

UNIVERSIDAD DE LA SABANA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA



---

**DEL PENSAMIENTO DISCURSIVO AL NARRATIVO PARA IDENTIFICAR PROCESOS DE  
COMPRENSIÓN**

**Una experiencia de escritura de sintagmas mediada por la representación de  
imágenes**

Autores

**LUDMILA ISABEL ESCORCIA OYOLA  
ALBERTO GÓMEZ PEÑA**

**Tesis de grado presentada como parte de los requisitos exigidos para optar al  
título de Magister en Pedagogía**

Chía, agosto de 2011

UNIVERSIDAD DE LA SABANA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA



**DEL PENSAMIENTO DISCURSIVO AL NARRATIVO PARA IDENTIFICAR PROCESOS DE  
COMPRENSIÓN**

**Una experiencia de escritura de sintagmas mediada por la representación de  
imágenes**

Directora de la tesis  
**ROSA JULIA GUZMÁN Dra.**

Chía, agosto de 2011

## **AGRADECIMIENTOS**

Este trabajo lo dedicamos principalmente a nuestras familias que apoyaron y mantuvieron paciencia para soportar las inagotables horas de labor que nos comprometió esta experiencia.

Debemos hacer nuestro reconocimiento a las entidades que confiaron en la posibilidad de alcanzar esta meta, especialmente a la Secretaría de Educación del Distrito y a la Universidad de La Sabana, también queremos hacer extensivo nuestro agradecimiento a la asesora Doctora Rosa Julia Guzmán por su dedicación y apoyo constante para hacer realidad el esfuerzo que nos llevo a reflexionar acerca de la manera de ver la pedagogía a través de la narrativa del guión cinematográfico, a la Doctora Marina Camargo y el Doctor Luis Sanabria por sus aportes académicos.

Finalmente, queremos mencionar la importancia de nuestros estudiantes de tercer semestre de Comunicación Social, periodo 2011-1 de la Universidad de La Sabana quienes estuvieron dispuestos a colaborar y ser parte de este proceso.

# **DEL PENSAMIENTO DISCURSIVO AL NARRATIVO PARA IDENTIFICAR PROCESOS DE COMPREENSIÓN: una experiencia de escritura de sintagmas mediada por la representación de imágenes.**

<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>- 5 -</b>
<b>1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....</b>	<b>- 8 -</b>
1.1. JUSTIFICACIÓN .....	- 8 -
1.2. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA .....	- 9 -
<b>2. OBJETIVOS.....</b>	<b>- 11 -</b>
2.1. OBJETIVO GENERAL .....	- 11 -
2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	- 11 -
<b>3. MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>- 12 -</b>
3.1. ENSEÑANZA PARA LA COMPREENSIÓN .....	- 12 -
3.2. EL PENSAMIENTO TECNOLÓGICO: PASAR DE LA IMAGEN A LA ESCRITURA DEL GUIÓN .....	- 16 -
3.3. PENSAMIENTO Y COMPREENSIÓN DE LA ESCRITURA DEL GUIÓN Y EL PAPEL DE LA ENSEÑANZA PARA LA COMPREENSIÓN ..	- 19 -
3.4. UNIDAD DIDÁCTICA PARA EL APRENDIZAJE DE PROCESOS NARRATIVOS .....	- 32 -
3.5. PROCESO DE ESCRITURA EN LA NARRATIVA DEL GUIÓN .....	- 36 -
3.6. LA COMPREENSIÓN EN EL PROCESO DE ESCRITURA DEL GUIÓN.....	- 39 -
3.7. FORMAS DE INTERACCIÓN ENTRE EL PROFESOR Y EL ESTUDIANTE .....	- 46 -
3.8. LA NARRATIVA Y SUS COMPONENTES.....	- 50 -
<b>4. METODOLOGÍA.....</b>	<b>- 56 -</b>
4.1. POBLACIÓN .....	- 56 -
4.2. ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA UTILIZADA EN LA INVESTIGACIÓN .....	- 56 -
4.3. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN.....	- 60 -
4.4. MATRIZ DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN. DEFINICIÓN DE CATEGORÍAS PREVIAS .....	- 60 -
<b>5. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN .....</b>	<b>- 61 -</b>
5.1. REGISTRO Y CATEGORIZACIÓN DE INFORMACIÓN .....	- 61 -
5.2. ANÁLISIS DE LA NARRATIVA.....	- 78 -
5.3. ANÁLISIS DEL PROCESO DE ESCRITURA DE GUIONES: DE LO DISCURSIVO A LO SINTAGMÁTICO .....	- 98 -
<b>6. CONCLUSIONES .....</b>	<b>- 103 -</b>
<b>7. BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>- 108 -</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>- 112 -</b>
ANEXO 1. PREGUNTAS ABIERTAS SEMIESTRUCTURADA .....	- 112 -
ANEXO 2. DIBUJOS CON LAS NARRACIONES DE LA PRIMERA SESIÓN.....	- 113 -
ANEXO 3. PROCESO SEGUIDO POR LOS ESTUDIANTES .....	- 114 -
ANEXO 4. PREGUNTAS ABIERTAS SEMIESTRUCTURADAS.....	- 115 -
ANEXO 5. VIDEO DE LA ESTUDIANTE GANADORA DEL PREMIO AL MEJOR GUIÓN CINEMATOGRAFICO .....	- 116 -
ANEXO 6. GUIÓN CINEMATOGRAFICO.....	- 117 -

## INTRODUCCIÓN

Cuando se hace referencia a la comprensión de alguna situación derivada de una serie de imágenes, suponemos que su conocimiento puede ser declarado en varias formas equivalentes, es decir, nuestro conocimiento ha logrado cierta independencia de un estímulo inicial (la imagen). Por ejemplo, en la comprensión de un objeto visual en una película, nuestro conocimiento de un objeto es tal que nosotros podemos imaginarnos el movimiento dentro del espacio y asumiendo varios ángulos de visión, fuera de él, alteramos el objeto conocido. Cuando se le pide a un estudiante que elabore una historia utilizando imágenes, se supondría que su pensamiento discursivo va más allá de los hechos relatados, alterando los eventos para lograr construir una narrativa que lo lleve a imaginar nuevas acciones derivadas del foco de la historia. Este supuesto conlleva a plantear el interés de nuestro estudio para buscar establecer una conexión entre lo que el estudiante construye a partir de imágenes y la elaboración de una narrativa basada en este proceso, en función de poder identificar elementos que caractericen una comprensión de los hechos relatados a partir de las imágenes.

Con el objeto de poder abordar el problema de la transferencia de imágenes a una forma escrita a través de la narrativa se acude a los procesos de escritura de historias que plantean el desplazamiento del pensamiento discursivo hacia un pensamiento narrativo a través de la escritura de sintagmas, intermediados por la representación en imágenes. Para tratar este tema es necesario reflexionar acerca de los procesos narrativos, contextualizando el proceso de comprensión en el desarrollo del guión cinematográfico. En este campo Aristóteles revolucionó diversas áreas de estudio a las que dedicó su reflexión; para el caso de la dramaturgia es considerado el padre de la estructura que hoy día sigue rigiendo la forma de contar un gran porcentaje de las historias que leemos, escuchamos o vemos. Al

contemplar las tragedias griegas llegó a la conclusión, entre muchas, que una historia es más atractiva cuando se desarrolla por medio de etapas que enriquecen su transcurrir. El inicio, medio y fin de una narrativa debe contemplar la buena introducción de sus personajes y una evolución por medio del sufrimiento para luego experimentar el cambio y llegar al fin.

