuevo en la medida en que al haber un nuevo autor (casi siempre el director de la película) se produce un cambio de percepción, de sensibilidad, de ideología, se toma la obra literaria como inspiración de un autor diferente y se le da otro sentido con un lenguaje distinto. Además del nuevo autor, hay que tener en cuenta tanto la época como la tradición cultural a la que pertenece este. Por lo tanto, el término de *recreación* resume con mayor precisión la concepción de que se trata de un nuevo autor, con un texto y contexto sociocultural y político diferentes, es decir, se entiende que el texto se recrea o se vuelve a producir partiendo de una situación distinta que transmite la idea de proceso creativo y que, en consecuencia, ante una recreación, no nos encontramos solamente con una mera reproducción del texto original. Es decir, si contrastamos el concepto de recreación con el de adaptación,

observamos que se resalta la no dependencia y, por consiguiente, la autonomía del texto fílmico con respecto al literario (Fernández, 2000: 53).

En este artículo, el término recreación así como su definición, se han tomado de la teoría de los polisistemas desarrollada por autores como Even-Zohar (1990); Catrysse (1992); Fernández (2000); Pérez (2004); Cañuelo (2008) o Gómez (2010) que estudian el fenómeno de la adaptación en términos sistémicos desde tres puntos de vista diferentes. En primer lugar, a partir del funcionamiento de la adaptación cinematográfica dentro del contexto de llegada, es decir, del momento en el que se estrena y exhibe la película. En segundo lugar, teniendo en cuenta los mecanismos sistémicos que determinan el proceso transformativo del texto literario al fílmico. Y en tercer y último lugar, mediante las relaciones que se establecen entre el proceso de transferencia y la función y la posición de la adaptación cinematográfica, es decir, ya como película dentro del contexto de llegada (Cañuelo, 2008: 51).

Aunque la teoría de los polisistemas no constituye el marco epistemológico en este trabajo, sí que es la base de lo que entendemos por *recreación* a la hora de concebir el trasvase de un texto literario al cinematográfico o televisivo, o viceversa, como un texto nuevo.

Aclarado el término de partida, sí que diremos que a la hora de utilizar las recreaciones fílmicas y televisivas en una clase de español para extranjeros, puede utilizarse el de adaptación, quizás un término mucho más cercano y común al alumno.

2. EL MARCO TEÓRICO

Hasta ahora, el estudio de las recreaciones fílmicas y televisivas, en un campo de investigación diferente al de ELE, se ha realizado principalmente desde la teoría de la literatura, en especial, en el ámbito de la literatura comparada (desde los postulados de los formalistas rusos, el enfoque narratológico o semiológico); la teoría de la recepción, o desde las propuestas interdisciplinarias, que abandonan la tradición comparativa y combinan la teoría literaria, la cinematográfica y la traductología, es decir, se habla de la intermedialidad (Higgins, 1984; Albersmeier, 1992; Mecke y Volker, 1999), y el cine no se estudia únicamente en relación con la literatura, sino también desde la conexión con otro medio o arte, como la arquitectura, la pintura, la música, etc.

Pero, ¿estos modelos son aplicables a la hora de sostener una propuesta de actividades didácticas para la clase de ELE? Tras consultar diferentes teorías y estudios, hemos llegado a la conclusión de que los principios de la teoría de los géneros discursivos, de la mediación lingüística y del enfoque multimodal, contribuyen una sólida base teórica para aplicar a la enseñanza del español como lengua extranjera. La concepción de la recreación como género, como actividad de mediación y como texto multimodal permite comprender y aplicar de una manera didáctica nuestro objeto de estudio como trataremos de demostrar en las próximas páginas.

En primer lugar, queremos aclarar que para la teoría de los géneros discursivos, nos hemos centrado de manera especial en los fundamentos teóricos en los que se basan los diseños curriculares del *Marco Común Europeo de Referencia* (2002), el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006) y el de la Escuela Oficial de Idiomas

de la Comunidad de Madrid (2007-2008). Estos fundamentos se sustentan básicamente en las corrientes del Análisis del discurso y de la Lingüística del texto desarrolladas entre los años 50 y 60 del siglo XX y que han influido en el enfoque de la enseñanza y aprendizaje de una L2, de ahí que la terminología empleada, aunque no se aluda directamente en estos diseños curriculares, pertenezca a estas corrientes y a autores como Swales (1990), Adam (1992), Calsamiglia y Tusón (1999) o Alcaraz (2000).

Por una parte, el Análisis del discurso estudia el uso de la lengua, es decir, se entiende entonces que la lengua se articula en relación con una serie de parámetros contextuales que condicionan y determinan su uso. Por otra parte, la Lingüística del texto no se ocupa del estudio del discurso, sino del texto propiamente, entendido este como un acto comunicativo verbal con significado logrado a través de unas propiedades textuales como la adecuación, la coherencia y la cohesión (De Beaugrand y Dressler, 1997). Esta corriente se preocupa de establecer una tipología textual, por ejemplo, entre secuencia narrativa, descriptiva, argumentativa, expositiva y dialogal.

Ambas corrientes conforman ciencias interdisciplinares que convergen la una con la otra y, a su vez, con otras ciencias como la retórica clásica, la antropología, la psicología o la sociología en el caso del Análisis del discurso; o la tradición filológica, los estudios literarios, en el caso de la Lingüística del texto¹.

¹ Véanse en Martin Peris *et al.* (2008) las definiciones ofrecidas a "Análisis del discurso" (39-40), "Géneros discursivos" (255-257) y "Lingüística del texto" (337-338). Asimismo, para un recorrido histórico y didáctico por los géneros discursivos y la lingüística del texto, consúltense Calsamiglia y Tusón (1999) y López Alonso (2014).

Como señalan Calsamiglia y Tusón el concepto de género “se ha extendido para clasificar gran parte de los productos culturales en los que el uso de la palabra es un elemento fundamental” (1999: 252). Así, se hablan de géneros cinematográficos (cine negro, de acción, melodrama, de aventuras, etc.) o televisivos (concursos, magazines, debates, etc.).

En segundo lugar, para el enfoque de la mediación lingüística, que estudia el paso de una lengua o código a otro diferente a partir de un texto que ya existe, nos hemos centrado en el *MCER*, único documento curricular que hace referencia a las actividades de mediación entre dos códigos, el literario y el cinematográfico, que conforman las recreaciones, y en la principal bibliografía que reflexiona sobre dicho enfoque.

En tercer y último lugar, analizamos el enfoque multimodal, que amplía el concepto de comunicación al incluir también la imagen y las TIC. Este enfoque parte de la idea de que el lenguaje es multimodal por naturaleza y que, para entenderlo, debemos estar alfabetizados en estos medios, por lo que se requieren una serie de estrategias que faciliten esta lectura múltiple. Se trata de la única teoría a la que no se alude explícitamente en los diseños curriculares que acogen el marco teórico de este trabajo, pero a la que debería darse más relevancia en el aula y en las programaciones, dado que se centra en la alfabetización de la imagen y de los medios audiovisuales y en el desarrollo de la comprensión audiovisual.

A continuación, presentamos cada una de estas teorías, argumentamos el porqué de su elección y establecemos una relación con el tema de este artículo: las recreaciones fílmicas y televisivas en la clase de ELE.

2.1. LA RECREACIÓN FÍLMICA / TELEVISIVA Y LA TEORÍA DE LOS GÉNEROS DISCURSIVOS

Desde la perspectiva de los géneros del discurso, se busca una definición del concepto de género a partir de las acepciones ofrecidas por los currículos del *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas*, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* y el de la Escuela Oficial de Idiomas de la Comunidad de Madrid, ámbito donde trabajamos. Los tres constituyen las bases sobre las que se sustentan las propuestas didácticas que ofrezcamos con el uso de la interrelación de estos medios en el aula (Pérez, 2015). De todas estas hojas de ruta, el *PCIC* es el documento que nos ofrece una clasificación del estudio del género que tiene en cuenta su macroestructura, la línea temática predominante, su microestructura y su función, que nosotros trataremos de aplicar a las relaciones entre el texto literario, el fílmico y el televisivo, dado que podemos considerar la recreación fílmica y televisiva como un género tal y como la clasifica también el *PCIC*.

El *Marco común europeo de referencia para las lenguas* define el texto como “cualquier secuencia de discurso (hablado o escrito) relativo a un ámbito específico y que durante la realización de una tarea constituye el eje de una actividad de lengua, bien como apoyo o como meta, bien como producto o como proceso” (Consejo de Europa, 2002: 10), es decir, un enunciado o unidad textual escrita o hablada que el usuario recibe, produce o intercambia información. Todo texto busca formar parte de un acto comunicativo, por lo tanto, los textos cuentan con distintas funciones en la vida social. Además,

los diferentes *canales* se utilizan para distintos fines. Las diferencias de canal, propósito y función producen las correspondientes diferencias no sólo en el

contexto de los mensajes, sino también en su organización y presentación. Por consiguiente, los textos pueden clasificarse en distintos tipos de texto que pertenecen a distintos *géneros* (Consejo de Europa, 2002: 91).

El canal de comunicación utilizado en la recreación fílmica o televisiva es el audiovisual, ya que se proyecta a través de un medio que es el cine o la televisión. No obstante, no debe olvidarse de que tanto la recreación fílmica como la televisiva pasan antes por un canal escrito (el libro y el guion). Es decir, en el caso de la recreación se parte de un género de transmisión escrita (la obra literaria), a uno escrito para ser dicho (el guion) para llegar a un género de transmisión oral (la película) y los tres se relacionan con la función poética del lenguaje. Como indica el *MCER* sus usuarios pueden tener presente y determinar “qué usos lúdicos y estéticos de la lengua tendrá que aprender el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto” (Consejo de Europa: 60).

Asimismo, el *MCER* establece una serie de ámbitos (esferas de acción o áreas de interés) donde el usuario/alumno debe saber desenvolverse. Estos se dividen en el ámbito personal, público, educativo y profesional. En concreto, para los objetivos de este artículo, nos interesa por un lado, el ámbito personal, que es el de la vida privada del individuo y el que se centra en prácticas como la lectura por placer y, por otro lado, el público, que «se refiere a todo lo relacionado con la interacción social corriente, las entidades empresariales y administrativas, los servicios públicos, las actividades culturales y de ocio de carácter público, las relaciones con los medios de comunicación, etc.» (Consejo de Europa: 15). Por lo tanto, en una recreación se unen ambos ámbitos, el personal, si antes el usuario ha leído la obra y, el público, si la ha visto en un cine o en la televisión.

Por su parte, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* dedica la sección “Géneros discursivos y productos textuales” a ofrecer una definición del término *género* como una forma de comunicación o una clase de texto reconocidos como tales por una comunidad de hablantes.

Se trata, pues, de una realidad de carácter sociocultural sujeta a variación, tanto intercultural como intracultural; si bien dentro de una comunidad cada género comparte unos rasgos que lo hacen reconocible y que permiten su descripción y análisis. Esta perspectiva parte de la consideración de “texto” como un *fragmento de lengua utilizado para llevar a cabo un acto o acontecimiento comunicativo de tipo discursivo*. Cuando dicho texto presenta una serie de características en particular, se puede decir que pertenece a un determinado *género* (*PCIC*, 2006).

Dicho esto, y comprendiendo de esta manera el concepto de género y texto, podemos concretar que según el *PCIC* los rasgos que un género debe tener para considerarse como tal son:

- a) Una macroestructura o una estructura esquemática del discurso que se utiliza en función de una situación comunicativa. Algunos autores la denominan estructura textual global, macroacto, macrofunción, superestructura o secuencia discursiva / textual.
- b) Una limitación en cuanto a las posibilidades de desarrollo temático.
- c) Una microestructura o unas características de tipo de registro, coherencia, cohesión, un léxico, una gramática, es decir, debe presentar una serie de propiedades textuales.

d) Una función concreta dentro de la comunidad en la que se utiliza (*PCIC*, 2006: 321).

Además, el *PCIC* atiende a la organización de los géneros según sea la manera en la que se transmiten en la lengua, es decir, ya sean orales o escritos. Se ocupa incluso de los géneros mixtos, en otras palabras, de aquellos que no son solo orales o escritos. Así pues, se puede encontrar un texto escrito para ser dicho como si no fuera escrito (anuncios publicitarios en radio y televisión, guiones de películas, etc.); un escrito para ser dicho (discursos políticos, informativos radiofónicos, etc.) o uno dicho para ser leído (entrevistas y discursos publicados en periódicos) (*PCIC*: 323). Por lo tanto, como hemos comentado anteriormente, en el caso de la recreación fílmica y televisiva, se procede a un trasvase de información de un texto escrito a uno audiovisual que pasa a su vez por otro texto escrito que es el guion televisivo o cinematográfico.

Otro documento curricular significativo en este sentido es el de la Escuela Oficial de Idiomas, en concreto, hemos trabajado con el de la Comunidad de Madrid, que retoma la definición de texto del *MCER* y la clasificación del *PCIC* entre textos orales y escritos. Los textos orales se dividen en aquellos que practican la interacción (conversaciones formales e informales, debates, discusiones, entrevistas, etc.); la comprensión como oyente (y aquí encontraríamos las series televisivas y las películas en lengua estándar, entre otro tipo de textos como debates, entrevistas, mesas redondas, letras de canciones, etc.) y la producción (exposiciones orales, narraciones, descripciones, etc.).

En cuanto a los textos escritos, se clasifican entre aquellos que practican la interacción (textos sociales, mensajes y cartas de carácter personal o formal, documentos administrativos,

cuestionarios); la comprensión (cómic, relatos, cuentos, novelas y obras de teatro, páginas webs, recetas, folletos, catálogos, prensa) y producción (exposiciones, textos de opinión y argumentación, informes, narraciones, descripciones, biografías, *curriculum vitae*, etc.) (Consejería de Educación, 2008: 154-155).

En el currículo de la Escuela Oficial de Idiomas no se aborda la noción de género con tanta exhaustividad como lo hace el *PCIC*, pero sí se maneja el término procedente de la lingüística textual de *macrofunción*, es decir, las funciones o intenciones de habla que se pueden combinar en secuencias más amplias entre las que se destacan describir, narrar, exponer, argumentar y conversar (Consejería de Educación: 60-61). Dicho en otras palabras, las estructuras lingüísticas que se utilizan en función de una situación comunicativa.

Todas estas macrofunciones se pueden combinar entre ellas y se gradúan en el currículo según los niveles, ya que los actos de describir y narrar se presentan desde los primeros estadios de la enseñanza y el aprendizaje de una lengua y siguen hasta el nivel avanzado (B2); la macrofunción de exponer solo aparece a partir del nivel Intermedio 2 (B1.2) y todas las macrofunciones se manejan desde el nivel Avanzado 1 y, por supuesto, pueden aparecer combinadas (*Ibidem*: 157).

En resumen, un género debe poseer unos patrones similares en cuanto a su función, estructura, registro, contenido y audiencia que le sirve al alumno para reconocer inmediatamente un tipo de texto y sus características. Por lo tanto, el aprendiente deberá poner en práctica una serie de estrategias que le conduzcan a poder reconocer un género como tal a la hora de aprender una lengua. Dicho esto, la recreación fílmica y televisiva se analiza a la vista de

los factores anteriores para comprobar que se puede hablar también de un género discursivo dentro del audiovisual².

2.1.1. La macroestructura de la recreación fílmica / televisiva

La novela, el cuento, el chiste, las tiras cómicas, el relato cinematográfico, las series de televisión y otros géneros similares, son muestras de la pervivencia de la narración y de su capacidad de adaptarse a los diferentes medios o soportes de difusión como la radio, el cine, la televisión, el vídeo, el DVD u otros formatos digitales o de otra índole que se puedan ir desarrollando en el futuro.