A través de los años, esta forma de contar se adaptó a varias maneras de expresión y fue acogida en los estudios que contemplan la escritura del guión cinematográfico. El guión literario, como es llamado en el medio audiovisual, desarrolla las tres etapas propuestas por Aristóteles en seis. Planteamiento, detonante, primer giro, segundo giro, clímax y resolución. Es pertinente mencionar que estas etapas algunas veces no siguen el orden clásico; sin embargo, la mayoría de veces están ahí de manera lineal o no lineal.

Escritores contemporáneos, como Mckee (2002) reconocen la importancia del primer analítico de la narrativa y proponen la búsqueda del arquetipo para generar mejor uso de la estructura aristotélica: “Un ignorante ignora la forma, un principiante se apega a la forma, un artista enriquece la forma”. La propuesta para los guionistas de la actualidad es aprender la estructura y la técnica para luego mejorarla por medio de las herramientas narrativas y audiovisuales.

Con base en la escritura del guión cinematográfico se encamina este estudio al análisis de los elementos que intervienen en el proceso de comprensión, a partir del uso de la imagen y la escritura. Respecto de la investigación que se presenta en este documento, lo que se busca es analizar los procesos de comprensión seguidos por los estudiantes de Comunicación Social de la Universidad de La Sabana, tomando como eje la comprensión del guión cinematográfico para identificar las rutas pedagógicas y didácticas que apoyan el proceso de comprensión y la modificación de la estructura del guión en función de producir

una

narrativa.

# **1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

## **1.1. Justificación**

El proceso de transferencia de imágenes a una forma escrita a través de la narrativa es un problema que se evidencia en los estudiantes de guión en la Facultad de Comunicación Social de la Universidad de La Sabana. Los educandos presentan dificultades en el encadenamiento de sintagmas debido a las interrupciones en la progresión de las cadenas causales de eventos que forman la narrativa. Estas dificultades se evidencian en la falta de comprensión de otros formatos de representación de los procesos discursivos, producto de su costumbre de expresarse por medio de la escritura discursiva enseñada en el colegio y afianzada en la universidad por medio de ensayos y otros escritos académicos.

En la idea de encontrar otros formatos o formas de escritura se ve necesario trabajar en un marco de desarrollo de la Enseñanza para la Comprensión a partir de la escritura de la narrativa utilizando el modelo de guión cinematográfico. El estudio busca mostrar el avance en la comprensión del proceso de escritura en los estudiantes, usando la técnica del dibujo y la transferencia a un discurso narrativo. Este proceso permitirá identificar las características de la narrativa expuesta por algunos autores, principalmente por Todorov (1969) y Branigan (1992), quienes definen los procesos narrativos a partir del encadenamiento de relaciones causales, donde existe un comienzo, un medio y fin, que dibujan muchos aspectos de nuestra percepción espacial, temporal y causal de alguna experiencia vivencial. Esta definición se relaciona con las tesis de Aristóteles y Mckee respecto del guión literario del primero y la elaboración del guión cinematográfico del segundo.

## **1.2. Definición del problema**

El interés de investigar acerca de procesos cognitivos para comprender el discurso, ha llevado al análisis de algunas estrategias metodológicas que utilizan los docentes para mejorar la escritura de narrativas, referidas a procesos complejos de transferencia de una representación en imágenes a una representación sintagmática. Este proceso implica conocer la forma como los estudiantes logran comprender el dibujo para componer de una forma causal una historia que se transforma en una progresión sistemática de sintagmas, que le dan sentido a una narrativa. Estos procesos conducen a plantear una investigación encaminada a observar la comprensión en términos de la estructura y el tipo de discurso escrito que implica pasar de un proceso mental del discurso como conocimiento previo, a un proceso sintagmático para producir una narración, utilizando un medio como la construcción de imágenes. El anterior razonamiento nos enfoca a indagar acerca de las acciones de los estudiantes en este tránsito de formas de expresión. Como una disculpa para plantear el estudio nos dirigimos al uso del guión cinematográfico planteado de manera estratégica para evidenciar el comportamiento de la persona que construye a través de imágenes una narrativa producida con la interlocución de un orientador, quien pone de manifiesto su experticia para apoyar y orientar el proceso de creación del estudiante.

Basados en esta reflexión, surgió la siguiente pregunta de investigación:

*¿Qué procesos de comprensión se identifican en el tránsito de una escritura discursiva a una escritura sintagmática a partir de la elaboración de la imagen en la escritura del guión cinematográfico?*

Para introducir esta pregunta se hace necesario contextualizar el guión como un elemento que direcciona el proceso de construcción de la narrativa.

## **2. OBJETIVOS**

### **2.1. Objetivo general**

Identificar procesos de comprensión en los estudiantes de comunicación social a partir de la validación de una estrategia didáctica propuesta para la escritura del guión.

### **2.2. Objetivos específicos**

- Identificar y caracterizar las formas en que los estudiantes que aprenden a elaborar guiones modifican sus narraciones escritas a partir de las imágenes.
- Caracterizar las rutas de aprendizaje y desarrollo de comprensiones de los estudiantes a través de la imagen para construir una narración a partir de la escritura de sintagmas que conduzcan a una estructura textual.
- Hallar una conexión entre la imagen, el pensamiento, la teoría y la escritura, en el proceso de comprensión de la escritura de guiones cinematográficos.

### **3. MARCO TEÓRICO**

A continuación se presentan los elementos que conforman el marco teórico que da sustento a esta investigación. Está organizado en los siguientes tópicos: en primer lugar, se aborda la enseñanza para la comprensión, marco desde el que se resalta la importancia de articular la teoría con la práctica; en segundo lugar se presenta El pensamiento tecnológico: pasar de la imagen a la escritura del guión, aspecto central a este estudio. Luego se presenta el tema Pensamiento y comprensión de la escritura del guión y el papel de la Enseñanza para la Comprensión, en el que se profundiza sobre la importancia de la comprensión en el proceso de escritura que aquí se presenta y que sirve de contexto a la presentación de la unidad didáctica de la EPC para el aprendizaje de la escritura del proceso narrativo, procesos de escritura en la narrativa de un guión. Este apartado se enlaza con el siguiente, referido a La comprensión en el proceso del guión, dentro del que se plantean los elementos de la EPC, seguido de una exposición sobre la relación de la EPC con las características generales del modelo Secuencia Didáctica. Terminado este aspecto se exponen algunas ideas sobre las formas de interacción entre el docente y el estudiante. Por último, se presenta el apartado referido a la narrativa y sus componentes.

#### **3.1. Enseñanza para la comprensión**

La enseñanza requiere un cambio de estrategias que partan del reconocimiento del contexto de los estudiantes y creen ambientes de aprendizaje con el fin de activar habilidades de pensamiento que le permitan al aprendiz asimilar lo teórico y extrapolar lo aprendido en cualquier situación que su profesión lo demande.

El propósito de esta reflexión, partió de la observación hecha durante años de trabajo como docentes, acerca de cómo la práctica puede tener una relación con los aspectos teóricos, lo que hace interesante adquirir elementos en la enseñanza, que faciliten a un estudiante construir el conocimiento y lograr su comprensión.

A este respecto León P. (2004, p. 2) menciona en el documento *The Mark of Zero*, que el Proyecto Cero “se convirtió en un vehículo, tanto para nosotros como para muchos de los colegas, de exploración de un sin número de temas fundamentales acerca del desarrollo cognitivo y la educación”. Este precepto sirve como insumo para investigar sobre la enseñanza que se hace a partir de la práctica a través de un dibujo que se pide hacer a los estudiantes para identificar en el proceso de enseñanza y de aprendizaje los elementos teóricos que se van encontrando en la construcción de la narración.