Así, las adaptaciones forman parte de la historia del cine y de la televisión y todo (tele)espectador que haya leído la obra previa, o al menos haya oído hablar de ella, podrá establecer la conexión con bastante probabilidad. Las recreaciones son géneros que tienen una secuencia dominante narrativa, ya que principalmente buscan contar una historia, si bien pueden combinarse con otras como la descriptiva o la dialógica. Por lo tanto, las recreaciones fílmicas y televisivas se pueden englobar en la macrofunción de la narración (frente a la descripción, la argumentación, la exposición y el diálogo), aunque como se argumentará, pueden combinarse con las otras macrofunciones.

El *PC/C* presenta ejemplos de todas las macrofunciones según un esquema conceptual que aborda:

² En esta línea de investigación, María Santaella Esquinas (2010) también propone en su trabajo de fin de máster considerar otro medio audiovisual como es el tráiler un género discursivo.

a) El proceso prototípico o desarrollo secuencial de cada macrofunción que en caso de la narrativa se divide en una secuencia inicial, una complicación del asunto, la acción, la resolución del conflicto y una situación final (Todorov, 1969; Adam, 1994).

b) La inserción de secuencias, ya que no suelen aparecer en el discurso de forma pura o aislada. Así, la narrativa aparecerá junto a la secuencia descriptiva (de personas, situaciones, sensaciones o emociones) y dialogal.

c) Los elementos lingüísticos. Sirven para garantizar la coherencia del texto (tiempos verbales; deixis espacial, temporal y personal); la relación entre las acciones.

El currículo de la EOI (Consejería de Educación, 2008: 157-158) explica que la macrofunción narrativa consiste en:

- Presentar la situación y anclar la acción.
- Enmarcar en el tiempo y en el espacio, de forma absoluta y relativa.
- Referirse a acciones habituales o del momento presente.
- Referirse a acciones y situaciones del pasado.
- Relacionar acciones en el presente, en el pasado y en el futuro.
- Referirse a planes y proyectos.
- Relacionar acciones (simultaneidad, anterioridad, posteridad).
- Ofrecer perspectivas de acercamiento o alejamiento de las acciones.
- Narrar como testigo, como transmisor o como narrador omnisciente.
- Narrar hechos en presencia o ausencia y en la misma o diferente situación.

- Hablar de acciones futuras, posibles o hechos imaginarios.
- Organizar y relacionar los datos con coherencia temporal y lógica.
- Presentar el resultado de la narración.

Por lo tanto, lo que muestra el currículo de la EOI son los elementos que constituyen la narración y que incluyen, en general, cualquier manual de narratología o teoría de la literatura que se consulte³.

a) La acción narrativa o acontecimientos que van sucediéndose. Puede estar ordenada de forma progresiva (introducción, nudo y desenlace) o rompiendo la secuencia cronológica (*in media res*); retrocediendo a un tiempo anterior (*analepsis*) o anticipándose a uno posterior (*prolepsis*).

b) El tiempo. Dado que la narración se desarrolla en una secuencia temporal, los tiempos verbales para expresar anterioridad, simultaneidad o posterioridad se convierten en los elementos clave de la organización de este tipo de texto.

c) El espacio. Indica dónde ocurre la historia contada y la actuación de los personajes.

d) Los personajes. Son los protagonistas de la acción narrativa.

e) El narrador o el punto de vista. Se ocupa de narrarnos la historia. Se distingue entre un narrador en tercera persona u omnisciente que tiene un conocimiento total de lo narrado; en segunda persona, que pretende analizar el pensamiento del

personaje y se percibe como una manera de narrar más directa o en primera persona, que crea una mayor intimidad con el lector⁴.

Todos estos elementos se combinan con el uso de figuras literarias y con un intento de conseguir verosimilitud, es decir, de lograr que los hechos parezcan verdaderos aunque no lo sean.

Según los diseños curriculares analizados en estas páginas, en el aprendizaje de un idioma, los textos narrativos constituyen las secuencias textuales que se interpretan y producen en los primeros estadios del dominio de una lengua, pero huelga decir que esta observación es válida a la hora de hablar de los textos narrativos escritos, porque ya hemos observado que los textos audiovisuales no se integran hasta un dominio más intermedio y avanzado de una lengua.

Llegados a este punto, habría que recordar la limitación que se establece entre el texto narrativo literario y el narrativo no literario. Por una parte, el literario es el relato de unos hechos que pueden ser verídicos o imaginarios, que ocurren en un tiempo y en un lugar determinados (si bien este no es un rasgo exclusivo de este tipo de texto) y que busca una intención estética o creativa; y por otra parte, el texto no literario, es aquel que persigue la mera relación de los hechos a través del tiempo y del espacio, de forma objetiva y con una función predominantemente informativa.

La modalidad narrativa se caracteriza por presentar una historia a través del tiempo y por establecer entre los acontecimientos (reales o ficticios) una relación lógica. Dicha relación se transmite por un

³ Por ejemplo, pueden verse las obras de Genette (1989); Pozuelo (1994) o García Berrio *et al.* (1995).

⁴ Para un planteamiento didáctico de todas estas categorías véase el capítulo 1 sobre "El texto narrativo", en Muñoz-Basols *et al.* (2012).

hilo conductor, ya sea una persona, un lugar, una época, etc. En esa sucesión de acciones, que representa el texto narrativo, se produce un cambio o transformación desde una situación de partida a un estado final nuevo (Álvarez, 1993; Hernández, 1996; Gutiérrez, 2005).

Asimismo, si tenemos en cuenta los estudios que analizan los textos cinematográficos, se aprecia la homología estructural con los textos literarios, es decir, los analistas del texto fílmico se fijan en cuál es el enunciado, la enunciación, la focalización (qué sabe y qué ve un personaje), el punto de vista, la voz narrativa. Y también se centran en cuestiones más específicas del cine, como en el análisis de la imagen y del sonido, en la relación que existe entre los planos, es decir, el montaje (Aumont y Marie, 1990; Carmona, 1991; Casetti, 1991). Si bien hay que recordar que un texto fílmico es antes que nada, un guion que desarrolla en fragmentos una historia a través de diálogos, descripciones y narraciones (Sánchez Noriega, 2000: 42).

Además, la definición de texto fílmico recoge la idea de que se trata de una narración, el relato de una historia o una serie de sucesos. Las diferentes partes de ese relato se encadenan de acuerdo con una serie de códigos y convenciones que se ubican en un espacio ficticio y están protagonizados por una serie de personajes. La obra cinematográfica tiene una duración, si bien el relato es narrado desde su propio tiempo.

Así, los relatos fílmicos se componen de una historia (diégesis o argumento, es decir, el qué se cuenta) y un discurso (trama o el modo en que se narra). Una historia o narración es el contenido de la expresión narrativa que consiste en una serie de acontecimientos, con un inicio y un final, que transcurren en un tiempo, de los que se

realiza una exposición ordenada con relaciones causa-efecto, y que se desarrollan en unas situaciones, en un espacio. El discurso es la forma de esa expresión narrativa (Chatman, 1990: 24 y 157).

En definitiva, existen varios niveles en el acto mismo de relatar: el orden en el que aparecen los acontecimientos; la duración o el tiempo que dichos acontecimientos deben tener en la diégesis o desarrollo narrativo y el tiempo que tardamos en narrarlos (Gaudreault y Jost, 1995: 112).

Para Gaudreault y Jost, el cine es un medio más audiovisual que estrictamente verbal (1995: 68) y, para David Bordwell (1996), se trata de un medio más narrativo. Este último autor aborda los principales modos de narración en el cine y distingue entre el cine narrativo clásico (ejemplificado por Hollywood); el cine internacional de arte y ensayo (más preocupado por la reacción que por la acción); el cine histórico-materialista (ejemplificado por las películas de montaje soviético de los años 20 y algunas obras europeas de los 60) y el cine paramétrico (o narración más poética, centrada en el estilo).

De todos estos tipos de narración nos interesa el clásico, modelo argumental heredado del teatro, del romance popular y de la novela del siglo XIX, en él los hechos siguen los patrones de presentación, nudo y desenlace (Bordwell, 1996: 157) y es el que básicamente predomina en las obras literarias y cinematográficas, y también televisivas.

La cuestión del género dentro del ámbito cinematográfico se puede explicar argumentando que es un término que engloba, por un lado, a un conjunto de obras audiovisuales con el mismo denominador común: el amor (platónico, romántico o maternal); la

época (la postguerra española, la guerra mundial, etc.); la localización (oeste americano, prisión, carretera, etc.); el tipo de personajes (samuráis, detectives, vampiros, etc.) y, por otro lado, que clasifica las películas según temas o características: a) la acción (aventuras, ciencia ficción, detectives, bélico y, a veces, fantástico); b) la comedia (negra, de enredos, fantástica, de situación, romántica, musical); c) el drama (romántico, melodramático, trágico, realista). En la televisión, con las telenovelas y los seriales dramáticos; d) el thriller (cine negro, suspense y terror); e) el western; f) el fantástico (ciencia ficción, animación, terror) y g) el sexual (erótico y pornográfico) (Ramos y Marimón, 2001: 278-280).

En cuanto a los argumentos o historias de ficción narradas a través de un guion, se repiten a lo largo de los tiempos y, en general, siguen la estructura del modelo narrativo clásico ya comentado.

Desde la perspectiva de la teoría de la literatura comparada, se han ofrecido numerosas clasificaciones para reconocer los tipos de recreaciones cinematográficas (no se hablan de las televisivas, pero podría aplicarse esa tipología) que existen según el tipo de macroestructura narrativa que predomine. Así, entre las más pedagógicas que hemos encontrado, se encuentra la de Sánchez Noriega (2000) quien divide las adaptaciones cinematográficas basadas en novelas, género en el que nos centramos en este estudio⁵, según varios criterios.

En primer lugar, este autor clasifica las adaptaciones cinematográficas considerando la dialéctica fidelidad / creatividad, criterio que tiene en cuenta el mayor o menor grado de similitud

entre los personajes y los sucesos de los textos literarios y fílmicos. Según esta división, las recreaciones pueden ser:

a) Una ilustración. El interés reside en la historia (el qué), más que en el discurso (el cómo). Por ejemplo, *La verdad sobre el caso Savolta* de Antonio Drove (1979) según la novela de Eduardo Mendoza (1975) o *Últimas tardes con Teresa* de Gonzalo Herralde (1984) basada en la obra de Juan Marsé (1966).

b) Una transposición. Esta concepción lleva implícita la voluntad de servir al autor literario reconociendo los valores de su obra. En ella se pone en pie un texto fílmico que tenga entidad por sí mismo. Valgan los casos de *La tía Tula* de Miguel Picazo (1965), según la obra de Miguel Unamuno (1921) o *El disputado voto del señor Cayo* de Antonio Giménez Rico (1986), basada en la novela homónima de Miguel Delibes (1978).

c) Una interpretación. Se conoce también como apropiación, paráfrasis, traducción o lectura crítica. La película se aleja del relato literario (con un punto de vista y estilo diferente, nuevos personajes), pero se aproxima a aspectos como la temática o los valores ideológicos. Por ejemplo, *Pascual Duarte* de Ricardo Franco (1976) a partir de la novela *La familia de Pascual Duarte* de Camilo José Cela (1942).

d) Una adaptación libre. También conocida como reelaboración analógica, variación, digresión, pretexto o transformación. El director se plantea hacer cine con el texto literario de ahí que sea el tipo de adaptación que se distancia más de la obra literaria.

En segundo lugar, se consideran las adaptaciones según sea el tipo del relato que aborden. Por un lado, pueden hacerlo como en el

⁵ Este autor ofrece una tipología diferente para las adaptaciones de teatro.

relato clásico, que se preocupa de mostrar el conflicto, la acción, la narración objetiva y omnisciente y, por otro lado, según el relato moderno, que centra más la atención en la conciencia lingüística, la presencia del autor en la obra, la subjetividad o en los finales abiertos.

En tercer lugar, la adaptación cinematográfica se clasifica en función de su extensión. Así, se habla de reducción (este procedimiento es el responsable en numerosas ocasiones de que el texto escrito se considere de mejor calidad que el visual); de equivalencia (los dos relatos contienen esencialmente la misma historia) o de ampliación (supone partir de un texto más breve como, por ejemplo, un cuento). Es el caso de *El Sur* de Víctor Erice (1983), según el relato de Adelaida García Morales.

Y, por último, las recreaciones se catalogan según una propuesta estético-cultural, donde se procede por medio de la simplificación del texto literario o de la modernización de este y se trasladan a la actualidad acciones del pasado (Sánchez Noriega: 63-72). Es el caso de *Nazarín* de Luis Buñuel (1958), basada en la novela de Benito Pérez Galdós (1895).

Por su parte, Antoine Jaime (2000) elabora también una tipología de la recreación de un texto en la pantalla a partir del grado de proximidad que mantienen la película y la obra escrita. Propone la siguiente y ofrece algunos ejemplos:

a) La traducción cinematográfica. El realizador trata de traducir con la mayor exactitud posible el corpus literario del lenguaje cinematográfico. Se trata de expresar lo mismo con herramientas diferentes. Por ejemplo, *El perro del hortelano* (Pilar Miró, 1996).

b) La adaptación cinematográfica. El cineasta conserva lo esencial del original, pero imprime su personalidad con añadidos o modificaciones sustanciales. Supone una transformación de la obra original. Tema, asunto, tipo de personaje, época y lugar son utilizados de nuevo. Género y tono se ven poco afectados y la mayor parte de las transformaciones se refiere a criterios estéticos. La obra sigue siendo reconocible. Es el caso de *El Sur* (Víctor Erice, 1983).

c) La película de inspiración. El autor cinematográfico sólo conserva alguno o algunos aspectos del texto inicial y compone una obra personal. Por ejemplo, *Mujeres al borde un ataque de nervios* (Pedro Almodóvar, 1988) y el eco en esta película de *La voix humaine*, de Jean Cocteau (1930).

d) El homenaje cinematográfico. Se trata de un guiño del realizador a su público para indicar un parecido superficial con la obra que un director admira de un escritor. Puede ejemplificarse con *La noche más hermosa* (Manuel Gutiérrez Aragón, 1984) (Jaime: 103-114).

2.1.2. Limitaciones temáticas del género

La segunda característica del género es que contenga una serie de limitaciones en cuanto al desarrollo temático. En las recreaciones fílmicas y televisivas se produce esta limitación, ya que se parte del mismo tema abordado en el texto literario y se traspasa a la recreación. Sin embargo, también el nuevo autor puede dar prioridad temática a aspectos que quizás el escritor ha dejado sin elaborar o en un segundo plano.

Otra cuestión es que consideremos la variedad de temas que pueden tener las novelas y relatos seleccionados. Para ello, se seguirá la clasificación temática y genérica establecida hasta ahora por Helena Calsamiglia y Amparo Tusón que la concreta en picaresca, realista, de aprendizaje, histórica, social, metanovela, ciencia ficción (Calsamiglia y Tusón, 1999: 256).

Para una mayor claridad, se ha optado por presentar esta limitación temática del género por un lado, en el cine y, por otro lado, en la televisión. Para ello, se seguirá un breve recorrido histórico que abarque desde los orígenes del cine sonoro en los años 30 del siglo XX y desde los comienzos de la televisión española en los años 60 hasta los inicios del siglo XXI teniendo en cuenta la novela y el relato.