Las implicaciones que como proceso tiene la percepción de un dibujo que un estudiante realiza con miras a construir una historia y al mismo tiempo incentivar la creatividad en la narración de un guión y reconocer las características de la trama aristotélica (inicio-medio-fin) son relevantes para los procesos de razonamiento, en términos expuestos por León (2004 p. 1) en el documento traducido sobre Razonamiento en las Artes “el razonamiento se refiere al proceso de elaboración de conclusiones, interpretaciones o explicaciones. Es lo que hacemos cuando tratamos de comprender el significado de algo o cómo funciona una cosa utilizando toda la información que tenemos disponible de una forma sensible y reflexiva”. Para la investigación desarrollada, lo expuesto aquí es básico para estudiar la realización de un estudiante a través de sus formas de representación, es decir, la interpretación de las insinuaciones que se evidencian por medio de la imagen gráfica en la elaboración de una trama; esto pretende en otras palabras, que el estudiante se dé cuenta por medio de la práctica que todas las historias tienen un orden cronológico y que

ese orden la mayoría de las veces determina las relaciones causales que compondrán una narración. Entra en juego en este razonamiento la sensibilidad del estudiante que escribe el guión, de una manera “subjetiva”, porque al imaginarse qué puede suceder, trae a su mente experiencias, emociones y sentimientos que enriquecen la trama.

Una forma de construir la interpretación, tal como se expone en la traducción del documento *Artful Reasoning* (2010 pág. 1), “El interpretar una obra de arte es explicar lo que ésta significa. El razonamiento sobre el arte significa tratar de construir buenas interpretaciones. Para esto debe prestarse mucha atención a lo que dicen nuestros ojos y sentidos acerca de la obra de arte, y pensar cuidadosamente sobre dichas observaciones” (León, 2004), es razonar acerca de nuestras percepciones de lo que vemos, oímos y sentimos. Al mismo tiempo, el significado es la elaboración creativa del estudiante al abordar un dibujo que amerita un proceso de observación y de ahí, desencadenar una serie de sucesos que traduzcan el impacto o detonante de una trama para darle el valor de ser atrayente para otros y permita divertirse durante su realización. Por consiguiente, en la comprensión es relevante el razonamiento en el que la interpretación de los eventos obtenidos en la elaboración del guión, es significativa a los ojos de otros y es correcta en la medida en que se pueda revelar cada una de las características de la trama. Por lo tanto, los observadores o espectadores pueden develar las intenciones del guionista.

Se afirma de otro lado que “una buena interpretación es aquella que ofrece ideas o comprensión a una obra de arte. Las interpretaciones son producto de observaciones cuidadosas y buenas inferencias. Ayudarles a los estudiantes a aprender a razonar acerca del arte significa ayudarles a crear sus mejores interpretaciones individuales” (León, 2010, p.2). Una de los aspectos significativos que traduce León (2010, p.3), del artículo “Artful Reasoning” Module in the Art Works for Schools curriculum. En imprenta, DeCordova

Museum and Sculpture Park: Lincoln, Massachusetts. Shari Tishman s.f., son las tres razones para enseñar a los estudiantes a razonar acerca del arte:

1. Interpretar el significado de lo que vemos es algo natural al observar una obra de arte.
2. El razonamiento acerca del arte profundiza nuestra comprensión de una obra de arte en particular, porque nos lleva a ver obras de arte de manera más profunda y más clara.
3. Debido a que el arte es algo vivo y comprometedor y debido a que invita a la interpretación de forma natural, mucha gente encuentra la estructura de razonamiento más visible en el arte que en otras áreas.

En función de buscar un acercamiento que se aproxime a una estrategia de enseñanza para la comprensión, se supondría que el rol del docente estaría encaminado a orientar el aprendizaje a formas de razonamiento que faciliten en el estudiante el trabajo sobre su contexto, valorando a través de la observación, estructuras más sensibles a las innumerables interpretaciones que el arte expone. El ejercicio de realizar un guión favorece el aprendizaje y comprensión cuando se crean estructuras variables, que conforman, según Todorov (1969), un encadenamiento causal, regresando a comprender un estado inicial. Esta construcción de la narrativa es lo que hace que una historia sea atractiva y divertida a los posibles espectadores.

La escritura de la narrativa se traspone al uso de medios tecnológicos que facilitan el paso de las ideas a la construcción de guiones; el proceso implica el desarrollo del pensamiento en función de la construcción de secuencias de imágenes que estructuran un filme. Esta posición genera una discusión acerca de los procesos mentales implicados en el paso de la imagen a la escritura de guiones, que se tratará en la siguiente sección.

### **3.2. El pensamiento tecnológico: pasar de la imagen a la escritura del guión**

Si el pensamiento tecnológico se “resume en la capacidad de ver en cualquier tema o área la posibilidad de usar, a través del conocimiento o pensamiento las herramientas y las técnicas propias de las nuevas tecnologías”, (Altablero, 2004), podríamos mencionar la importancia de saber aprovechar éstas para ilustrar de manera viva el pensamiento de los escritores plasmados en unas secuencias de imágenes que resumen el desarrollo y expectativas de una historia. De esta forma, los estudiantes asumen no solo la técnica para estructurar su escritura a través de la imagen, sino que la hacen realizable en el momento que ésta se observa cuando es llevada a la proyección en los diferentes medios que existen en la actualidad como por ejemplo: Internet, TV, cine, etc.

La investigación se enmarcó en dos procesos: la generación y la interpretación de la imagen para producir la narrativa en el texto a través del uso de la técnica del guión cinematográfico. El pensamiento tecnológico como proceso mental del individuo incluye la técnica para razonar acerca del conocimiento (Sanabria y Macías, 2006). En el caso que se expone en este informe, el pensamiento tecnológico se desarrolla en la persona a partir del uso de la técnica del guión como un elemento que transforma la imagen para llegar a un proceso escrito con características muy particulares. Este ejercicio muestra el procesamiento de información que realiza un estudiante creando la imagen de una acción real para plasmarlo en una película, lo cual constituye un elemento motivador en la producción de la obra cinematográfica. A través de una estrategia de creación de imágenes, se pretendió dar una mejor comprensión acerca de la elaboración de historias, la cual se pone en práctica con herramientas tan sencillas como un papel y un lápiz. Con esto, también se pretendió mejorar

la comprensión de las historias que se ven proyectadas en una pantalla a 24 cuadros por segundo o 30 cuadros por segundo, según sea su formato de exposición.

Basados en el desarrollo del pensamiento tecnológico, el lápiz y el papel sirven para que el estudiante piense y dibuje imágenes enmarcadas por cuadros secuenciales para posteriormente escribir cada uno de ellos de manera rigurosa, transcribiendo únicamente lo que se ha dibujado; de esta forma la mente se va esforzando en crear con varias limitantes de vocabulario, situaciones que deben ser remplazadas por imágenes potentes, haciendo alegoría a la frase “Una imagen dice más que mil palabras”. A partir de la producción del estudiante se analizó el proceso para hacer de la imagen una oportunidad y generar buenas creaciones visuales desde el papel. Alfred Hitchcock alguna vez dijo que “hay tres cosas importantes para hacer una buena película: el guión, el guión y el guión”

Por lo tanto, pensar la tecnología como un elemento que transforma la naturaleza de los objetos para comprenderlos (Guillen, 2006), significa que podemos incluir en esta definición una instancia en la elaboración de un guión cinematográfico, es decir pensar en darle rienda suelta a la creatividad, utilizando cada una de las herramientas que la tecnología ofrece para realizar las representaciones que hacen atractiva una historia a través del cine. Un dibujo es producto de la intervención de la tecnología para comprender la imagen y transformarla en proposiciones escritas que tienen un significado en la estructuración de una narrativa.

Van DijK (1978, p. 18) plantea que las narraciones o argumentaciones “aun cuando en los textos se expresen a través de la lengua, no son de tipo “idiomático” o “lingüístico” en el sentido estricto del término: una estructura narrativa también se puede expresar mediante dibujos”. Lo que se pretendió en esta investigación fue utilizar otros medios como la iconografía como un medio simbólico, que no es idiomático, pero que representa el

pensamiento del individuo cuando elabora un guión cinematográfico. Entonces, el dibujo como una forma de expresión se convierte en el conductor de diferentes maneras de expresar sintagmáticamente las experiencias, los deseos y los sentimientos para convertirlos en una estructura narrativa.