2.1.2.1. LIMITACIONES TEMÁTICAS DEL GÉNERO EN EL CINE

En este apartado, se sintetizan las líneas argumentales más empleadas en el cine que se observan desde los años 30 del siglo XX (momento en el que empezó el cine sonoro) hasta la primera década del siglo XXI, si bien se verá la evolución del tema según la época en la que nos movamos y según sean las novelas y relatos adaptados. Son varios los autores que han comentado las constantes temáticas que se aprecian en el cine español (Hopewell, 1989; Monterde, 1993; Fernández, 1996; Hueso, 1998; Riambau, 1998 o Heredero, 1999).

Desde sus orígenes, el cine se ha caracterizado por recurrir a argumentos que proceden en su mayor parte de la literatura. Si bien en 1907 Fructuós Gelabert adapta varias escenas de *Terra Baixa* de Ángel Guimera, no se tiene noticia hasta 1908 de una primera adaptación de la obra de teatro *Don Juan Tenorio* de José Zorrilla por parte de Albert Marro y los hermanos Ricard y Ramón de

Baños. *Don Quijote de la Mancha* de Miguel de Cervantes se considera la primera adaptación de una novela en España creada por el fotógrafo catalán Narcís Cuyàs en 1910 (VV.AA., 2002: 14).

Debido a la influencia francesa del *film d'art*, muchas compañías pujaron por llevar a la gran pantalla algunos textos literarios de reconocido prestigio. Era un movimiento que consistía básicamente en la adaptación artística de grandes clásicos literarios con el fin de que el nuevo medio, el cine, adquiriera prestigio y de que se permitiera el acceso a las grandes estrellas del teatro. Pero el *film d'art* a la española no gozó de tanto éxito como en el resto de Europa, ya que la burguesía, a quien estaba dirigida sobre todo este tipo de producción, veía el cine como un espectáculo de carácter frívolo y por su parte, a las audiencias populares les parecía una oferta demasiado alejada de sus intereses.

Sin embargo, esta corriente generó una interesante costumbre entre los cineastas de recurrir con frecuencia al campo de la narrativa y del teatro en busca de nuevos argumentos, práctica que ha perdurado hasta la actualidad. Además, fue curioso que algunos escritores rodaran sus propias novelas como, por ejemplo, Jacinto Benavente o Vicente Blasco Ibáñez.

A partir de los años 80 numerosos cineastas mostraron gran interés por recuperar a los autores más importantes de finales del siglo XIX y principios del XX, muchos de ellos vetados por la censura del régimen. En cambio, en los años 90, los nuevos directores ya no se muestran tan propicios a adaptar novelas a la gran pantalla y, cuando se deciden, optan por escritores muy diferentes como Arturo Pérez-Reverte, Elvira Lindo, José Ángel Mañas o Carmen Rico-Godoy, entre otros. En definitiva, una elección por una literatura más de cultura popular salvo en alguna contada ocasión,

como el caso de la obra *Todas las almas* de Javier Marías (1989) y la recreación de Gracia Querejeta con el título de *El último viaje de Robert Rylands* (1994).

El repertorio de recreaciones procedentes de la narrativa llevadas a la pantalla nos permite distinguir cinco áreas temáticas principales: la estructura familiar; las relaciones entre el mundo rural y el urbano; la Historia; el *thriller* y el género policíaco, y las aventuras⁶.

❶ LA ESTRUCTURA FAMILIAR

La familia ha sido una constante en el cine español desde los años 40 con el comienzo del franquismo, como un valor que había que destacar como símbolo del patriarcado. Del conservadurismo y la tradición se dio paso a una época más moderna, la familia deja de ser el eje de interés para centrarse en la pareja en todas sus variantes. El desarraigo y la incomunicación se perciben en el tratamiento de temas como la separación, el divorcio, la adopción, el aborto, tratados desde una óptica sin tapujos.

Desde finales de los ochenta y durante los años noventa, el cine español asiste a un choque generacional, a la convivencia en un mismo espacio con otros miembros de la familia, como los abuelos (a este propósito se puede ver *Manolito Gafotas* de Miguel Albadalejo en 1999, a partir del texto de Elvira Lindo de 1994) o al papel del hombre y de la mujer en esta sociedad (*Cómo ser mujer y no morir en el intento* de Ana Belén, en 1991, según la novela de Carmen Rico-Godoy publicada en 1990).

Asimismo, se tratan cuestiones como la manera en la que viven los jóvenes, reflejada en películas como *Historias del Kronen* de

⁶ Véase también a este respecto Fernández (1996).

Montxo Armendáriz (1995) o *Mensaka* de Salvador García Ruíz (1998) ambas según las novelas de José Ángel Mañas (1994 y 1995 respectivamente); el paso de la infancia a la adolescencia, con ejemplos como *Malena es un nombre de tango* de Gerardo Herrero (1996) y de la escritora Almudena Grandes (1994) o a la madurez; el sexo, en sus diferentes modalidades, entre hombres, mujeres, la pareja tradicional, como en *El porqué de las cosas* de Ventura Pons (1995), a partir de unos relatos de Quim Monzó (1993); las drogas; la música; la vida en los barrios; la convivencia con los vecinos, etc.

❷ LAS RELACIONES ENTRE EL MUNDO RURAL Y EL URBANO

El tratamiento de las clases sociales en las recreaciones fílmicas se ha visto desde espacios como el campo y la ciudad, que sirven para dar cuenta de sus relaciones y rivalidades. El campo puede llegar a convertirse en un personaje más de la trama, como se aprecia en títulos como *Pascual Duarte* de Ricardo Franco (1975), basada en la novela del escritor Camilo José Cela (1942); *El disputado voto del señor Cayo* de Antonio Giménez Rico (1986) y *Los santos inocentes* de Mario Camus (1984) ambas de Miguel Delibes (1978 y 1981 respectivamente); *El bosque animado* de José Luis Cuerda (1987) según la novela de Wenceslao Fernández Flórez (1943) o *Réquiem por un campesino español* (Francesc Betriu, 1985) basada en la obra de Ramón J. Sender (1953).

Madrid y Barcelona son los espacios más recurrentes en las películas como *Días contados* de Imanol Uribe (1994) del escritor Juan Madrid (1993) o algunos barrios catalanes en muchas de las adaptaciones de Juan Marsé o Mercè Rodoreda.

❸ LA HISTORIA

Dada la cantidad de textos fílmicos que toman como marco o contexto histórico de fondo la guerra civil, hemos decidido clasificarlos atendiendo a las películas que se realizan antes,

durante y después de esta época. Comprobamos que se recupera un pasado histórico que había estado vetado en los años de la Dictadura por lo que se produce una identificación afectivo-ideológica por parte del espectador. La visión sobre el pasado se dirige normalmente hacia la memoria familiar y la nostalgia.

a) Antes de la guerra civil encontramos títulos como *Extramuros* de Miguel Picazo (1985), según la novela de Jesús Fernández Santos (1978), o *El rey pasmado* de Imanol Uribe (1991), a partir del texto literario de Gonzalo Torrente Ballester (1989).

b) Durante la guerra civil: *La lengua de las mariposas*, José Luis Cuerda (1999), según los relatos de Manuel Rivas en su libro *¿Qué me quieres amor?* (1995).

c) Después de la guerra civil: *La oscura historia de la prima Montse* de Jordi Cadena (1977); *La colmena* de Mario Camus (1982); *Últimas Tardes con Teresa* de Gonzalo Herralde (1984); *Luna de lobos* de Sánchez Valdés (1987), que incorpora la temática del maquis o varias recreaciones de Vicente Aranda como *La muchacha de las bragas de oro* (1980); *Tiempo de silencio* (1986); *Si te dicen que caí* (1989) o *El amante bilingüe* (1993). Textos fílmicos que llevan a la pantalla a autores como Juan Marsé, Camilo José Cela, Julio Llamazares o Luis Martín Santos.

④ LO POLICÍACO, LOS CRÍMENES Y EL MISTERIO

El género negro o cine policíaco lleva consigo un código bastante rígido y vivió un gran esplendor a raíz del gran éxito de la novela negra que permitía acceder a temas prohibidos por la censura tales como la corrupción, las drogas, la prostitución, la delincuencia o la inseguridad ciudadana. De ahí películas como *Tatuaje* de Bigas

Luna (1976), *Asesinato en el Comité Central* de Vicente Aranda (1982) o *Los mares del Sur* de Manuel Esteban (1991), todas inspiradas en obras de Manuel Vázquez Montalbán; *La verdad sobre el caso Savolta* de Antonio Drove (1978) o *La cripta*, Cayetano del Real (1981) basadas en obras de Eduardo Mendoza o *Beltenebros* de Pilar Miró (1991) que parte de la novela homónima de Antonio Muñoz Molina (1989).

⑤ LAS AVENTURAS

Si bien no es un género demasiado desarrollado en el cine español, podemos citar películas como *El río que nos lleva* de Antonio Del Real (1989) según la novela de José Luis Sampedro (1961) o *El maestro de esgrima* de Pedro Olea (1993), basada en la obra de Arturo Pérez Reverte (1988).

A partir de los años 90 ya no se necesita ajustar cuentas con el pasado, no se siente tanto el peso de la Historia, de ahí que los temas escogidos por los directores se sitúen más en lo cotidiano. Existe una tendencia hacia el realismo y el costumbrismo con constantes temáticas, a saber: los jóvenes con sus problemas emocionales; la búsqueda de una identidad; la desorientación en un sentido amplio; los problemas laborales como el paro, el logro solo de trabajos temporales. Continúa el tema de la pareja, y se cuestionan los nuevos roles del hombre y de la mujer, y el de la soledad.

Ese presente queda reflejado en películas que tratan temas como la televisión basura; la xenofobia y el racismo; la inmigración; la corrupción policial; la droga; la violencia, no sólo física sino también audiovisual; la moral del éxito y la lucha competitiva por el triunfo social o la cara oculta de una sociedad depredadora.

2.1.2.2. LIMITACIONES TEMÁTICAS DEL GÉNERO EN LA TELEVISIÓN

Las series y películas de base literaria dirigidas a la televisión son estructuralmente distintas de las adaptaciones realizadas para el cine y se diferencian de las cinematográficas en tres aspectos principales:

- a) en las diferencias de los procesos industriales de producción. Por ejemplo, los presupuestos en televisión están cerrados de antemano;
- b) en la duración de la obra audiovisual. Este aspecto viene impuesto en el cine de manera que se debe realizar una selección más drástica del texto literario original y,
- c) en la ausencia de similitud en la dimensión pública de ambos medios. El hecho de ver cine o televisión se percibe por los espectadores de manera distinta. En televisión,

toda adaptación está siempre concebida como una pieza didáctica o pedagógica en el rompecabezas de la telecultura de la nación y como tal coparticipa, como bien sabe el poder político, en las formas de socialización de la comunidad. El hecho de ver televisión es una actividad (frecuentemente colectiva) que se comparte con los ritmos domésticos del hogar estableciéndose, por ello, unos niveles de atención distraída del televidente. (...) Las series clásicas están concebidas en buena parte con el deseo de cohesionar políticamente y de incidir en el imaginario de hechos constitutivos de la vida colectiva contemporánea de los españoles. No hay, si no, otra explicación de la llamativa proliferación de adaptaciones de obras que sobrevuelan sobre los fantasmas de la guerra civil (Palacio, 2002: 522 y 533).

En las adaptaciones televisivas aparece una estética más impersonal, de poco riesgo artístico y con más conservadurismo, ya que tienen un alcance público mayor que el cine, se busca rentabilizar al máximo el producto y poder venderlo fácilmente. Por

lo tanto, ya no se quiere tanto un autor que construya un texto original al que se le dé sentido propio, sino que el director se convierte más bien en “un mero copista, que con aplicada caligrafía reproduce cuidadosamente los aspectos más externos de ese texto que se le confía para que actúe como su divulgador” (Cerdán y Pena, 2005: 277).

Las adaptaciones literarias en televisión comienzan a extenderse con la creación de la segunda cadena de TVE en 1966 y con el objetivo tanto de profundizar en las raíces culturales del país como de buscar sus señas de identidad. En comparación con el número de recreaciones fílmicas, la producción de recreaciones televisivas es bastante inferior. Aún así, apoyándonos en unos breves apuntes históricos sobre la televisión en España, trataremos de dar cuenta de la temática más importante que se percibe en las recreaciones televisivas que, ya adelantamos, se basa en los mismos temas que en el cine. A saber: la familia; el mundo rural y urbano; la Historia; lo policíaco y las aventuras.

Para establecer una telecultura de base literaria, se creó un sistema de producción en el que el futuro director de una serie concretaba con un responsable de TVE el listado de autores y de obras literarias que querían adaptarse, todo ello con un presupuesto limitado, aunque con libertad de acción y de expresión. En general, se buscaba presentar e ilustrar de manera didáctica la obra de algunos escritores, de épocas y estilos diferentes, para que los espectadores conocieran el argumento y cuál era su significado (Palacio, 2002: 523-526).

La época de mediados de los años setenta se conoce como el periodo clásico de las adaptaciones o como el cine de la Reforma (1977-1982), época donde se percibe el homogéneo canon clásico

configurado por un deseo de ambientar el pasado, sobre todo el ambiente rural y provinciano, la guerra civil, con unos rodajes muy extensos y con la presencia de las estrellas nacionales. Es el caso de series como *Cañas y barro* y *La Barraca* dirigidas por Rafael Romero Marchent (1978) y León Klimovsky (1979) respectivamente, ambas del escritor Vicent Blasco Ibáñez o *Fortunata y Jacinta* de Benito Pérez Galdós dirigida por Mario Camus (1980). Es decir, se preferían series basadas en las grandes obras de la literatura española que rescataran una visión alternativa de la España del franquismo. Por lo tanto, se trataba la temática histórica. Afortunadamente, todas estas series se pueden encontrar para su visionado en la página web de Radio Televisión Española.

Incluso el *Boletín Oficial del Estado (BOE)* del 8 de agosto de 1979 indicaba que el Ministerio de Cultura buscaba que se produjeran proyectos de grandes obras de la literatura española, puesto que era algo que demandaba la sociedad española. Se pedía Cultura en mayúscula, que significaba una preferencia por lo literario, con la aceptación por parte del Ministerio de los proyectos propuestos (Monterde, 1993: 89). Los autores escogidos para su adaptación a la pantalla permiten una revisión temática del pasado más reciente, aunque sea de una manera directa o alegórica y que, trasladados a la televisión, siguen «una narrativa muy uniforme e impersonal que bebe en las fuentes del clasicismo» (Cerdán y Pena, 2005: 279).

Con el gobierno socialista en el poder desde 1982, se encarga a la directora de cine, Pilar Miró, la creación de una nueva ley de apoyo al cine español que, sobre todo, dotaba al arte cinematográfico de una serie de subvenciones, ya que se consideraba que el cine era imprescindible en el desarrollo cultural de un país. En consecuencia, se rescataron autores y obras literarias ignorados por el régimen franquista con el fin de popularizar la literatura, facilitando así la

recepción del mensaje a una audiencia popular, a veces en detrimento de una creación del lenguaje fílmico (Ballesteros, 2001: 165).

El Gobierno del momento (el PSOE), a raíz del éxito del director Mario Camus con *Los santos inocentes* (1984), película basada en la novela de Miguel Delibes (1981), favorece la realización de unas adaptaciones que cuenten con prestigio literario y renombre del autor en el que se basa el guion de la película; con una puesta en escena muy académica que incluye unos actores reconocibles y que trata de conquistar al público y a la crítica (Cerdán y Pena, 2005: 275). La temática estaba muy relacionada con el ambiente rural. Es el caso de las series de televisión *Los gozos y las sombras* de Rafael Moreno Alba (1982), según la trilogía escrita por Gonzalo Torrente Ballester entre 1957 y 1962, o *Los pazos de Ulloa* de Gonzalo Suárez (1985) a partir de la novela de Emilia Pardo Bazán (1886).