De otro lado, como lo menciona Van Dijk (1978 p. 21), los hombres son individuos sociales; no solo hablan para expresar sus conocimientos, deseos y sentimientos, no sólo registran pasivamente lo que otros dicen, sino que sobre todo, hacen que la comunicación tenga lugar en una interacción social entre el oyente y el hablante; esto demuestra que así como en la comunicación, el dibujo proviene de interacciones sociales que promueven las diferentes maneras de sentir de la persona para representar sus situaciones cotidianas. Una instancia de este proceso se observa al analizar la representación del estudiante de Comunicación Social de la Universidad de La Sabana en el dibujo de cada uno de los estados que estructuran su posible narrativa, donde se puede ver que el proceso se deriva de la comprensión de los procesos de la enseñanza que la persona va adaptando en su primera idea realizada en el dibujo, dando una secuencia en la narración, manteniendo una estructura en los personajes situados en la historia, presentes para desarrollar la trama y generar los giros que son requeridos hasta el final de la composición escrita.

Goyes (2003, p. 46) menciona que la comunicación visual es mucho más que el intercambio de mensajes: es sobre todo una construcción de sentido interactiva e intercultural. Esta interculturalidad visual es interdisciplinaria donde los conocimientos, las prácticas y los valores toman forma crítica y creativa, superando las prácticas comunicativas y educativas homogenizantes y excluyentes construidas alrededor de la cultura occidental como único referente válido. Al respecto observamos cómo se puede aprovechar la tecnología en nuestra investigación en el sentido que los estudiantes hacen acopio de su bagaje de conocimientos y

los activan para la construcción de lo que podrían representar a través de su historia realizada en imágenes y cuadros, con la finalidad de hacer un intercambio de lo que conocen y la comprensión de la estructura de una narrativa que se pueda convertir en un guión cinematográfico.

Goyes (2003. p.47) también plantea que los aportes de la neurociencia fisiológica y cognitiva son muy importantes para comprender no solo cómo funciona el cerebro, sino cómo este percibe las imágenes. Señala la importancia de reconocer la forma de apreciar su contexto y producir sentimientos frente a lo que descubre para luego tratar de ser evocados en la elaboración de su escrito. El cerebro humano va más allá de un ordenador, lo que lo hace aun más complejo y con la capacidad de superar los límites en la comprensión de su proceso al ir de la imagen al escrito y plasmarlo en una cinta cinematográfica.

Para finalizar, considera Goyes (2003, p.47) que el cerebro no registra el mundo externo como un fotógrafo, sino que construye una representación interna de los acontecimientos físicos y externos después de haber analizado sus componentes por separado pero simultáneamente. Llevando este concepto a nuestra práctica, se pensaría que los estudiantes, durante su proceso de aprendizaje, asimilan cada una de las estructuras del guión cinematográfico, que posteriormente evidencian en la construcción pictórica de una historia que podría ser llevada al cine, lo cual nos lleva perfectamente a inferir que existe una combinación entre la técnica y la tecnología, originada en el desarrollo del pensamiento. Este aspecto se presenta a continuación.

### **3.3. Pensamiento y comprensión de la escritura del guión y El papel de la Enseñanza para la Comprensión**

Un proceso de comprensión importante que se realizó en esta investigación con los estudiantes de Comunicación Social de la Universidad de La Sabana en la asignatura de

Realización I, fue hacer visible el pensamiento de los estudiantes y comprender la estructura de la narración a partir de la imagen; para ello se utilizó la estrategia de empezar a narrar una historia desde un dibujo; los estudiantes escribían contando lo que veían en la imagen teniendo en cuenta un inicio un intermedio y un final.

Por consiguiente, el ejercicio llevó al docente a indagar ¿cómo se hacían visibles las historias que provenían de su pensamiento? y ¿cómo describir de manera concreta la imagen sin caer en el discurso de los adornos que traen la novela y el cuento?

Para dar respuesta a los cuestionamientos anteriores se incursionó en el siguiente planteamiento: “El pensamiento es básicamente invisible. En algunas ocasiones y para mayor seguridad las personas explican los pensamientos que subyacen a una conclusión específica, pero por lo general, esto no es lo que sucede. En la mayoría de los casos el pensamiento permanece bajo el capó, dentro del maravilloso motor de nuestra mente y el cerebro” Perkins & Tishman, (2001). Fue lo que se pudo observar en estos estudiantes: la dificultad en un comienzo, de hacer visible una serie de imágenes que tenían en su cabeza para luego plasmarla gráficamente de manera concreta.

Por lo tanto el docente para ayudar a romper algunas estructuras elaboradas en escritos en situaciones académicas anteriores tanto del colegio y algunas reafirmadas en semestres anteriores, se vio en la necesidad de insistir y buscar una estrategia como la de hacer una historia a través del dibujo y en repetidas sesiones de clase, hacer que los estudiantes describieran de manera concreta y visualizando la trama evidenciando un comienzo, un intermedio y un fin, a través de la narración. También, los ejemplos como atreverse a contar lo que veían, ilustraban el ejercicio de pensar en la imagen. Aquí cabe

citar una frase de Robert Mckee “lo primero que uno escribe es basura. Así, que no se preocupen por adornar sino llegar al punto de narrar”.

Como lo mencionan los autores aquí citados, Richhart, Donis & Andrade, (2000); Perkins & Tishman, (2001) “Durante muchos años, hemos construido lo que llamamos la visión de la disposición para una buena forma de pensar, la cual tiene en cuenta tanto el estado de alerta y las actitudes de las personas, al igual que las habilidades de pensamiento. No sólo nos preguntamos qué tan bien piensan las personas una vez que comienzan a hacerlo, sino qué tanta disposición tienen para mirar el otro lado de la moneda, cuestionar la evidencia, ir más allá de lo obvio. Lo que hemos encontrado es que con mayor frecuencia, el pensamiento cotidiano se ve afectado por dejar pasar las oportunidades, más que por la falta de habilidades de pensamiento”. La escritura del guión se convirtió en un pretexto para visualizar cada aspecto de la imagen utilizando la secuencia de cuadros que les permitió darle mayor sentido a la narrativa del guión.

Así mismo el docente buscó estrategias para dinamizar la imagen por medio de secuencias en cuadros de eventos que al juntarlos y narrar concretamente lo que veían permitirían vislumbrar la trama y aprovechar como dicen los autores mencionados, la oportunidad de hacer de la imagen sucesos atrayentes para quienes escuchaban, en este caso sus compañeros y el docente que direccionaba el proceso para hacer visualizar la historia. Otra estrategia utilizada fue mostrar a los estudiantes cortometrajes, guiones leídos una y otra vez con el fin de identificar por ejemplo, el planteamiento, el conflicto y fin.

Por otra parte, menciona Chandler (1998) “El estudio sintagmático de un texto (ya sea verbal o no) implica estudiar su estructura y las relaciones existentes entre sus partes. Los semióticos estructuralistas, buscan identificar segmentos elementalmente constituyentes

dentro de un texto: sus sintagmas. A partir de esta propuesta se condujo al estudiante de Comunicación Social de la Universidad de La Sabana, a lograr una estructura de la narrativa a través de secuencias de eventos en el texto narrativo. Con la imagen se observa una relación de sintagmas secuenciales o causales en la medida que va transcurriendo la trama.

Continúa diciendo Chandler (1998) citando a Tolson (1996 p.55) quien afirma que “la narrativa provee al texto de estructura y coherencia, parecido a esquemas y a eventos de la vida diaria. Es parte de la naturaleza cultural del hombre representar experiencias vivenciales en historias para ser contadas y aprendidas”. De alguna manera hay estudiantes de la asignatura de realización I que mencionan la facilidad de contar algún aspecto de sus vivencias cotidianas y a partir de ello, se recrean mejor en la representación de la imagen para luego narrar apuntando a lo que visualizan en su pensamiento.

Por consiguiente, en el cine la estructura narrativa se presenta de una manera en particular, que se conoce como guión cinematográfico. El guión cinematográfico según el guionista Field (1986) es un relato que se narra mediante imágenes. Es por esto que se requiere que el estudiante simplifique en imágenes el mayor texto posible para dar lugar a la imagen, a las actuaciones y a los diálogos. Continúa enfatizando este autor sobre la estructura que debe tener todo guión cinematográfico: es un medio audiovisual por el cual se representa por una línea narrativa básica; todas las narraciones tienen un principio un intermedio y un final. Por lo tanto al estudiante de comunicación siempre se le insiste en revelar a través de la imagen una narración que contenga esta estructura con el fin de dar rienda a su creatividad y aprovechar todo los detalles que destaque en la imagen.

De otro lado, Bruner (1984 p. 122) afirma “La representación, o un sistema de representación, es un conjunto de reglas mediante las cuales se puede conservar aquello

experimentando en diferentes acontecimientos”, mediante lo cual se plantea el desarrollo intelectual a través del inicio de la representación. La imagen que tiene en su pensamiento el estudiante de Comunicación Social es una experiencia recreada paso a paso para luego ser orientada hacia la escritura sintagmática; esto le exige un ordenamiento de la imagen a través de cuadros para describir esa imagen.

Continúa Bruner (1984 p. 122) afirmando “La representación de un suceso es selectiva. En la construcción del modelo de algo no se incluye todo aquello que tiene que ver con él. El principio de la selectividad suele estar determinado por el propio objetivo de la representación, es decir, todo aquello que nos proponemos hacer al representar algo”. Al realizar el guión cinematográfico se evocan situaciones vistas y al transcribirlas primero a la imagen y luego a la escritura, se muestra la secuencia del sentido que va teniendo la imagen cuando el estudiante logra darle la fuerza al personaje, transfiriendo esta potencia al discurso, sintiendo lo que está transmitiendo con su palabras.

Por lo anterior, es conveniente precisar los tres tipos de representación que señala Bruner (1984 p. 122), que se supone pueden estar presentes en el proceso realizado por los estudiantes de Comunicación Social de la Universidad de La Sabana. “Estos tres tipos son, como se dijo, la representación enactiva, la representación icónica y la representación simbólica: conocer algo por medio de la acción, a través de un dibujo o una imagen mediante formas simbólicas como es el lenguaje”. Si la idea proviene de un tema específico creando una historia imaginada, representada en varios cuadros de manera secuenciada, manteniendo la unidad de la idea en cuanto a las partes de la estructura: planteamiento, detonante, primer giro, segundo giro, clímax y resolución, entonces, esto obliga a recordar que no siempre se sigue el mismo orden de las partes en la estructura; sin embargo, cualquier orden le da sentido a la historia que se va organizando hasta dar la forma al guión cinematográfico.

Refiriéndonos nuevamente a los tipos de representación, Bruner (1984 p. 123) menciona que la representación se expresa por medio de la acción y por ello tiene las mismas limitaciones de las otras formas posibles, entre lo que cabe destacar su carácter secuencial. Y continúa diciendo que se puede reconocer la imagen de un suceso una vez que lo hemos experimentado; pero, sin embargo, no podemos conocer la palabra que designa a un suceso por el hecho de haberlo experimentado. Esta posición se interpreta en el sentido de observar al estudiante representando el entorno en función de lo que percibe, con el fin de precisar el suceso que se identifica a través de la imagen. La secuencia se identifica como el ordenamiento de las escenas que traslucen la forma serial como la persona va procesando la información que recibe del entorno.

La representación icónica codifica los acontecimientos mediante la organización selectiva de los preceptos y las imágenes y mediante estructuras espaciales, temporales y cualitativas del campo perceptivo y sus imágenes transformadas. Las imágenes representan eventos perceptivos con la misma fidelidad, pero del modo convencionalmente selectivo en que una pintura representa al objeto en ella retratado Bruner (1988 p. 48). Con relación a este modo de percepción se pensaría que los estudiantes hacen representaciones de su pensamiento en una historia que muestra los giros que la persona le va dando a la estructura textual de acuerdo a la imagen mental que va construyendo.

El hombre construye modelos de su mundo, modelos que lejos de ser meras copias que representan los objetos que lo rodean y sus contextos, le permite trascenderlos. Aprehende el mundo de una forma que le capacita para hacer predicciones sobre sucesos venideros mediante la comparación de una parte infinitesimal de la experiencia presente con un modelo preexistente y la recuperación de lo restante a partir del modelo. (Bruner 1988 p. 73). La construcción del guión cinematográfico tiene sentido para el estudiante de

Comunicación de la Universidad de La Sabana, cuando experimenta a través de sus sentidos, los ejemplos dados en el aula de clase de cómo observar las estructuras del planteamiento, detonante, primer giro, segundo giro y final, utilizando la escritura sintagmática, mediante los medios audiovisuales (escritos, visual y auditivo, cortos metrajes) lo cual constituye un modelo de su experiencia en la que va fortaleciendo e identificando cada una de las estructuras anteriormente mencionadas.

Cuando se menciona la ilusión de que las imágenes constituyen la esencia del pensamiento, las vivencias reconocidas por los estudiantes de Comunicación Social de la Universidad de La Sabana y la forma de poder hallar la diferencia entre lo que sucede en la novela y en el cine, muestran en las escenas sentidos distintos. Una mirada reduccionista se observa en el planteamiento de Not (1994 p, 31), donde las imágenes no son más que los soportes, los apoyos simbólicos, auxiliares útiles y a menudo necesarios, pero jamás suficientes para la organización o el funcionamiento de las operaciones mentales, pues éstas se obtienen de la acción en su conjunto. Sin embargo, las imágenes apoyan para identificar en cada una de las escenas la forma como se estructura el pensamiento e identifica el ejercicio de la realización de un guión cinematográfico.

Refiriéndonos a la comprensión como otro aspecto del trabajo desarrollado en la elaboración del guión, Martínez (2010 pág. 158) manifiesta que la comprensión se da cuando el sujeto puede pensar y actuar flexiblemente con lo que sabe. Por el contrario, cuando no puede ir más allá de un pensamiento y acción memorísticos y rutinarios, significa que falta comprensión. No se trata de acumular saberes sino de saber aplicarlos a la cotidianidad. Desde este punto de vista se aspira a que el estudiante de Comunicación Social de la Universidad de La Sabana se motive durante el proceso de escritura del guión, llevándolo paso a paso en la comprensión de la estructura del guión cinematográfico,

pasando en un primer momento de la escritura discursiva hasta llegar a la escritura sintagmática, lo cual requiere de mayor precisión y secuencialidad para lograr la estructura del guión. De otra manera, lo menciona Pogré (2002 p. 104), “El aprendizaje es un proceso complejo en el que cada sujeto resignifica la realidad a partir de una reconstrucción propia y singular”. Con la elaboración de la imagen que viene de la estructura mental del estudiante se busca por un lado, desarrollar habilidades para comprender y por otro, alcanzar un aprendizaje que genere una conducta creativa para imaginar cómo darle a un personaje de la historia el protagonismo para mantener a los espectadores prendados hasta el final de la obra constituida a través del guión cinematográfico.

Los aspectos mencionados anteriormente sobre la elaboración del guión cinematográfico se constituyen en una excelente oportunidad para relacionar su enseñanza con la propuesta del marco de Enseñanza para la Comprensión, por lo que a continuación se vuelve sobre este punto, ya enunciado anteriormente en este documento.