Asimismo, se quiso impulsar las relaciones entre el cine y la televisión con una serie de adaptaciones que se daban también en ambos formatos, el cinematográfico y el televisivo, como *Crónica del alba* de Ramón J. Sender (1942-1966) o *La plaza del diamante* de Mercè Rodoreda (1962), ambas con una temática en la que los personajes sufren las consecuencias de la Guerra Civil y de la posguerra. En resumen, se buscaba la suma perfecta de éxito en taquilla y prestigio como sello de calidad en el cine y la televisión españoles.

A partir de los años 90, se deja la dualidad de la televisión pública y aparecen los canales privados y autonómicos, lo que producirá que la audiencia se fragmente y crezca la posibilidad de nuevas recreaciones, si bien no se repetirá un interés tan concreto por ellas como el que hubo en los años 80. Además, con la aparición

posterior de la televisión digital terrestre se flexibiliza, por un lado, el modo de acceder a los contenidos, dado que muchos se repiten en diversos horarios según el canal que se seleccione y, por otro lado, los criterios de producción se rigen por las leyes de la programación televisiva, es decir, sobre todo por la audiencia, se eliminan las series emitidas semanalmente y se prefiere el formato de las miniseries de tres o cuatro horas de duración. De las series emitidas en esta década destacan las que incorporan el humor, que relatan la cotidianeidad, como *Maknavaja* de Ivà o *Manos a la obra* de Francisco Ibáñez dirigidas por Carlos Suárez / José Luis Cuerda (1995-1997) y José Antonio Escrivá (1998-2001) respectivamente.

Desde el año 2000, se continúa con las series televisivas en las que siguen predominando la elección de cómics y novelas gráficas con el humor como denominador común, por ejemplo, *El botones Sacarino* de Francisco Ibáñez; *Las aventuras de Zipi y Zape* de José Escobar; *Estados alterados* de Maitena o *Arroz pasado* de Juanjo Sáez realizadas por José Antonio Escrivá (2000-2001), Óskar Santos (2003), Eva Lesmes (2008-2009) y Juanjo Sáez (2009); aquellas que se centran en temas sociales, como la corrupción en la vivienda, por ejemplo, con *Crematorio* de Rafael Chirbes, dirigida por Jorge Sánchez-Cabezudo (2011); el narcotráfico, bien ejemplificado en la obra de Arturo Pérez Reverte *La reina del sur* llevada a la pantalla por Walter Doehner (2011); el terrorismo, con la miniserie *El padre de Caín* (Salvador Calvo, 2016), según la novela de Rafael Vera; los casos de niños robados en la miniserie *Historias robadas*, dirigida por Belén Macías (2011) según la obra de Enrique Vila Torres; los choques culturales que se manifiestan en *Un burka por amor* (Manuel Estudillo, 2009) de la escritora Reyes Monforte; y por último, las de aquellas series que reflejan una parte de la historia de España tales como *La memoria del agua* (Manuel Estudillo, 2011) basada en la novela de Teresa Viejo; *El tiempo entre costuras*

(Ignacio Mercero, 2013) de la escritora María Dueñas, *El corazón del océano* (Pablo Barrera, 2014) según la obra de Elvira Menéndez o *La sonata del silencio* de Paloma Sánchez-Garnica (Iñaki Peñafiel, 2016).

En definitiva, los géneros televisivos predominantes son el drama, la comedia, el género histórico, el policíaco y el de misterio, gracias a este último caso, se da a conocer al gran público a detectives como Plinio, creado por Francisco García Pavón; Pepe Carvalho, por Manuel Vázquez Montalbán o Petra Delicado, por Alicia Giménez Bartlett⁷.

Sin duda, toda esta temática se puede seleccionar para el aula, dado que se relaciona con las sugerencias que el currículo nos ofrece.

2.1.3. La microestructura del género de la recreación

Las recreaciones fílmicas y televisivas son textos audiovisuales compuestos por canales de audio y vídeo. Por un lado, los elementos microestructurales que conforman el canal auditivo son los mismos que pertenecen al lenguaje verbal, es decir, la gramática, el léxico, la sintaxis.

Desde un punto de vista didáctico, se ha estudiado que la morfología fílmica se compone del plano o unidad mínima del discurso, que en el lenguaje verbal equivale al sustantivo; del ángulo o posición de la cámara, el cual se asemeja al adjetivo y del movimiento de la cámara, que se compara con el verbo en el lenguaje verbal. La sintaxis, o modo en el que se enseña cómo

⁷ Véanse para un estudio global de las series de ficción en España a García de Castro (2002 y 2007), Diego (2010) o Puebla (2012).

enlazar las palabras para formar oraciones, se expresa mediante el montaje. Por otro lado, los elementos que forman parte del canal visual son aquellos como la imagen, el ritmo, la música, el color, es decir, el lenguaje cinematográfico (Jiménez 1999: 8-20)⁸. Por lo tanto, un texto fílmico, al tener dos canales de información cotemporales, el visual y el auditivo (voces, música y ruido), aporta a la narrativa nuevas posibilidades de manipulación del punto de vista (Chatman, 1990: 170).

En cuanto a la naturaleza del lenguaje cinematográfico, brevemente queremos destacar que, por una parte, le debemos al director cinematográfico estadounidense David Wark Griffith, a principios del siglo XX, la creación de una auténtica gramática cinematográfica, que se distancia del teatro y se aproxima a la novela, a partir de su manejo del espacio y del tiempo; y por otra parte, a los cineastas soviéticos Sergei M. Eisenstein y Vsevolod Pudovkin, las investigaciones sobre el montaje, auténtica esencia del cine, gracias al que ha ido adquiriendo un lenguaje propio.

En definitiva, en la microestructura de la recreación, considerada como género, se trata de ver si los textos audiovisuales tienen propiedades textuales, al igual que los textos lingüísticos, como son la coherencia, que garantiza la transmisión de la información, es decir, el sentido y significado del texto, y que se logra mediante la correcta organización y distribución de la información sobre un tema determinado; la cohesión, que se establece en el interior del

⁸ Para una clara definición de esta terminología cinematográfica recomendamos la serie *Amar el cine*, que en 12 capítulos explica con claridad qué tipo de planos existen, qué es el montaje, en definitiva, cómo se elabora una película. Disponible en: http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/24/cd/amar_el_cine/index.html. Además, son de mucha claridad las explicaciones y dibujos de Equipo Fénix (1996 y 1997), Morales (2000) y Ambrós y Breu (2007).

texto a través de diversos mecanismos de orden gramatical, léxico, fonético y gráfico y funciona como un conjunto de enlaces intratextuales de carácter semántico y sintáctico. La cohesión se observa en la presencia de elementos deícticos, marcadores del discurso, la puntuación, la entonación. Y por último, la adecuación, si un texto se adecúa a cada situación de comunicación, en otras palabras, si existe una intención comunicativa clara, un registro que se adapta a lo que se pide y si se sigue el tema que se trata.

Para ilustrar lo anteriormente dicho, la siguiente tabla de F. Rossi (2003: 6) muestra cómo la lengua oral y la escrita difieren del diálogo fílmico o se asemejan a él⁹.

LENGUA	ESCRITA	ORAL	DIÁLOGO FÍLMICO
Uniformidad de la unidad pragmática y textual (turnos, frases, enunciados).	-	-	+
Tendencia al monólogo.	+	-	+/-
Extensión de los turnos, frases y enunciados.	+	-	-
Solapamientos, imprecisiones y otros "incidentes" dialógicos.	-	+	-
Planificación, coherencia y cohesión.	+	-	+
Elementos para/extralingüísticos.	-	+	+
Complejidad morfosintáctica.	+	-	+/-
Densidad léxica.	+	-	+/-
Presencia del dialecto.	-	+	+/-

Tabla 1. Diferencias y semejanzas entre la lengua oral, escrita y fílmica.

La proximidad entre la forma de contar de la novela y la del cine es la que encontramos entre el lenguaje literario y el cinematográfico.

⁹ La traducción del italiano al español es nuestra. Véase también Taylor para su traducción al inglés (2006: 3).

Ambas son artes de acción, en la novela, narrada y, en el cine, representada (Eco, 1972: 196-197). Es decir, tanto el texto literario como el texto fílmico / televisivo comparten los rasgos de la narración, son artes narrativas puesto que buscan contar una historia a un lector o (tele)espectador.

De ahí que muchos autores, a la hora de ofrecer un modelo de análisis de una película, sigan los parámetros empleados en la narratología anteriormente mencionada para establecer los modelos estructurales del relato, a saber, que haya una historia (qué se dice) y un discurso (cómo se dice), con un espacio, un tiempo, un narrador, unos personajes concretos (Sánchez, 2000: 81-134).

Se puede decir que el cine heredó de la novela el cambio de escala de observación (el detalle descrito que equivale al primer plano o la descripción de un paisaje, al plano general); el cambio del emplazamiento o punto de vista de un observador; la acción paralela articulada por el adverbio «mientras tanto» del texto literario; la evocación del pasado por un personaje o *flash back*; la narración en primera persona o el monólogo interior (Gubern, 1987: 294).

En resumen, los elementos comunes y comparables entre estas dos artes son la dimensión espacio-tiempo; la perspectiva narrativa y la estructura de personajes (Peña, 1992: 153). Se suele admitir que la configuración narrativa y el desarrollo argumental de una fábula son elementos comunes y comparables entre el cine de ficción y la novela, al igual que lo son la temporalidad y la secuencialidad (*ibídem*: 128-129).

En lo que respecta a las diferencias entre ambos lenguajes, se apuntan algunas ideas básicas, pero fundamentales, como que el cine cuenta con imágenes y la novela con palabras (*ibídem*: 155); que «la narración cinematográfica nos sitúa ante un universo de personajes, acciones y objetos mucho más preciso y concreto que la novela, mientras que su ambigüedad es mayor cuando intenta expresar sentimientos y procesos introspectivos» (*ibídem*: 163); o que como artes de acción, en el cine, la duración se expresa en el interior del plano, por la duración del plano y por el montaje» (*ibídem*: 198).

El lenguaje literario es un lenguaje sucesivo y todos los aspectos de la realidad no pueden abarcarse de una vez; en cambio, el lenguaje fílmico es un lenguaje no sucesivo, sino simultáneo, ya que puede mostrar de una sola vez en el encuadre aspectos de una realidad única (Gimferrer, 1985: 71).

Otra idea en la que insisten los estudiosos de las diferencias y semejanzas entre el lenguaje literario y cinematográfico es que el lenguaje verbal es un sistema simbólico de representación y el cinematográfico lo es analógico, posee rasgos de la pintura, la fotografía, la música y el lenguaje oral (Monegal, 1998: 12). Es decir, que en la literatura tenemos un sistema de signos escritos, mientras que en el cine aparecen signos verbales y gráficos pero, en definitiva, estos dos mundos tienen en común un sistema de signos (Bikandi, 1993: 18 y 33).

En cuanto a una propuesta de análisis comparativo entre el texto literario y el fílmico, recogemos la de Sánchez Noriega (2000: 138-140) por la claridad con la que plantea un esquema que puede ser de utilidad para el objetivo de esta tesis y que se resume en la siguiente tabla:

MODELO DE ANÁLISIS COMPARATIVO DEL TEXTO LITERARIO / FÍLMICO

1. Breve indicación de los textos que se van a analizar, ficha técnica y sinopsis del filme, edición del libro.
2. Contexto de producción: se informa sobre los autores, el contexto, etc.
3. Segmentación comparativa¹⁰.
4. Análisis de los procedimientos de adaptación.
 - a) Enunciación y punto de vista (título, tiempo y focalización).
 - b) Transformaciones de la estructura temporal (tiempo del autor y tiempo de la historia; ubicación temporal; el orden; la duración; la frecuencia).
 - c) Espacio fílmico.
 - d) Organización del relato.
 - e) Supresiones (de acciones, descripciones, personajes, diálogos, episodios completos).
 - f) Compresiones (acciones o diálogos que se condensan en el texto fílmico).
 - g) Traslaciones (de espacios, diálogos, acciones y personajes).
 - h) Transformaciones en personajes y en historias.
 - i) Sustituciones o búsqueda de equivalencias.
 - j) Añadidos (de secuencias).
 - k) Desarrollos (de acciones).
 - l) Visualizaciones.
5. Valoración global. Se resume lo más significativo que varía de un texto a otro y se emite una opinión del resultado obtenido.

Tabla 2. Modelo de análisis comparativo del texto literario y fílmico.

¹⁰ Se entiende por segmentación comparativa una herramienta descriptiva para el análisis de una película. Dicha segmentación puede producirse por secuencias o por capítulos, señalando las correspondencias entre el texto fílmico y el literario o teniendo o no en cuenta los procedimientos formales.

El modelo comparativo entre texto fílmico y literario aborda todos los aspectos vistos anteriormente además de todo aquello que se suprime, se reduce, se sustituye o se añade en la nueva obra. Sin duda, tanto las diversas tipologías de la recreación ya apuntadas, como el modelo de análisis comparativo, nos serán de utilidad a la hora de plantear las actividades didácticas que tengan relación con las directrices del currículo (según los objetivos y los contenidos) y para proponer al alumno una serie de estrategias que le ayuden a comprender mucho mejor las recreaciones fílmicas y televisivas.

La lectura de un texto cinematográfico depende de la competencia fílmica de cada espectador concreto. Tal competencia fílmica está basada en el dominio de estrategias cognitivas específicas como la icónica, la lingüística y la diegética, entendida esta última como la operación por parte del espectador de estructurar la realidad y ser capaz de reelaborar la propuesta cinematográfica (Gubern, 1987: 318).

2.1.4. Función de la recreación fílmica / televisiva

Todo género debe cumplir una función concreta dentro de la comunidad en la que se utiliza. Recordemos que el género, desde la antigüedad clásica, siempre ha estado relacionado con las prácticas discursivas existentes en el momento histórico y, por lo tanto, con la función que desempeñaban en la vida social, teoría continuada por el lingüista ruso Mijaíl Bajtín para quien deberían estudiarse las relaciones entre los usos lingüísticos, la vida social, la ideología o la visión del mundo y la historia (Bajtín, 1979: 252)¹¹.

¹¹ Para una comprensión histórica de lo que es el género desde Aristóteles, pasando por la teoría bajtiniana, los estudios de folklore y la etnografía de la comunicación o la lingüística del texto, veáanse el capítulo 3 "The concept of genre", de Swales (1990: 33-67); el capítulo 9 "Los géneros discursivos y las

Por consiguiente, las TIC han producido también nuevos géneros, al menos desde el ámbito de la literatura, el cine y la televisión que se trabaja en esta investigación (Calsamiglia y Tusón, 1999: 252-253; López Alonso, 2014: 171-204)¹².

Ya nadie discute en la actualidad la función social que posee el cine en nuestros días y, en concreto, se puede constatar que las causas por las cuales existe esta práctica de la recreación se deben a:

- a) una necesidad de historias. Aunque se cuente con guionistas que solo escriben para el cine, muchos argumentos surgen de la literatura;
- b) una garantía de éxito comercial. Si una obra literaria ha logrado todo un éxito, supone una prueba de interés del público por esa obra;
- c) un acceso al conocimiento histórico. Esa necesidad de contar la historia inmediata hace que se recurra más a obras literarias;
- d) una recreación de mitos y obras emblemáticas. Directores que desean plasmar su propia interpretación de obras hacia las que tienen una particular admiración; prestigio artístico y cultural;
- e) una labor divulgadora. La película puede potenciar el conocimiento de la obra literaria de referencia (Sánchez Noriega, 2000: 50-56).

secuencias textuales”, de Calsamiglia y Tusón (1999: 251-267) y el capítulo 7 “Géneros del discurso y tipologías”, de López Alonso (2014: 205-233).