Se considera que el Proyecto Cero adelantado por investigadores de la Universidad de Harvard puede ofrecer los elementos necesarios para entender mejor el proceso que hace el estudiante para comprender la narrativa del guión y mejorar su aprendizaje.

De acuerdo con el recorrido que lleva el Proyecto Cero en las diferentes investigaciones dirigidas a desarrollar las habilidades cognitivas y la comprensión, se percibe que el estudiante explora para entender y asimilar contenidos que se le dan y lo hace más comprensible cuando lo relaciona y asocia con situaciones reales, que son direccionadas por el docente.

Según se menciona en la traducción León y Pogré (2004, Pag 4, del texto *The language of thinking*, de Shari Tishman y David Perkins, 1994) sobre la función comunicativa del

lenguaje del pensamiento “pintores, escritores, bailarines y otros artistas frecuentemente hablan acerca del pensamiento involucrado en el proceso creativo. Discuten tales cosas como la génesis de una idea, la fuente de inspiración y la lucha para convertir una visión en realidad. Si su léxico no es tan técnico como el del erudito o el del científico, es porque sus productos de pensamiento - dibujos, poemas, novelas, danzas - no van a ser evaluados como productos de la razón.”

Teniendo en cuenta lo anterior, es necesario darle protagonismo al dibujo en la introducción a la enseñanza del guión, no solo porque en la escritura de guión necesita visualizarse la trama de forma concreta antes de escribir. Plantean Tishman y Perkins (1994, p.6) “se propone que la escritura afecta cómo reflexionamos acerca de nuestro propio pensamiento introduciendo términos para hablar acerca de los textos”; por lo tanto, las palabras siempre están influidas por diferentes aspectos que marcan una posición de la persona que hace la redacción. En el caso del dibujo la intención es que también se muestre una posición del dibujante con respecto al tema, pero de la forma más libre posible.

A los escritores de guión se les enseña a pensar en imágenes para después escribirlas, sería interesante y relevante de acuerdo con el escrito de Tishman y Perkins (1994) pensar en la utilización de imágenes durante toda la unidad didáctica para poder comprender la escritura de guión. La teoría propuesta por el profesor en diferentes libros se lee, pero su aplicación y crítica es gráfica durante la mayor parte del semestre. Con esto se pretende lograr una mayor comprensión del estudio de la narrativa y una mejor valoración del estudiante hacia la imagen.

Normalmente el estudiante de guión carece de dos aspectos fundamentales que facilitarían su aprendizaje del guión: la diferencia entre dramaturgia y literatura y la comprensión de que una historia es un conflicto que se plantea y se desarrolla.

El primer aspecto se responde de una manera muy sencilla recordando que la literatura se estudia para escribirla y ser leída y la dramaturgia se estudia para escribirla y ser vista o escuchada. La primera dificultad del estudiante es entender que definitivamente un guionista no necesita escribir con un lenguaje elaborado; el reto está en plantear imágenes con palabras que sean capaces de narrar una historia. Objetivo que nos lleva a valorar el segundo aspecto: no basta con encontrar un conflicto para sentir que una narración está completa. La mayoría de estudiantes sienten que un conflicto ya es una historia, mientras que el estudio de la narrativa nos permite entender que eso es sólo una parte. Al dibujar, el estudiante encuentra más fácilmente los obstáculos que le son esquivos cuando se enfrenta únicamente con palabras a un papel. Al darse cuenta que estos son fundamentales, las historias empiezan a ser más efectivas.

Por otro lado, las expresiones gráficas son vehículos del pensamiento (Tishman y Perkins, 1994 Pág. 10) “la gente piensa a través de muchos vehículos simbólicos”. En este caso el estudiante va construyendo su conocimiento por medio de un vehículo gráfico, fortalecido por la teoría de las lecturas propuestas en clase, teniendo todo esto como fin, una exposición continua del dibujo al resto del grupo.

En el documento también se plantea que: (Tishman y Perkins , 1994 p. 11) “Aún cuando el lenguaje de la mecánica se refiere al arreglo de un auto, dista mucho en tanto el lenguaje de la acción de arreglar un auto, es útil en la enseñanza, en la colaboración entre

mecánicos, y para decirse a uno mismo lo que uno conoce, lo que podría estar pasando, lo que uno debería intentar hacer”.

Esta construcción del conocimiento que se plantea de forma grupal busca el cuestionamiento de los miembros del grupo acerca de cómo los compañeros van evolucionando en la construcción de sus historias con respecto a lo que van leyendo en la teoría aportada por el docente. En cada clase cada estudiante expone lo que lleva del dibujo y busca una crítica de sus compañeros sustentados en el conocimiento que se ha ido aprendiendo a partir de la lectura de los libros. Desde el punto de vista metodológico se hace una retroalimentación durante la clase cuando los estudiantes cuentan sus inquietudes a través de los gráficos. Si las críticas son gráficas se facilita la comprensión del aprendiz y del resto de participantes.

Con lo anterior se visualizan los pensamientos de todos los estudiantes en forma expositiva y crítica. En este caso el docente puede ser la excepción y tendría la tarea de orientar un dibujo completo de lo expuesto con todas sus correcciones, para ser entregado en la próxima clase. Tishman y Perkins (1994, p.11) afirman que: “el lenguaje del pensamiento nos ayuda a discernir en forma más clara y más profunda sobre qué estamos haciendo, dónde estamos yendo, y dónde podríamos ir cuando pensamos.”

Otras experiencias realizadas en el nivel universitario, que proceden de la teoría a la práctica, se realizan a través de ejercicios como lecturas reflexivas, que facilitan seguir paso a paso procesos que cumplan con las características de la narrativa con base en la estructura aristotélica. Por lo tanto, estas estructuras están dadas en los procesos mentales que realiza el estudiante y son parecidas a los ejemplos que da la Enseñanza para la comprensión en la

etapa Exploratoria. La rigurosidad en los desempeños de comprensión hace que se pueda construir el conocimiento.

Por consiguiente, como traduce León (2004, p.2), “El Proyecto Cero se ha convertido en una de las fuentes intelectuales que alimentan el entusiasmo actual de la reforma educativa. Debido en gran medida a nuestros esfuerzos es que se reconocen las artes como parte importante de la educación y como un área de desafío al desarrollo cognitivo tanto como afectivo”. Así es válido también, en el proceso que se llevó a cabo para la enseñanza de la narrativa del guión, la promoción de la metacognición a través de habilidades de pensamiento que desarrolla el estudiante, descubriendo elementos básicos en los contenidos reconocidos en la práctica y confrontando con las lecturas, dadas cada una de las características de la estructura Aristotélica que se exponen en la narrativa del guión.

En el mismo texto, el artículo de Tishman (1994) acerca de “qué hace el buen pensador” está en el desarrollo de este trabajo una mirada a las aptitudes, las motivaciones y los hábitos de la mente que conforman las “disposiciones del pensamiento”. Esto hace parte de lo que se quiere generar en la práctica pedagógica del docente universitario. Por consiguiente, la percepción de un dibujo dispuesto para recrear la imaginación y permitirse construir una historia, da paso a encontrar los elementos que lo hacen atractivo y motivador. Así mismo la narrativa del guión se presenta de manera estimulante y atrayente, al identificar en su proceso características que ilustran la trama.

Vale la pena darle importancia en el texto “lo que significa la Marca Cero” Gardner y Perkins (2004) a la diversidad de las características del trabajo realizado, en razón a tres visiones a tener en cuenta para la investigación en la enseñanza de la narrativa del guión:

1. *Un compromiso con la cognición.* Cautelosos de la Visión Tradicional de las artes como algo relacionado con las emociones, hemos desarrollado una visión cognitiva de la respuesta y la creación artística. Ambas dependen de lo que la gente pueda discriminar, qué destrezas pueden reunir y qué tan estratégicamente pueden usar sus mentes para encontrar y enfrentar problemas artísticos.
2. *Un enfoque de “nivel superior” de cognición.* Muchos de los proyectos en educación se refieren a la adquisición de las destrezas básicas de la escritura, la lectura y la numeración. Sin duda alguna, la importancia de estas áreas ha recibido nuestra atención de tiempo en tiempo. Sin embargo, nuestra meta ha sido involucrar los misterios de la enseñanza y el aprendizaje en un nivel diferente, lo que podríamos llamar una cognición de “alto nivel”.
3. *Y la pasión por unir la teoría y la práctica.* Nuestra preocupación nunca ha sido simplemente avanzar en la comprensión técnica de la psicología acerca de la mente humana, ni tampoco nunca hemos creído que las ideas fluyen solamente de la teoría a la práctica. Gardner y Perkins (2004 p.3)

Finalmente, el Proyecto Cero permite explorar un proceso de enseñanza que facilita el aprendizaje de los estudiantes, como se menciona en el apartado del “futuro del Cero” en el cual se necesita incursionar para aprovecharlo en la indagación de la enseñanza de la narrativa del guión.

La visión que esta investigación denota a través del compromiso de la cognición, un enfoque del nivel superior de cognición y la pasión por unir la teoría a la práctica, invita a cualificar la práctica pedagógica. Y esto es un comienzo en la gran tarea a seguir desde la enseñanza de la escritura del guión, aspecto que se aborda a continuación.

### **3.4. Unidad didáctica para el aprendizaje de procesos narrativos**

Durante la experiencia docente la preocupación es lograr que el estudiante aplique lo aprendido, basado en el interés que se tiene para validar una estrategia de enseñanza del guión en el que se oriente el ejercicio a través del dibujo, con la finalidad de relacionar la práctica con la teoría.

Perkins y Wilson (1999 p. 1) plantean que “uno de los retos del manejo del conocimiento podría describirse como la “brecha de acceso”. Es imposible dominar la enorme utilidad práctica del conocimiento a menos que se tenga acceso al tipo de conocimiento necesario. Sin embargo, es frecuente que el conocimiento se encuentre en otro departamento, en otra base de datos o en la gran experiencia acumulada por alguna persona de la institución”, lo que hace conveniente crear una unidad didáctica que facilite conducir ese nexo entre la práctica y la teoría para la consolidación del conocimiento al realizar un guión que cumpla con la estructura de la narrativa.

Así mismo estos autores mencionan que hay que tener en cuenta “la brecha entre la idea la acción” es decir que la pregunta en este proceso de investigación fue ¿Cómo estructurar un guión que cumpla con las expectativas de una narrativa que atrae a través de la trama a los espectadores?

Para la elaboración del guión se diseñó una unidad didáctica como resultado de la investigación propuesta, que exija un proceso a través de los desempeños para ir conduciendo al estudiante de la acción a la idea; esto solo se logra en la medida en que se organice de manera sistemática cada uno de los conocimientos con la acción.

Por lo anterior, se debe romper con un modelo de aprendizaje repetitivo y de difícil nexo teoría y práctica. Algunos autores muestran problemas en este proceso, aquí

mencionados por Perkins y Wilson (1999 p. 2); por ejemplo, Argyris y Schon han escrito acerca de cómo las “teorías aceptadas” por las personas (teorías que estas personas explican y defienden) suelen contrastar con las teorías implícitas en sus propias acciones. Cummings (1999 p. 2) analiza una gama de “trastornos de aprendizajes” que obstaculizan la forma como las organizaciones y quienes trabajan en ellas van adquiriendo nuevos patrones de pensamiento y comportamientos. Schon (1999 p. 2) señala cómo los sistemas de creencias incorporadas en los patrones de comportamiento dentro de las organizaciones producen resistencia al cambio.

Además, se percibe esa resistencia por modelos mentales arraigados en procesos de aprendizajes anteriores; sin embargo, la estrategia empleada en la narrativa del guión parte del interés del estudiante por identificar las estructuras y darle el impacto que debe tener la idea al ser representada, cumpliendo con los parámetros mínimos en la relación entre la acción y la idea.

De la misma manera Schon (1999 p. 2) señala que “el problema proviene de dos fuentes: los modelos de aprendizaje identifican diversas condiciones que promueven o inhiben el aprendizaje; y los modelos de resistencia identifican mecanismos que constituyen una defensa contra el cambio”. Estas dificultades pueden ser orientadas en las estrategias didácticas expuestas para integrar la acción y la idea. Puede ser la acción confrontada con la idea a través de la narrativa y creatividad una demostración del detonante de la historia imaginada en el dibujo.

Existen otros factores que enuncian Perkins y Wilson (1999 p 3) en el documento “*Bridging the Gap between Idea and Action*”, (1999) que aparecen en la brecha entre la idea y la acción. Los factores que aquí indican cuando se desea dar un giro a un proceso son los

factores de la cuenta regresiva y los factores de la explosión. Los factores de la cuenta regresiva hacen referencia a no aceptar el reto de realizar la acción para luego ser corroborada con la idea, lo que hace necesario que la idea y la acción debe ir unidas para lograr la construcción de la narrativa. Los factores de la explosión mencionan un rechazo que entorpece el nexo entre la idea y la acción, se evidencia en la manera de comprensión de los estudiantes al dar la interpretación de su idea, diferente a la que plasma en el dibujo (Perkins y Wilson, 1999 p. 3).

La propuesta planteada por los autores arriba mencionados, consiste en establecer objetivos claros, es decir, expresar con precisión lo que se puede esperar y esto determina el diseño de las estrategias empleadas durante el proceso. “que quienes van a participar en él sepan qué esperar y consideren que están razonablemente dispuestos a adoptar medidas concretas...” (Perkins y Wilson, 1999 p. 5), lo que da lugar a crear las expectativas de la acción en las escenas de la historia.

Así mismo con relación a mantener el proceso, Perkins y Wilson (1999, p. 5) aducen sobre “buena *poesía para la acción*. Es simplemente un lenguaje que describa lo que hacemos de manera sencilla, fácil de recordar y directa”. Esto se interpreta como crear eventos de la narrativa que llevan a incentivar ideas mentales sobre lo que pudiera suceder, mostrando una estructura impactante y motivante para el que sigue la trama.

De igual manera, la estrategia de llevar una secuencia con el dibujo propuesto y las lecturas relacionadas con la estructura de la narrativa facilitan descubrir el nexo entre la idea y la acción para hacerla realizable. Perkins y Wilson (1999, p. 8) dicen que “los antiguos patrones tienden a reafirmarse aún cuando se desee sinceramente adoptar una nueva actitud. Se sabe que hay que reaccionar ante las críticas que un colega pueda tener en relación con

las nuevas ideas que usted proponga y, no obstante, su temperamento lo domina”. El proceso deseable en la enseñanza es crear un buen ambiente de aprendizaje.

Ron Ritchhart, en su libro *Intellectual Character* (2002) plantea como premisa que “La inteligencia no es sólo habilidad y rapidez en la adquisición del conocimiento”. Lo que realmente importa son las acciones que los estudiantes llevan a cabo. Según ejemplos en diferentes desempeños de los docentes, el primer objetivo parece ser llenar a los estudiantes con conocimiento, pero no incentivarlos a cuestionarse para una buena utilización de lo aprendido e ir en la búsqueda de nuevos hallazgos.

Siguiendo lo planteado, el desarrollo de un personaje intelectual en nuestros estudiantes requiere reevaluar el significado de velocidad en el aprendizaje y promocionar más la acción inteligente. Para esto es necesario disminuir un poco la presión que ejercemos en los alumnos con la entrega de trabajos y buscar una mejor disposición para que el joven profundice en aspectos como: la curiosidad, la mente abierta, la metacognición y la búsqueda de la verdad y el entendimiento.