¹² Véase, en concreto, la creación del género de la ciberliteratura, obra literaria creada únicamente en un formato digital donde el lector tiene un fuerte protagonismo, hasta se llega a hablar de *lectoautor* (López Alonso: 198).

Así, creemos que no es deliberado considerar las recreaciones fílmicas y televisivas como un género en la medida en que, para empezar, cumplen una función social como las enumeradas anteriormente. El *PC/C* lo señala también, como ya hemos indicado, al considerar las adaptaciones literarias como géneros.

En cuanto a su labor divulgadora, viene enlazada a la tarea publicitaria que se produce, puesto que la recreación opera como una forma de difusión del texto literario. Quizás, casi nadie se acordaría de ciertos géneros, de algunas novelas o no las habría leído si previamente no se hubiera realizado la versión fílmica. Probablemente, no se conocerían ciertos personajes de culto universal y con origen sobre todo literario (los tres mosqueteros, Drácula, Frankenstein, el agente 007, etc.) sin sus recreaciones.

A este respecto, pueden observarse las numerosas actividades parafílmicas que rodean la película, como los tráileres que tienen un objetivo publicitario, persuasivo o comercial; las entrevistas realizadas al director, al productor, a los actores o al escritor de la obra literaria; los *making-off* o la narración de cómo se ha rodado una película; los carteles; las críticas cinematográficas, que han contribuido a despertar el interés por los escritores que se adaptan; las reseñas. No podemos dejar de citar un nuevo género que está cobrando también fuerza, el *book trailer*, es decir, un mecanismo publicitario de la obra literaria que opera como elemento de socialización para captar a sus lectores e incitar a su lectura (Tabernero, 2013: 212). En definitiva, se trata de tener en cuenta cualquier material extra que ayude a comprender mejor el texto literario y cinematográfico / televisivo y que transmita también el grado de importancia que se le da al texto de partida.

Asimismo, la recreación aporta beneficios culturales y sociales. Aunque es cierto que también se ha producido el fenómeno contrario, es decir, el hecho de que se renuncie a leer determinada obra porque ya se ha visto o verá su adaptación. Aun con todo, existe una enorme difusión de nombres de escritores y títulos de obras.

Otros autores añaden que la adaptación de la literatura al cine opera como un referente cultural para producir una identidad nacional en varios momentos históricos. Es el caso de las primeras décadas del cine franquista, que reivindica el pasado imperial con el rescate de los clásicos que tengan proximidad política con el régimen de Franco, como Vicente Blasco Ibáñez, Pedro Antonio de Alarcón, José María Pemán, Jacinto Benavente o los hermanos Álvarez Quintero (Ballesteros, 2001: 155-156).

A las funciones sociales, culturales y divulgadoras citadas anteriormente, cabría añadir las pedagógicas, puesto que desde los currículos de la enseñanza del español como lengua extranjera se considera que la familiaridad con los distintos géneros y secuencias textuales facilita la realización de la tarea al alumno y aligera la carga cognitiva, porque le ayuda a prever y comprender la estructura de los textos, sobre todo si se cuenta con apoyo visual (MCER, 2002: 158 y 163). Es decir, colabora a aclarar y a aproximar una obra al alumnado dado que el objetivo del aprendizaje es desarrollar la competencia comunicativa.

Por lo tanto, la búsqueda de estrategias para reconocer el género que se está trabajando en el aula ayuda a la enseñanza y al aprendizaje de las recreaciones, por lo que es importante ofrecer las características textuales típicas de dicho género dentro del contexto sociocultural que abordemos.

2.2. LA RECREACIÓN FÍLMICA / TELEVISIVA Y EL ENFOQUE DE LA MEDIACIÓN LINGÜÍSTICA

En el capítulo 4 del *MCER* (2002) se exponen los tipos de actividades y estrategias relacionados con las destrezas de expresión, comprensión e interacción y se tienen también en cuenta las actividades de mediación. En esta sección, nos interesan especialmente estas últimas y su posible aplicación en este trabajo, ya que son una actividad comunicativa más en la que es relevante el paso de una lengua o código a otro diferente (del lenguaje literario al cinematográfico), donde se elabora un texto que ya existe, como en el caso que nos ocupa de las recreaciones: en ellas contamos con un texto fílmico o televisivo al que le precede un texto literario.

El *MCER* explica que

tanto la modalidad de comprensión como la de expresión, escritas y orales, hacen posible la comunicación entre personas que son incapaces, por cualquier motivo, de comunicarse entre sí directamente. La traducción, la interpretación, la paráfrasis, el resumen o la toma de notas proporcionan a una tercera parte una (re)formulación de un texto fuente al que esta tercera parte no tiene acceso directo. Las actividades de mediación de tipo lingüístico que (re)procesan un texto existente, ocupan un lugar importante en el funcionamiento lingüístico normal de nuestras sociedades (MCER, 2002: 14-15).

Más adelante, se propone en el mismo documento una serie de actividades y estrategias de mediación oral y escrita en las que “el usuario de la lengua no se preocupa de expresar sus significados, sino simplemente de actuar como intermediario entre interlocutores que no pueden comprenderse de forma directa, normalmente (pero no de forma exclusiva), hablantes de distintas lenguas” (*ibídem*: 85). Ni el *Plan Curricular Cervantes* ni el currículo

de la Escuela Oficial de Idiomas aluden a estas actividades de mediación.

Es cierto que en el caso de las recreaciones cinematográficas y televisivas no existe una traducción de una lengua a otra (ya que las utilizamos en la lengua meta, el español), sino a otro código lingüístico que es el representado por el lenguaje fílmico / televisivo y que se sigue manteniendo en la lengua que se enseña al alumno, el español. Según esto, podríamos considerar al director de una recreación como un mediador entre el texto literario y el fílmico / televisivo que persigue llevar su visión de la obra literaria a un futuro (tele)espectador.

Una actividad de mediación oral es la interpretación (en nuestro caso, la visión que ofrece el director a su producto) y una actividad de mediación escrita es la traducción, que puede ser exacta, literaria, o puede suponer una paráfrasis o un resumen. Quizás de la misma manera que sucede al escribir el guion de una recreación.

Mucho nos recuerda esta tipología a la propuesta por los narratólogos en el ámbito de la literatura comparada a la hora de proponer clasificaciones para los tipos de adaptaciones y modelos comparativos cuando se habla de ver las reducciones, omisiones, desarrollos, etc., que ya hemos comentado con anterioridad.

Para ello, el mediador (en nuestro caso el director del texto fílmico / televisivo adaptado) recurre a una serie de estrategias comunicativas que le ayudan a crear un texto nuevo, pero con el significado del original, es decir, se procesa la información para tratar de obtener un significado equivalente.

El *MCER* cita algunas estrategias para enfrentarse al proceso de mediación que se resumen claramente en el *Diccionario de términos Clave de ELE*:

En la fase inicial de planificación el mediador recupera de la memoria aquellos conocimientos previos que considera pertinentes y se prepara para procesar el texto: busca apoyos, prepara un glosario, analiza las necesidades del interlocutor, etc. En la fase central (de ejecución) de la actividad – interpretación, traducción o explicación– el mediador desarrolla dos procesos paralelos (simultáneos o consecutivos): expone de manera comprensible para el destinatario lo que se acaba de decir (o lo que acaba de leer) con otras palabras (de la misma o de otra lengua) y atiende a la parte del mensaje que viene a continuación. En el caso de la interpretación simultánea, construye fragmentos prefabricados de discurso, apunta las formas de expresar las cosas para aumentar su glosario y anota posibilidades y equivalencias: esos recursos le ahorran tiempo y atención, que dedica a los aspectos más complicados del proceso. Por otra parte, el mediador también tiene que utilizar técnicas para subsanar las contrariedades que puedan surgir: ambigüedades, interrupciones, lapsos lingüísticos del emisor, etc. A su debido tiempo, se procede a una evaluación del éxito en la comunicación: se comprueba si el texto resultante guarda coherencia con la versión original (Martín Peris *et al.*, 2008: 20-21).

Si bien es cierto que podemos ver al director de cine como un mediador entre el texto literario y el fílmico, también es verdad que las adaptaciones, a diferencia de las traducciones interlingüísticas, no son sólo una obligación ni una necesidad sociocultural, sino que obedecen a intereses estéticos, económico-ideológicos o mercantiles (Peña, 1998: 52-53).

Toda traducción de una obra literaria al cine o a la televisión modifica el sentido y produce algo distinto. La transformación de un texto es mayor si se produce un cambio de lenguajes y sistemas artísticos, por lo que se puede hablar de ciertas relaciones de

equivalencia como el título, el argumento, los diálogos, los personajes.

Como no existe una correspondencia total entre el lenguaje literario y el cinematográfico, la obra literaria puede tener distintas posibilidades de traducción-interpretación. Así se constata cuando poseemos varias adaptaciones de una misma obra. Pensemos, por ejemplo, en las numerosas versiones de *El Quijote* tanto en el cine como en la televisión. Por lo tanto, cualquier recreación es siempre una de las posibles lecturas del texto literario del que se parte (Lotman, 1996: 68 y Peña, 1998: 55). La recreación se puede tratar como reinterpretación y diálogo. Partimos de que en la reinterpretación existe actividad dialógica, es decir, que en la adaptación se establece un diálogo inconsciente entre un autor implícito y un lector real (cinematográfico).

Así pues, es útil profundizar en las mediaciones sucesivas por las que pasa el texto literario para convertirse en algo diferente y no buscar tanto las posibles fidelidades. Para ello, nos interesa la división de la mediación lingüística presentada por De Arriba y Cantero entre personal, es decir, entre interlocutores dentro de un discurso oral, y textual o escrita, «que tiene lugar actuando sobre un texto determinado, en el que el interlocutor (en realidad, el receptor del nuevo texto generado por la mediación, no siempre es conocido, y en el que el mediador actúa, de hecho, como un nuevo emisor)» (De Arriba y Cantero, 2004a: 14).

La mediación no es solo interlingüística, el paso de una lengua a otra, sino también intralingüística, es decir, la que se produce entre distintos códigos de una misma lengua que lleva a que el alumno mejore lo que los autores llaman una competencia mediadora,

entendida como una parte de la competencia comunicativa (*ibídem*, 2004a: 18).

En diversos artículos, De Arriba y Cantero (2004a y 2004b) amplían este tipo de actividades esbozadas en el *MCER* que denominan microhabilidades orales y escritas o textuales. Entre las orales destacan resumir / sintetizar; parafrasear; apostillar; intermediar o interpretar; y entre las textuales (de texto a texto), constituyen las mismas que las anteriores, excepto las de intermediar e interpretar, pero se unen las de citar, traducir y adecuar, aunque se especifica que todas ellas suelen aparecer en íntima relación. Se agrupan en la siguiente tabla (De Arriba y Cantero, 2004b: 16-17):

MICROHABILIDADES ORALES	MICROHABILIDADES ESCRITAS
RESUMIR / SINTETIZAR Hacer un resumen.	SINTETIZAR Hacer un resumen.
PARAFRASEAR Explicar de otro modo lo mismo.	PARAFRASEAR Explicar un texto.
APOSTILLAR Comentar un hecho.	APOSTILLAR Anotar, aclarar, comentar un texto.
INTERMEDIAR Resumir, explicar y aclarar.	TRADUCIR Traducir un texto.
INTERPRETAR Traducir un texto oralmente.	CITAR Reproducir un texto.
NEGOCIAR Adecuarse al interlocutor.	ADECUAR Adecuar un texto a un lector concreto.

Tabla 3. Microhabilidades orales y escritas en la mediación lingüística.

Dentro de la mediación intralingüística textual nos interesan las microhabilidades de “traducir”, definida como “trasladar un texto de un código a otro” y de “adecuar”, entendida como “adaptar un texto a un lector (o tipo de lector), operando sobre alguno o sobre

diversos aspectos del texto: lingüísticos, ideológicos y culturales” (*ibídem*, 2004a).

Asimismo, nos importa la definición dada a la adecuación, comprendida como la propiedad textual por la que el texto se adapta al contexto discursivo, a los interlocutores, a sus intenciones comunicativas, al canal de producción y recepción. En otras palabras, es la propiedad por la que el texto se amolda a la situación de comunicación: tema, canal, relación entre los interlocutores e intención del emisor (Martín Peris *et al.*, 2008: 25).

Además, como señalan los autores citados con anterioridad, en el paso de un texto literario a uno fílmico y televisivo, se intermedia, se interpreta, se parafrasea, se resume, se traduce, todas ellas operaciones que entran dentro de esta mediación intralingüística. Es decir, el director de una película o serie, si no adapta todo, resume partes de la obra escogida, las traduce al nuevo código que es el cinematográfico o televisivo, y las adecúa al nuevo tipo de receptor que será un (tele)espectador. De ahí que muchos alumnos digan que entienden mejor el texto de partida cuando ven la película y que algunos aspectos sean más clarificadores, pese a que se pierda esa idea de poder imaginar todo.

Estas microhabilidades orales y textuales, como las denominan estos autores, no dejan de ser estrategias utilizadas por el director de una película a la hora de crearla, que pueden enseñarse al alumno en el momento en que se quiera comparar al texto literario con el fílmico/televisivo. Es decir, se observa cómo un director de cine ha resumido, sintetizado, parafraseado, interpretado, etc., determinado pasaje de la novela o el relato.

Otros ejemplos de mediación lingüística, relacionados con la comprensión audiovisual, son el doblaje y la subtitulación (Giralt, 2009: 49-50). Con esta práctica, los alumnos están expuestos a un contexto real a partir de documentos cinematográficos que integran todas las actividades de la lengua, incluidas las de mediación, y los distintos componentes del currículo.

En conclusión, desde el enfoque de la mediación lingüística, en concreto, del de la mediación intralingüística, se aplicará en las actividades didácticas el paso del código literario al cinematográfico y televisivo a partir de la observación de las operaciones realizadas por el mediador (el director de la película o serie) a la hora de interpretar el texto literario.

2.3. LA RECREACIÓN FÍLMICA / TELEVISIVA Y EL ENFOQUE MULTIMODAL

Con el enfoque multimodal se amplía la noción de comunicación que va más allá de las palabras en el momento en el que se incluyen también la imagen, el movimiento o la gestualidad, como otros sistemas semióticos o de signos que contribuyen a dar significado en la vida social.

Desde la perspectiva multimodal, la imagen cuenta con el mismo valor de interés que un recurso lingüístico y, en ese conjunto, se construye el significado. Así, se debería enfatizar que el lenguaje es multimodal por naturaleza y como tal, debería abordarse en la enseñanza de una lengua, ya que el estudiante tiene que intentar comportarse como miembro de la cultura a la que pertenece, pero también conocer la que estudia (Lacanna, 2012: 82 y 84).

La semiótica social investiga la comunicación y la representación desde la óptica multimodal. Cada recurso semiótico posee una fuerte carga de significado, no es algo secundario respecto al recurso lingüístico, por lo tanto, podríamos decir que, analizadas las recreaciones fílmicas y televisivas desde esta perspectiva, una imagen jamás transmite algo exactamente igual a lo que ya se ha dicho con palabras, dado que no existe una correspondencia semántica total.

Este enfoque se centra en la diversidad de modos o recursos semióticos (signos, símbolos, códigos) que utilizan las distintas comunidades para dar un significado. En consecuencia, cualquier texto que incluya más de un recurso para lograr un significado, se puede llamar multimodal. Se entiende entonces que la imagen, el texto audiovisual, no solo aporta un significado redundante respecto al texto escrito, sino que da otras ideas en las que es necesario alfabetizar al nuevo receptor, de ahí que surja el concepto de alfabetizaciones múltiples y, en concreto, el de alfabetización multimodal (Kress y Van Leeuwen, 2001; Manghi *et al.*, 2013: 79-80). En este sentido, alfabetizarse significa que “las personas aprenden a dominar las convenciones de los distintos recursos semióticos utilizados para representar y comunicar” (Manghi, 2011: 9).

El concepto de alfabetización multimodal se desarrolló en 1996 gracias al New London Group (Cazden *et al.*), quien, centrado en el estudio de la pedagogía, observó cómo la alfabetización iba cambiando debido a la globalización, a la tecnología y a la diversidad social y cultural, a la vista de que la palabra escrita era cada vez más parte integrante del componente visual, auditivo y espacial. Dichos cambios afectaban tanto a la enseñanza como al aprendizaje.

Con el término *multimodal* se destacaban los cambios que se producían en la comunicación y en la tecnología en la sociedad actual, que también debían repercutir de alguna manera en la enseñanza. Así pues, se produce una diversidad de destrezas en el uso y procesamiento de la lengua, ya que con la llegada de las nuevas tecnologías y de una competencia digital, se incluyen otras implicaciones cognitivas y de interacción social (Cazden *et al.*, 1996; Cope & Kalantzis, 2000; Fariás *et al.*, 2010: 57; Manghi *et al.*, 2013: 80).

Por su parte, Gunther Kress y T. Van Leeuwen, también en 1996, destacaron el concepto de multimodalidad en las formas de representación que componen un mensaje en el que actúan varios modos semióticos (verbal, visual y auditivo) y configuraron un modelo de gramática del diseño visual necesario para la comprensión de las imágenes. Además, propusieron la creación de modelos semióticos y discursivos de los textos multimodales desde una óptica en que la comunicación se entiende como un proceso en el cual un producto semiótico se produce, se interpreta y se usa simultáneamente (Kress y Van Leeuwen, 2001: 20). Es decir, se trabaja la alfabetización con respecto al texto audiovisual desde la perspectiva del enfoque multimodal.

Los estudios a partir del enfoque multimodal aplicados a la enseñanza de una lengua extranjera y, en concreto, al uso del cine y la televisión en el aula, empiezan a tener cada vez más relevancia. Por un lado, dichos estudios destacan el objetivo de facilitar el aprendizaje de una segunda lengua y, por otro lado, potencian nuevos alfabetismos a partir de un acercamiento interdisciplinar que conecte las competencias lingüísticas con las digitales y las incorpore en el aula.

Así, desde los estudios de las nuevas alfabetizaciones (New Literacies Studies), se han examinado los conceptos de alfabetización visual y multimodal a la luz de la incorporación de las TIC en el aula, de tal modo que se ha redefinido el concepto de enseñanza (Kress, 2003 y 2010). Dichos estudios dan importancia a otros modelos de comunicación, no solo al del lenguaje verbal, como el de la representación visual. En otras palabras, la multimodalidad es la combinación de diferentes modos para crear significado (visual, escrito, oral, espacial, gestual, etc.) en el contenido y diseño de un texto (Herrero y Valbuena, 2010: 58-61).

Por lo tanto, se propone una mayor incorporación del uso de las TIC en la enseñanza de lo visual con búsqueda de información en Internet; creación de blogs, wikis; participación en las redes sociales; compartir archivos como vídeos, fotos, imágenes (Lankshear y Knobel, 2003).

Carmen Herrero y Ana Valbuena piensan en el cine -aunque se puede incluir también la televisión- a la hora de aplicar este enfoque multimodal en el diseño y la creación de materiales didácticos. Las autoras tienen en cuenta, por un lado, el medio o materia prima a partir de la que se crea el significado (los elementos visuales, el sonido, la luz, el color, el espacio dentro y fuera de la pantalla) y, por otro lado, el modo o el recurso para construir ese significado (la lengua, los gestos de los personajes), ya que no existen muchos recursos donde las TIC se combinen con lo visual, en concreto, con el cine. Su modelo de análisis incluye los siguientes aspectos: el título de la película, el director, el argumento y los temas, el contexto, el uso de la cámara, el montaje, la luz y el color, el vestuario, el lenguaje corporal, el género (2010: 63-64).

Deborah Chan y Carmen Herrero afirman con convencimiento que unas tareas específicas con textos fílmicos en la enseñanza de lenguas extranjeras facilitan la comprensión de lo que se está percibiendo como real, crean curiosidad, ayudan a explorar los elementos no verbales, mejoran la comprensión audiovisual y ofrecen un contexto auténtico, de tal modo que se desarrolla la alfabetización en este medio (Chan y Herrero, 2010: 11 y 13). Además, la alfabetización audiovisual mejora en el momento en que se detecta que la comprensión del lenguaje verbal tiene sentido si se ve la imagen con la que se le relaciona, es decir, si se aplica un análisis multimodal que estudie los gestos, la mirada, los movimientos, el comportamiento proxémico (Lacanna, 2012: 87-92).

De esta forma, The New London Group mencionado anteriormente, incluye seis modos de construir dicho significado, a saber: el lingüístico, el auditivo, el espacial, el visual, el de la comunicación no verbal y el multimodal, que abarca al conjunto de todos los anteriores, como se puede apreciar en la siguiente figura basada en el diagrama diseñado por Cope y Kalantzis (2010). En ella se incluye el cine que, como hemos ya argumentado, es multimodal por naturaleza, ya que abarca todos los modos de crear significado, de ahí que esta teoría nos parezca acertada para aplicarla también en un diseño de actividades que tengan como base las recreaciones fílmicas y televisivas.

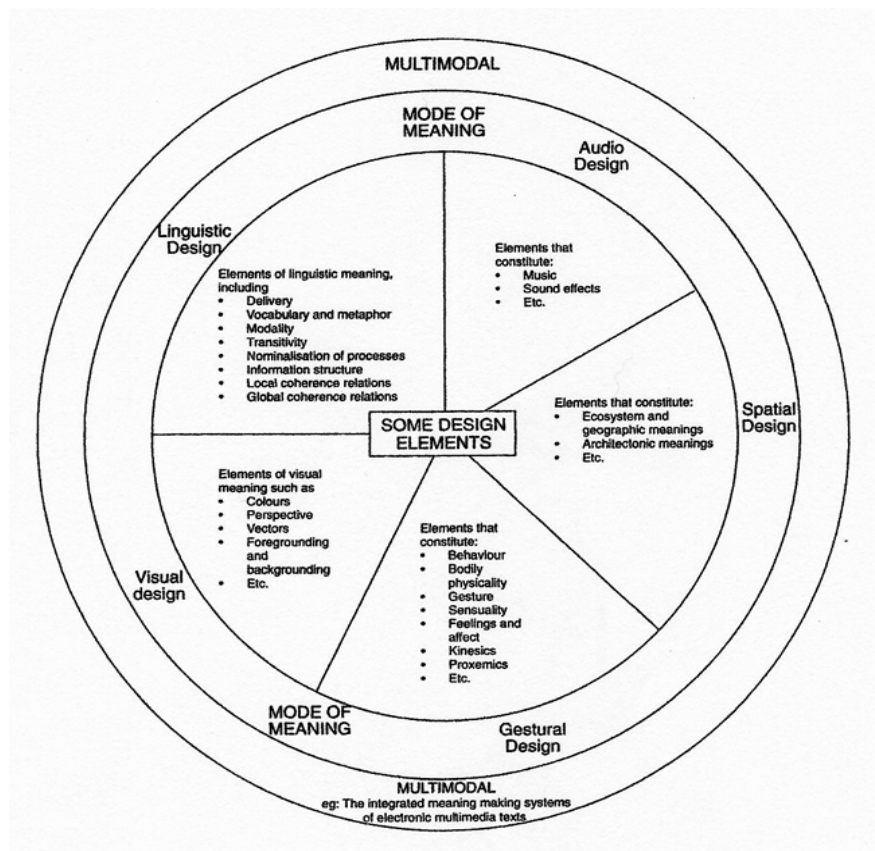


Figura 1. Marco teórico de los nuevos alfabetismos, según The New London Group.

Fuente en: <http://www.readingonline.org/newliteracies/rush>

Además, se ha tratado de demostrar que la aplicación de la alfabetización audiovisual en el diseño de actividades propuesto para la clase de ELE enriquece el planteamiento que se le ofrece al alumno, mejora su competencia cultural y audiovisual (Novoa, 2010: 652) y desarrolla la interrelación entre textos, medios y modos y las cuatro destrezas (comprensión lectora y oral, expresión

oral y escrita), como se comprueba también en la siguiente figura de Walsh (2010: 222):



Figura 2. Alfabetización multimodal en el aula.

Desde el contexto educativo, este enfoque se aplica a la creación de un aprendizaje significativo a partir de un diseño multimedial, en el que autores como Richard E. Mayer han llegado a postular hasta siete principios básicos, tal y como se muestra en el siguiente cuadro (2001: 184):

1. Principio de multimedia: los estudiantes aprenden mejor con palabras y dibujos que sólo con palabras.
2. Principio de contigüidad espacial: los estudiantes aprenden mejor cuando las correspondientes palabras y dibujos se presentan cerca en la página o pantalla y no alejadas.
3. Principio de contigüidad temporal: los estudiantes aprenden mejor cuando las correspondientes palabras y dibujos se presentan de manera simultánea y no sucesivamente.
4. Principio de coherencia: los estudiantes aprenden mejor cuando se excluyen las palabras, dibujos y sonidos ajenos al significado que cuando se incluyen.
5. Principio de modalidad: los estudiantes aprenden mejor con animación y narración que con animación y texto en pantalla.
6. Principio de redundancia: los estudiantes aprenden mejor con animación y narración que con animación, narración y texto en pantalla.
7. Principio de diferencias individuales: los efectos del diseño son más favorables para estudiantes con bajo nivel de conocimiento que para estudiantes con alto nivel de conocimiento y para los estudiantes con niveles altos de habilidades espaciales que para aquellos con niveles bajos de espacialidad.

Cuadro 1. Siete principios para el diseño de mensajes multimediales¹³.

Asimismo, por un lado, se ha llegado a elaborar un marco de referencia que ofrece un conjunto de herramientas para el alfabetismo en medios con el objetivo de aprender y enseñar en la era mediática (Center for Media Literacy, 2003)¹⁴ y, por otro lado, se han propuesto algunas diferencias y similitudes entre la lectura de textos multimodales (poseen más de un modo) y monomodales,

¹³ Traducción al español del inglés tomada de Farías *et al.* (2010: 59).

¹⁴ Existe una traducción al español de este marco de referencia en la página web <http://www.eduteka.org/pdfdir/MediaLitGuia.pdf>.

que se resumen en la siguiente tabla propuesta por Walsh (2006: 11).

LECTURA DE TEXTOS ESCRITOS	LECTURA DE TEXTOS MULTIMODALES
Modo principal: las palabras que “dicen” incluyendo el discurso, registro, vocabulario, patrones lingüísticos, gramática. Organización y estructura de párrafos, estructura de oración y párrafo, tipografía.	Modos principales: imágenes visuales, que “muestran”, incluyendo la diagramación, tamaño, forma, línea, color, ángulo, posición, perspectiva, iconos, <i>links</i> , hipervínculos. Movimiento, sonido, animación con gráfica, clips de vídeo, voz en <i>off</i> .
Uso de los sentidos: visual, en algunos casos táctiles.	Uso de los sentidos: visual, táctil, auditivo, kinestésico.
Significado interpersonal: desarrollado a través de la “voz” verbal (por medio del uso del diálogo, narrador en primera, segunda y tercera persona).	Significado interpersonal: desarrollado a través de la “voz” visual: posicionamiento, ángulo, perspectiva (quién ofrece y quién demanda) y sonido.
Estilo verbal: tono, entonación, humor, ironía, sarcasmo, juego de palabra, desarrollado en el uso de las “palabras”. Organización tipográfica, formato, diagramación, tipo de letra, puntuación.	Estilo visual: selección y organización del medio, ángulos, color, gráfica, animación, ventanas, encuadres, menú de persiana, hipervínculos.
Imaginería verbal: descripción, imágenes, simbolismo, metáfora, símiles, aliteración, mecanismos poéticos con palabras, patrones de sonidos.	Imaginería visual y efectos de sonidos: uso del color, motivos, iconos, repetición, en voz específica, música, efecto de sonido.
Trayecto de lectura: principalmente lineal y secuencial. El lector sigue en gran medida la lectura.	Trayecto de lectura: uso de vectores, ni secuenciales ni lineales. El lector tiene más elección y oportunidad de interactuar.

Tabla 4. Diferencias entre lectura de textos escritos y multimodales¹⁵.

¹⁵ Traducción al español del inglés tomada de Farías *et al.* (2010: 62).

Como los textos multimodales han pasado a ocupar un espacio más importante en el ámbito educativo, el alumno debe contar con estrategias para facilitar su lectura y construir el significado de una manera adecuada, puesto que, como señala Frank Serafini, el contexto educativo todavía no ha terminado de incorporar estrategias de aprendizaje para la lectura de textos multimodales, aunque se sabe que un texto escrito se rige por unas coordenadas espacio-temporales y un texto visual por una gramática visual concreta (Serafini, 2011: 343).

Algunos autores como Henry Jenkins (2006) han destacado la importancia de adquirir unas estrategias sociales, más que individuales, a la hora de enfrentarse a prácticas multimodales que representan modos de pensamiento, maneras de procesar información y formas de interactuar con los otros para producir conocimiento y que se pueden resumir de la siguiente manera:

PLAY: the capacity to experiment with your surroundings as a form of problem solving.

PERFORMANCE: the ability to adopt alternative identities for the purpose of improvisation and discovery.

SIMULATION: the ability to interpret and construct dynamic models of real world processes.

APPROPRIATION: the ability to meaningfully sample and remix media content.

MULTITASKING: the ability to scan one's environment and shift focus as needed to salient details.

DISTRIBUTED COGNITION: the ability to interact meaningfully with tools that expand mental capacities.

COLLECTIVE INTELLIGENCE: the ability to pool knowledge and compare notes with others toward a common goal.

JUDGMENT: the ability to evaluate the reliability and credibility of different information sources.

TRANSMEDIA NAVIGATION: the ability to follow the flow of stories and information across multiple modalities.

NETWORKING: the ability to search for, synthesize, and disseminate information.
NEGOTIATION: the ability to travel across diverse communities, discerning and respecting multiple perspectives, and grasping and following alternative norms (Jenkins *et al.*, 2006: 55- 56).

Además, cabe preguntarse cuáles son las estrategias de alfabetización que los estudiantes necesitan para leer, usar y producir textos multimodales, dado que

students need to be able to combine traditional literacy practices with the understanding, design and manipulation of different modes of image, graphics, sound and movement with text. Proficiency in literacy indeed requires multimodal literacy, that is the practices of talking, listening, reading and writing together with processing the modes of image, sound and movement (Walsh, 2009: 13).

Es decir, para el desarrollo de estrategias en la alfabetización multimodal no hay que dejar de lado aquellas que se utilizan en la mejora de las destrezas de comprensión y expresión oral y escrita.

3. LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN LA TEORÍA DE LOS GÉNEROS DISCURSIVOS, LA MEDIACIÓN LINGÜÍSTICA Y EL ENFOQUE MULTIMODAL

Después de la presentación de los fundamentos teóricos en los que se sustentan las actividades didácticas que propongamos en el aula con recreaciones fílmicas y televisivas que tienen como base textos narrativos, nos parece necesario dedicarle una sección explícita a las estrategias de aprendizaje que subyacen en cada una de las teorías anteriores. El desarrollo de la competencia estratégica es uno de los pilares de la competencia comunicativa, objetivo que se pretende conseguir a la hora de enseñar al alumno una lengua extranjera.

Una estrategia de aprendizaje es “la habilidad de cada persona para aplicar todos sus recursos de la manera más efectiva posible a cada situación de aprendizaje” (Martín *et al.*, 2008: 222). Es decir, la finalidad no es solo aprender una lengua, sino aprender a aprender, modo para que el alumno reconozca su proceso de aprendizaje a la hora de trabajar, según nuestro objetivo, con recreaciones filmicas y televisivas en la clase de ELE.

Varios estudios, que parten de la psicología cognitiva y la antropología, han establecido una clasificación de las estrategias de aprendizaje que se concreta en:

- a) Las estrategias de comunicación. Mecanismos utilizados por los aprendientes para comunicarse de manera eficaz cuando no existe un dominio suficiente de la lengua meta.
- b) Las estrategias cognitivas. Actividades o procesos mentales que los aprendientes realizan de manera consciente o inconsciente. Mejoran la comprensión del lenguaje.
- c) Las estrategias metacognitivas. Recursos de los que se sirve el aprendiente para planificar, controlar y evaluar el desarrollo de su aprendizaje.
- d) Las estrategias socioafectivas. Decisiones que los aprendientes adoptan para reforzar de manera positiva los factores personales y sociales en el aprendizaje (Martín *et al.*, 2008: 220-225).

Como hemos tratado de exponer con anterioridad, estas tres teorías aportan una base sólida a la hora de diseñar las actividades comunicativas a partir de recreaciones filmicas y televisivas, además

de sugerir una serie de estrategias para conseguir que los alumnos vean cine, televisión y lean literatura, mejoren su comprensión audiovisual y su competencia comunicativa, y desarrollen una competencia cinematográfica y literaria. Se pueden resumir del siguiente modo:

TEORÍAS	ESTRATEGIAS	
TEORÍA DE LOS GÉNEROS DISCURSIVOS	Reconocer un género (su macroestructura, temática, microestructura y función). → Aclara y aproxima una obra al alumno.	
TEORÍA DE LA MEDIACIÓN LINGÜÍSTICA	Comprobar las operaciones realizadas entre el trasvase de códigos (del lenguaje literario al cinematográfico).	
	Resumir / Sintetizar	Interpretar
	Parafrasear Traducir	Citar Adecuar
ENFOQUE MULTIMODAL	Alfabetizar en los medios audiovisuales y en las TIC.	
	Jugar	Extender una inteligencia colectiva
	Simular	Juzgar
	Apropiarse	Negociar
	Distribuir el conocimiento	Seguir una historia de diferentes modos

Tabla 5. Resumen de las estrategias de aprendizaje y comunicación a partir de las teorías de los géneros discursivos, la mediación lingüística y el enfoque multimodal.

Asimismo, el *MCER* detalla cómo el empleo de las estrategias de comunicación se puede considerar como «la aplicación de los principios metacognitivos: planificación, ejecución, control y reparación de los distintos tipos de actividad comunicativa: comprensión, expresión, interacción y mediación» (Consejo de Europa, 2002: 61).

Además, no podemos olvidar que, a excepción del *MCER* que ofrece unas breves sugerencias de estrategias de comprensión audiovisual, ni el *PC/C* ni el currículo de la Escuela Oficial de Idiomas hablan explícitamente de este tipo de estrategias. No obstante, sí se pueden adaptar a las propuestas para la comprensión oral, como las que proponemos a partir del diseño curricular de la EOI, que aplica, al igual que el *MCER*, los principios metacognitivos. Este currículo divide las estrategias entre las de comunicación y las de aprendizaje y se resumen de la siguiente manera:

ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN	
PLANIFICAR	
1.	Activar los conocimientos que se poseen (del mundo y de la lengua) sobre la situación que se va a ver.
2.	Encuadrar la situación de comunicación (lugar, interlocutores, tono, registro, etc.).
3.	Formular hipótesis en cuanto al contenido y a la intención comunicativa de lo que se va a ver (contexto, imagen, tema, título, formato de texto).
REALIZAR	
4.	No perder de vista las preguntas que originaron el visionado.
5.	Intentar captar primero el sentido general y la intención de lo que se está viendo.
6.	Prestar atención para captar las palabras clave que permitan realizar inferencias de contenido. Reconocer el léxico adivinando el significado de palabras desconocidas a partir del contexto, del conocimiento de otras lenguas, de claves gramaticales y léxicas (familias de palabras, posición, etc.).
7.	Descubrir progresivamente las ideas, formulando hipótesis y contrastándolas.
8.	Volver a ver para contrastar las hipótesis.
9.	Prestar atención a los elementos prosódicos y cinéticos (pausas, entonación, gestos, etc.).
10.	Prestar atención al tipo de texto (película, cortometraje, secuencia, noticia, reportaje, debate, entrevista, etc.).

11.	Tomar notas.
EVALUAR	
12.	Contrastar y verificar si se ha comprendido bien y buscar las causas si no se ha entendido correctamente.
13.	Retener palabras y expresiones nuevas.
14.	Contrastar con los compañeros.
ESTRATEGIAS DE MEJORA DE LA ENTONACIÓN Y DE LA PRONUNCIACIÓN	
15.	Imitar la entonación y el énfasis de los textos de comprensión audiovisual.
16.	Distinguir la entonación en diferentes registros.
17.	Ensayar la pronunciación con los textos audiovisuales.

Tabla 6. Estrategias de comunicación para el desarrollo de la comprensión audiovisual. Adaptación del currículo de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid (2007 y 2008).

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	
CONCIENCIAR DEL PROCESO DE APRENDIZAJE (al principio de curso)	
1.	Contrastar las formas y estrategias de aprender que más han ayudado en el aprendizaje de la lengua (y en concreto, en la mejora de la comprensión audiovisual) y las que menos lo han hecho.
2.	Reconocer el propio estilo de aprendizaje con la ayuda de cuestionarios.
3.	Identificar lo que más o menos cuesta a la hora de aprender una lengua (y en concreto, de comprender un texto audiovisual).
MOTIVAR (los alumnos tienen este listado)	
4.	Ampliar la motivación para aprender una lengua.
5.	Fomentar el aprecio y respeto por las diferencias interculturales.
6.	Asumir la lengua que se estudia como instrumento de comunicación en clase.
7.	Reconocer los errores como pasos necesarios para aprender.
8.	Aceptar las propias dificultades.
9.	Comprobar cómo la interacción en la nueva lengua es una forma eficaz de ensayar y practicar.
PLANIFICAR (al comienzo de curso, en cada unidad)	

10.	Expresar los propios intereses y necesidades de aprendizaje.
11.	Temporalizar su consecución de manera realista.
FORMULAR HIPÓTESIS Y CONTRASTARLAS	
12.	Prever cómo llevar a cabo la tarea y qué se va a necesitar.
13.	Observar modelos de textos relacionados con lo que se va a aprender.
14.	Contrastar las hipótesis que se habían planteado y verificar si son acertadas.
PRÁCTICA FUNCIONAL Y FORMAL	
15.	Hacer ensayos de comunicación.
16.	Establecer relaciones entre lo nuevo y lo que se sabe.
17.	Memorizar frases, diálogos.
18.	Hacer resúmenes.
(AUTO)EVALUARSE	
19.	Comprobar los progresos en el desarrollo de la comprensión audiovisual.
20.	Reconocer en qué aspectos se tienen más dificultades.

Tabla 7. Estrategias de aprendizaje para el desarrollo de la comprensión audiovisual. Adaptación del currículo de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid (2007 y 2008).

4. CONCLUSIONES

Como hemos visto, a lo largo de este artículo se ha optado por el término *recreación* porque este concepto reúne la idea de que las adaptaciones cinematográficas y televisivas son textos nuevos y autónomos desde el momento en que otro autor, con otro lenguaje y código, ofrece al (tele)espectador el texto fílmico/televisivo basado en una obra literaria.

Nos ha parecido pertinente la elección de tres teorías, la teoría de los géneros discursivos, el enfoque de la mediación lingüística y el

enfoque multimodal, como bases que sustentan el diseño de las actividades que desarrollemos en nuestras clases.

En primer lugar, la teoría de los géneros discursivos, nos ha servido para comprobar que las recreaciones fílmicas y televisivas se caracterizan por ser un género audiovisual, “mixto”, ya que para llegar a la pantalla se parte primero de una obra literaria, que posteriormente pasa por un guion cinematográfico. Para la consideración de las recreaciones como un género, hemos analizado su macroestructura, su temática, su microestructura y su función.

En cuanto a la macroestructura de la recreación, hemos argumentado que predomina una macrofunción narrativa combinada con la descriptiva y la dialogal, en la que se observa una acción narrativa, un tiempo, un espacio, unos personajes y un narrador, como elementos principales. Algunos estudiosos (Sánchez Noriega, 2000; Jaime, 2000) han ofrecido una tipología de las adaptaciones que a nosotros nos sirve para el planteamiento de alguna actividad didáctica, pero no como un modelo que haya que seguir rígidamente.

En el caso de la limitación temática, el mismo tema o subtemas que posee la obra literaria los encontramos en la recreación, si bien en el texto fílmico / televisivo el nuevo autor puede haber decidido ofrecer un punto de vista diferente o bien otorgarle más importancia a otros aspectos. En lo que respecta a la temática del cine, la estructura familiar, las relaciones entre el campo y la ciudad, los acontecimientos históricos, lo policíaco, los crímenes y el misterio y las aventuras son los asuntos en los que los escritores y los directores se apoyan en general.

En relación con las recreaciones televisivas, los temas constituyen básicamente los mismos que en el cine. No obstante, cabe señalar que cuentan con otro tipo de presupuestos, de duración y de visionado, ya que son de uso doméstico y no se comparten en una sala de cine. La elección de obras de la literatura de prestigio y renombre del autor busca ilustrar de manera didáctica a los telespectadores, mostrar las señas de identidad y las raíces culturales del país, en definitiva, enseñar la Cultura con mayúscula.

Los elementos microestructurales que conforman las recreaciones pertenecen, por un lado, al canal auditivo, es decir, al lenguaje verbal (la gramática, el léxico y la sintaxis) y, por otro lado, al canal visual (la imagen, los planos, el ritmo, la música, el color, el montaje), en otras palabras, al lenguaje cinematográfico. Asimismo, las recreaciones cuentan con propiedades textuales, al igual que los textos lingüísticos a saber, coherencia, cohesión y adecuación. Aunque tanto la novela / relato como el cine / televisión son artes narrativas que buscan contar una historia, no hay que eludir las diferencias existentes entre el lenguaje cinematográfico y literario. Se tendrán en cuenta a la hora de desarrollar las actividades didácticas los modelos de análisis comparativos, sobre todo, si se trata de ver aquello que se ha suprimido, sustituido, añadido o reducido en la recreación.

Además, con el objetivo de que la recreación fílmica y televisiva pueda constituirse como género esta debe cumplir funciones concretas: social, porque responde a la necesidad de los lectores y (tele)espectadores de que les cuenten una historia; cultural, dado que se accede al conocimiento de un país; divulgadora, puesto que se trata de un medio para difundir el texto literario a partir del fílmico/televisivo con el apoyo de una serie de actividades para fílmicas (el tráiler, el *booktráiler*, las entrevistas a los directores y

escritores, etc.) que nos ayudan en el diseño de las actividades didácticas que llevemos al aula. Por lo tanto, la recreación está dotada de una función pedagógica que busca aclarar el significado de una obra.

Así, podemos concluir que el reconocimiento del género al que pertenece un texto (una recreación), es una estrategia que facilita al alumno la percepción de forma global de la función comunicativa que cumple en el contexto social para el que fue creado.

La segunda de las teorías desarrolladas se basa en el enfoque de la mediación lingüística que consiste, básicamente, en la traducción e interpretación entre hablantes de lenguas y códigos distintos a partir de un mediador que resume o parafrasea un texto al receptor, ya que este último no comprende el mensaje. En el caso de las recreaciones, asistimos a la interpretación que ofrece un mediador (un director de cine o televisión) de un texto literario, no porque el (tele)espectador no entienda la lengua, sino porque quiere hacer dicho texto más accesible al público, ya sea por ser un éxito comercial o por responder al interés personal de dicho director. Es el *MCER* el único diseño curricular que alude de forma explícita a las actividades de mediación lingüística junto a otras actividades comunicativas como las de comprensión y expresión orales y escritas.

En las recreaciones fílmicas y televisivas no existe un trasvase a lenguas diferentes, ya que el español se mantiene, pero sí entre códigos distintos de una misma lengua: el paso de un lenguaje literario a uno cinematográfico. Para efectuarse este paso, el mediador necesita de una serie de microhabilidades orales y escritas como resumir, sintetizar, parafrasear, apostillar, intermediar,

traducir, interpretar, citar, negociar y adecuar lo que desea transmitir al (tele)espectador.

Es decir, se trata de analizar cómo un director de cine o de una serie de televisión actúa como mediador y enseñar al alumno todas estas estrategias que le ayuden a mejorar su competencia mediadora, por lo tanto, su competencia comunicativa.

Por último, hemos escogido la aplicación del enfoque multimodal, teoría que amplía el concepto de comunicación al tener en cuenta también la imagen y otros modos de expresión. El texto audiovisual no ofrece solo un significado redundante respecto a lo que aporta el escrito, sino que aporta otras ideas en las que es necesario alfabetizar al nuevo receptor.

De este modo, en esta teoría se trabaja la alfabetización del texto audiovisual y de las TIC para facilitar la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera en el aula, con el convencimiento de que se mejora la comprensión audiovisual del alumno. Todo ello a partir de la necesidad de adquisición de unas estrategias sociales de aprendizaje para la lectura de textos multimodales.

En definitiva, el conjunto de estas tres teorías proporciona una base sólida en la elaboración de propuestas didácticas con actividades que parten de la enseñanza y aprendizaje de las recreaciones fílmicas y televisivas en la clase de ELE.

BIBLIOGRAFÍA

Adam, J.M. (1992). *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Nathan.

Albersmeier, F.J. (1992). *Theater, Film und Literatur in Frankreich. Medienwechsel und Intermedialität*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Alcaraz, E. (2000). *El inglés profesional y académico*. Madrid: Alianza.

Álvarez, M. (1993). *Tipos de escrito I: Narración y descripción*. Madrid: Arco/Libros.

Ambròs, A. (2011). Lectura híbrida. Un encuentro con el arte, el cine y la literatura. Disponible en:
http://docentes.leer.es/files/2011/06/art_prof_leccturahibrida_albaambros.pdf.
[Fecha de acceso: 20-10-2016]

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

Aparicio, A. (1997). Film and literature: representational materials for the development of creative writing and literary awareness. *The Grove. Working Papers on English Studies* 4 (número extraordinario). Universidad de Jaén: 53-67. Disponible en:
<https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/grove/issue/view/107>
[Fecha de acceso: 20-10-2016]

Aumont, J. y M. Marie (1990). *Análisis del film*. Barcelona: Paidós.

Bajtín, M. (1979). [1982] *El problema de los géneros discursivos. Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI Editores. Disponible en:
http://www.internet.com.uy/arteydif/GRUPO_INVESTIGA/PDF/BAJTIN%20cap.%20G%C3%A9neros%20Discursivos.pdf.
[Fecha de acceso: 30-10-2016]

Ballesteros, I. (2001). *Cine (in)surgente. Textos fílmicos y contextos culturales de la España postfranquista*. Madrid: Editorial Fundamentos.

Bikandi-Mejías, A. (1997). *Galaxia textual: cine y literatura*, Tristana (*Galdós y Buñuel*). Madrid: Editorial Pliegos.

Bordwell, D. (1996). *La narración en el cine de ficción*. Barcelona: Paidós.

Calsamiglia, H. y A. Tusón (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.

Cañuelo, S. (2008a). *Bibliografía básica de las relaciones entre literatura y cine*. Disponible en:

http://uni.canuelo.net/wp-content/uploads/2010/12/biblio_basic_relaciones_lite_cine.pdf

[Fecha de acceso: 30-10-2016]

Cañuelo, S. (2008b). *Cine, literatura y traducción. Análisis de la recepción cultural de España en Alemania en el marco europeo (1975-2000)*. Tesis doctoral. Barcelona: Universidad Pompeu Fabra. Disponible en:

<http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/7590/tscs.pdf?sequence=1>.

[Fecha de acceso: 28-10-2016]

Carmona, R. (1991). *Cómo se comenta un texto fílmico*. Madrid: Cátedra.

Casetti, F. (1991). *Cómo analizar un film*. Barcelona: Instrumentos Paidós.

Cattrysse, P. (1992). *Pour une théorie de l'adaptation filmique. Le film noir américain*. Berna: Peter Lang.

Cazden, C. et al. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. The New London Group. *Harvard Educational Review* 66, 1: 60-92. Disponible en:

<http://www.pwrfaculty.net/summer-seminar/files/2011/12/new-london-multiliteracies.pdf>.

[Fecha de acceso: 20-10-2016]

Cerdán, J. y J. Pena (2005). Variaciones sobre la incertidumbre (1984-2000). *La nueva memoria: Historia(s) del cine español (1939-2000)*. Coord. José Luis Castro de Paz, Julio Pérez Perucha y Santos Zunzunegui. La Coruña: Vía Láctea Editorial: 254-330.

Chan, D. y C. Herrero (2010). *Teachers' Toolkit. Using Film to teach Languages*. Manchester: Routes into Languages Film. 21st Century Literacy and the UK Film Council & Cornerhouse. Disponible en:

http://www.cornerhouse.org/wp-content/uploads/old_site/media/Learn/General%20docs/TeachersToolkit_Jun2010.pdf.

[Fecha de acceso: 3-11-2016]

Chatman, S. (1990). *Historia y discurso. (La estructura narrativa en la novela y en el cine)*. Madrid: Taurus.

Cattrysse, P. (1992). *Pour une théorie de l'adaptation filmique. Le film noir américain*. Berna: Peter Lang.

Center for Media Literacy (2003). *Featuring a Framework for Learning and Teaching in a Media Age*. Disponible en:

<http://www.medialit.org/cml-medialit-kit>.

[Fecha de acceso: 22-11-2016]

Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid (2007): Decreto 31/2007, de 14 de junio, del Consejo de Gobierno, por el que se establecen los currículos del Nivel Básico y del Nivel Intermedio de las enseñanzas de las Escuelas Oficiales de Idiomas de la Comunidad de Madrid, *B.O.C.M.*, núm. 147, 22 de junio de 2007: 4-211. Disponible en:

http://www.madrid.org/dat_capital/loe/pdf/curriculo_eoi_madrid.pdf.

[Fecha de acceso: 12-1-2014]

Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid (2008): Decreto 98/2008, de 17 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece el currículo del nivel avanzado de las enseñanzas de las Escuelas Oficiales de Idiomas de la Comunidad de Madrid, *B.O.C.M.*, núm. 180, 30 de julio de 2008: 51-255. Disponible en:

http://www.madrid.org/dat_norte/WEBDATMARCOS/descargas/bocm/08_07/180_07/curri_avanzado_EOIs.pdf.

[Fecha de acceso: 12-1-2014]

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes. Disponible en:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf.

[Fecha de acceso: 12-1-2014]

De Arriba, C. (2003). *La mediación lingüística en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Tesis doctoral. Barcelona: Universidad de Barcelona.

De Arriba, C. y F.J. Cantero (2004a). La mediación lingüística en la enseñanza de lenguas. *Didáctica (Lengua y Literatura)* 16: 9-21. Disponible en:

<http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0404110009A>

[Fecha de acceso: 2-11-2016]

De Arriba, C. y F.J. Cantero (2004b). «Actividades de mediación lingüística para la clase de E/LE». *redELE* 2. Disponible en:

[https://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-](https://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_02/2004_redELE_2_05Cantero.pdf?documentId=0901e72b80e06a1f)

[RedEle/Revista/2004_02/2004_redELE_2_05Cantero.pdf?documentId=0901e72b80e06a1f](https://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_02/2004_redELE_2_05Cantero.pdf?documentId=0901e72b80e06a1f).

[Fecha de acceso: 2-11-2016]

De Beaugrande, R. y W. Dressler (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.

Diego, P. (2010). *La ficción en la pequeña pantalla. Cincuenta años de series en España*. Pamplona: Eunsu.

Eco, U. (1972). *La definición del arte*. Barcelona: Ed. Martínez Roca.

Equipo Fénix (1996). *La televisión*. Barcelona: CIMS. Biblioteca Irina de Síntesis Didácticas.

Equipo Fénix (1997). *El cine*. Barcelona: CIMS. Biblioteca Irina de Síntesis Didácticas.

Even-Zohar, I. (1990). *Polysystems Studies*. Volumen monográfico de *Poetics Today* 11.

Farías, M., K. Obilinovic y R. Orrego (2010). Modelos de aprendizaje multimodal y enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista de Ciències de l'Educació*. Diciembre: 55-74. Disponible en: <http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut/revistes/desembre10/article04.pdf>. [Fecha de acceso: 26-10-2016]

Fernández, L.M. (1996). ¿Estrategia del vampiro o de la abeja? El cine y la narrativa actuales. *Ínsula* 589-590: 17-21.

Fernández, L.M. (2000). *Don Juan en el cine español. Hacia una teoría de la recreación fílmica*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

García, A. y J. Huerta (1992). *Los géneros literarios. Sistema e historia*. Madrid: Cátedra.

García de Castro, M. (2002). *La ficción televisiva popular. Una evolución de las series de televisión españolas*. Barcelona: Gedisa.

García de Castro, M. (2007). Los movimientos de renovación en las series televisivas españolas. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 30: 147-153. Disponible en:
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2553218>.
[Fecha de acceso: 30-10-2016].

Gaudreault, A. y F. Jost (1995). *El relato cinematográfico*. Barcelona: Paidós.

Genette, G. (1989). *Figuras III*. Barcelona: Lumen.

Giralt, M. (2009). La mediación y la comprensión audiovisual en los niveles de referencia del español. Disponible en:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/manchester_2009/09_giralt.pdf.
[Fecha de acceso: 25-10-2016]

Gómez López, E. (2010). De la teoría al cine: aproximación a una teoría de la adaptación. *Revista de Filología Alemana*, 247Anejo II: 245-255.

Gubern, R. (1987). *La mirada opulenta (Exploración de la iconosfera contemporánea)*. Barcelona: Ed. Gustavo Gili.

Gutiérrez, M.L. et al. (2005). *Introducción a la lengua española*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.

Heredero, C.F. (1999). *20 nuevos directores del cine español*. Madrid: Alianza Editorial.

Hernández, F. (1996). *El texto. Materiales para el estudio, análisis y comentario de textos*. Zaragoza: Egido Editorial.

Herrero, C. y A. Valbuena (2009). «Nuevos alfabetismos en la clase de ELE a través del cine». *Actas de las II Jornadas Didácticas del Instituto Cervantes*. Manchester: Instituto Cervantes: 52-66. Disponible en:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/manchester_2009/10_herrero-valbuena.pdf.
[Fecha de acceso: 21-10-2016]

Higgins, D. (1984). *Horizons. The Poetics and Theory of the Intermedia*. Carbondale / Edwardsville: Southern Illinois University Press.

Hopewell, J. (1989). *El cine español después de Franco*. Madrid: Ediciones el Arquero.

Hueso, Ángel Luis (1998a). *Catálogo del cine español. Películas de ficción, 1941-1950*. Madrid: Cátedra-Filmoteca Española.

Hueso, Á.L. (1998b). *El cine y el siglo XX*. Barcelona: Ariel.

Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Biblioteca Nueva. Disponible en:
http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/plan_curricular/default.htm.
[Fecha de acceso: 15-12-2015]

Jaime, A. (2000). *Literatura y cine en España (1975-1995)*. Madrid: Cátedra.

Jenkins, H. et al. (2006). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*, Illinois: The MacArthur Foundation. Disponible en:
http://digitalllearning.macfound.org/atf/cf/%7B7E45C7E0-A3E0-4B89-AC9C-E807E1B0AE4E%7D/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF.
[Fecha de acceso: 18-11-2016]

Kress, G. y T. Van Leeuwen (1996). *Reading Images: the Grammar of Visual Design*. London: Routledge.

Kress, G. y T. Van Leeuwen (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. London: Edward Arnold.

Kress, G. y T. Van Leeuwen (2003). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.

Kress, G. y T. Van Leeuwen (2010). *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. London and New York. Routledge.

Lacanna, G. (2012). Género y registro en la clase de español como lengua segunda y extranjera (ELSE): un enfoque multimodal. En Castel, Víctor M., Estela Klett y Ana M. Filippini. *Enseñanza de lenguas e interculturalidad*. Mendoza: Editorial FFyL-UNCuyo y SA: 81-92.

Lankshear, C. y M. Knobel (2003). *New Literacies. Changing Knowledge and Classroom Learning*. UK: Open University Press.

López Alonso, C. (2014). *Análisis del discurso*. Madrid: Editorial Síntesis.

Lotman, I. (1996). *Para la construcción de una teoría de la interacción de las culturas (El aspecto semiótico)*. La Semiosfera I. Madrid: Cátedra.

Manghi, D. (2011). La perspectiva multimodal sobre la comunicación. Desafíos y aportes para la enseñanza en el aula. *Revista electrónica de diálogos educativos* 22: 1-15.

Manghi, D. (2013). Reading to learn from Multimodal Texts: School Books as Semiotic Mediators. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación* 24: 77-91.

Martín, E. et al. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL e Instituto Cervantes. Disponible en:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm.
[Fecha de acceso: 18-2-2015]

Mayer, R. E. (2001). *Multimedia learning*. New York: Cambridge University Press.

Mayer, Richard E. (Ed.) (2005). *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. New York: Cambridge University Press: 31-45.

Mayer, Richard E. (2014a). "Incorporating motivation into multimedia learning". *Learning and instruction* 29: 171-173.

Mayer, Richard E., Hyunjeong Lee y Alanna Peebles (2014b). "Multimedia Learning in a Second Language: A Cognitive Load Perspective". *Applied Cognitive Psychology* 28: 653-660.

Mecke, J. y Volker, R. (eds). (1999). *Kino/(Ro)mania. Intermedialität zwischen Film und Literature*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.

Monegal, A. (1998). *En los límites de la diferencia. Poesía e imagen en las vanguardias hispánicas*. Madrid: Tecnos.

Monterde, J.E. (1993). *Veinte años de cine español (1973-1982)*. Barcelona: Editorial Paidós.

Morales, Á. (2000). Producción de guiones y cortometrajes. *Cuadernos de Rabat* 8. Marruecos: Consejería de Educación: 7-20. Disponible en:
<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=13447>.
[Fecha de acceso: 30-11-2016]

Muñoz-Basols, J., Y. Pérez y M. David (2012). *Developing Writing Skills in Spanish*. Oxford: Routledge.

Novoa, O. (2010). *Los Olvidados* de Buñuel.: Preparación, análisis y explotación de películas en el aula de ELE. *Actas del XXI Congreso ASELE*: 645-53. Disponible en:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0645.pdf.
[Fecha de acceso: 30-11-2016]

Palacio, M. (2002). Enseñar deleitando. Las adaptaciones literarias en televisión. *La imprenta dinámica. Literatura española en el cine español*. Madrid: Academia de las Artes y las Ciencias Cinematográficas de España: 519-537.

Peña, C. (1998). «El cine en la enseñanza de la literatura». *Aspectos didácticos de lengua y literatura* 9. Zaragoza: Universidad de Zaragoza: 35-65.

Peña, C. (1992). *Literatura y cine. Una aproximación comparativa*. Madrid: Cátedra.

Pérez, Y. (2015). *Del texto narrativo a la pequeña y gran pantalla: las recreaciones fílmicas y televisivas en ELE*. Tesis doctoral inédita. Getafe: Universidad Carlos III. Disponible en:
<http://e-archivo.uc3m.es/handle/10016/21499>.
[Fecha de acceso: 30-11-2016]

Pozuelo, J.M. (1994). Teoría de la narración. En Darío Villanueva, ed. *Curso de Teoría de la Literatura*. Madrid: Taurus: 219-240.

Puebla, B. et al. (2012). *Ficcioneando. Series de televisión a la Española*. Madrid: Fragua.

Ramos, J. y J. Marimón (2001). *Diccionario del guión audiovisual*. Barcelona: Océano Ambar.

Riambau, E. y C. Torreiro (1998). *Guionistas en el cine español. Quimeras, picarescas y pluriempleo*. Madrid: Cátedra.

Rossi, F. (2003). Cinema e Letteratura. Duesistemi di comunicazione a confronto, con qualche esempio di trasposizione testuale. Disponible en:
http://www.chaosekosmos.it/pdf/2003_02.pdf.
[Fecha de acceso: 29-11-2016]

Sánchez, J.L. (2000). *De la literatura al cine. Teoría y análisis de la adaptación*. Paidós: Barcelona.

Serafini, Frank (2011). Expanding Perspectives for Comprehending Visual Images in Multimodal Texts. *Journal of Adolescent and Adult Literacy* 54 (5): 342-350. Disponible en:
<http://www.frankserafini.com/publications/serafini-jaal.pdf>.
[Fecha de acceso: 25-11-2016]

Swales, J.M. (1990). *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tabernero, R. (2013). El *book trailer* en la promoción del relato. *Quaderns de Filologia. Estudis literaris*. Volumen XVIII: 211-22. Disponible en:
<https://ojs.uv.es/index.php/qdfed/article/download/3302/2946>.
[Fecha de acceso: 30-10-2016]

Todorov, T. (1978). [1996] *Los géneros del discurso*. México: Monte Ávila Editores.

VV.AA. (2002). *Historia del cine español*. Barcelona: Larousse Espes Editorial.

Walsh, M. (2010). Multimodal literacy: What does it mean for classroom practice? *Australian Journal of Language and Literacy* 33: 211-239. Disponible en:
<http://www.alea.edu.au/documents/item/63>.
[Fecha de acceso: 17-11-2016]

Walsh, M. (2009). *Pedagogic Potentials of Multimodal Literacy*. Disponible en:
http://www.acu.edu.au/_data/assets/pdf_file/0007/195676/Chapter_3_Multimodal_Literacy_M_Walsh.pdf.
[Fecha de acceso: 17-11-2016]

FECHA DE ENVÍO: 12 DE DICIEMBRE DE 2016