Complementando lo anterior, vale la pena señalar que los temas que proponemos en la clase deben ser útiles al estudiante, pues no todo lo que el docente considera esencial lo es para el aprendiz. Una de nuestras tareas debe ser no solo el cómo hacer la clase interesante, sino además, definir de qué manera generamos certeza en la importancia del tema. Por otro lado, la motivación que generamos en los estudiantes, se hace más fuerte si cumplimos con ser continuos modelos de lo que enseñamos, porque de nada sirve buscar interés si algunas veces se nos ve como personas cansadas de enseñar; por eso la consistencia en las expectativas propuestas debe reflejarse en la buena actitud con la cual diariamente asumimos nuestro rol de educadores.

Intellectual Character (2002) se puede resumir en la necesidad de que el docente promueva el pensamiento antes de cualquier otro objetivo; no es propicio que el estudiante aprenda conocimiento si no aprende a pensar. En el siglo XXI el saber está a la mano de cualquier persona por medio de un recurso tecnológico, si este es el caso. Nuestro trabajo es también ser estudiantes del pensamiento, esto no requiere que seamos grandes pensadores o brillantes intelectuales, pero sí necesitamos entender la importancia de pensar y las oportunidades que este ejercicio genera en el estudiante. Por eso, es crucial para la enseñanza de nuestras disciplinas, el pensar qué modelos de aprendizaje nos permiten dar libertad al estudiante de exploración para el entendimiento. Esta última palabra hace la combinación perfecta con el pensamiento, por lo tanto, es bueno recordar que el mayor incentivo se encuentra cuando pensamos para entender.

En conclusión, una tarea que puede ser trascendente para el mejor desarrollo de la enseñanza es el estar más atentos a las oportunidades que tenemos para desarrollar el pensamiento de nuestros estudiantes. En otras palabras, la búsqueda de un tópico generativo que motive al estudiante a indagar acerca de la comprensión del tema propuesto, surtirá un mejor efecto que el entregar conceptos sin un espacio de exploración. Para entender hay que recorrer el camino, pues sabiendo cómo llegar, sabemos el por qué y podemos intentar otras vías.

### **3.5. Proceso de escritura en la narrativa del guión**

Cabe por lo anterior tratar de entender que en el proceso de comprensión en un estudiante durante su aprendizaje en la elaboración del guión cinematográfico, requiere saber cuál es la función del lenguaje en este proceso; por esta razón se ha incluido en este marco teórico la revisión de este documento de Camps (2000) quien plantea la relación entre la actividad de escribir y la actividad metalingüística. Teniendo en cuenta que los estudiantes

de III semestre de Comunicación Social de la Universidad de La Sabana vienen con un conocimiento de procesos de escritura en diversas estructuras textuales, se propone una reflexión teórica sobre la actividad metalingüística, que está al servicio de la investigación buscando caminos para mejorar la enseñanza de la composición escrita (Camps, 2000 P 8).

Por lo anterior se buscó adaptar el pensamiento discursivo del estudiante, facilitándole un ambiente de aprendizaje que le permitiera explorar su trayectoria entre la imagen y la elaboración del guión cinematográfico; razón por la cual, es conveniente hacer claridad sobre el concepto de función metalingüística basado en Jakobson y los estudios de Rey-Debove , (citados por Camps, 2000) sobre los usos del lenguaje, donde se menciona que existe una relación con el sistema lingüístico como sistema de comunicación; en cierto sentido, los hablantes ponen en funcionamiento esta relación, produciendo y comprendiendo mensajes lingüísticos. Jakobson se refiere a una función metalingüística, como la manifestación de la comprobación que hablante y oyente se ponen de acuerdo con el mismo código, de manera homogénea (Camps, 2000 P 9).

En los hallazgos al respecto, Camps (2000 P 18) menciona a Vigostky en relación a la posibilidad de la mediación semiótica del lenguaje escrito para la construcción del pensamiento por medio de dos características aparentemente contradictorias: 1. su posibilidad de descontextualización respecto de la situación inmediata de comunicación, lo cual le da posibilidades de ser utilizado en la relación abstracta; 2. la progresiva organización lingüística enunciativa de los signos en un proceso de contextualización. Al respecto, para el caso de los estudiantes participantes en esta investigación, el metalenguaje podría provenir de la interpretación de las imágenes que transcurren del pensamiento abstracto puesto en la construcción del escrito, lo cual permite dilucidar la estructura de la secuencia que se transmite en la elaboración del guión

cinematográfico. El guión cinematográfico se desarrolla en las seis etapas propuestas por Aristóteles. Planteamiento, detonante, primer giro, segundo giro, clímax y resolución. Como se mencionó anteriormente la imagen propuesta por el estudiante debe permitir entrever la secuencia que la da su historia, porque no necesariamente lleva un orden fijo o predeterminado

En función de poder realizar representaciones e interpretaciones de las imágenes que sirven de apoyo para elaborar el guión, se requiere de un proceso metacognitivo, donde el estudiante de Comunicación Social interactúe con cada una de las estructuras de la elaboración del guión: planteamiento, detonante, primer giro, segundo giro, clímax y resolución. Es a través de su lectura sobre los elementos de un guión, que el estudiante logra incorporarlo en la imagen que va cambiando a medida que va profundizando en el tema.

Al respecto, Vigotsky citado por Camps (2000) otorga al lenguaje la facultad de mediación para el desarrollo de las funciones psicológicas superiores, a partir de los procesos de relación social. La actividad verbal en el espacio de la interacción promueve el desarrollo del intelecto y transforma las formas de pensamiento. El conocimiento metalingüístico tiene su origen en lo intersíquico para convertirse posteriormente en conocimiento individual intrapsíquico. En este enfoque sociointeractivo, no se conciben procesos internos de reestructuración independientes de las situaciones interactivas del aprendizaje. Se pone énfasis en cambio, en las situaciones en que el conocimiento se comparte y se elabora en la interacción verbal. (Camps 2000, p. 19).

Con base en lo anterior, se hace énfasis en el desarrollo de los desempeños de la *Enseñanza para la comprensión*, es decir, cuando el estudiante a medida

que pasan las sesiones y hace las lecturas utilizando la técnica de escritura, pueda inferir las estructuras que debe tener el guión cinematográfico. Estos enfoques a los que podemos llamar sociocognitivos (Nystrand et al., 1993; Camps y Castelló, 1997) favorecen explicaciones orientadas más hacia los procesos de producción y los procesos cognitivos adecuados a esos contextos, permitiendo una visión más realista de las exigencias que implica enseñar la escritura reflexiva (Castelló, 2000, p 69).

Con las secuencias o unidad didáctica como lo plantean Camps, Guasch, Milian y Ribas (2000, p 133) se propone adaptar situaciones interactivas entre los estudiantes para transformar el lenguaje en un objeto de aprendizaje. Este aspecto, se considera que mejora la producción oral mediante la composición escrita (Camps, 1994; Bouchard, 1996; David y Jaffré, 1997; Camps y Ribas, 1996; Schneuwly, 1995). El ambiente de aprendizaje creado en la investigación promovió por un lado, la adaptación de situaciones interactivas, y por otro, la comprensión de la escritura en los estudiantes, lo cual sustenta la posición de la propuesta aquí planteada, en función de generar escenarios para desarrollar el marco de la enseñanza para la comprensión.

### **3.6. La comprensión en el proceso de escritura del guión**

Las ideas expuestas por Blythe (2006) en su libro “Enseñanza para la Comprensión (EPC)” facilitan un medio para comprender el aprendizaje de los estudiantes y ofrece pautas que llevan a entender desde de la postura del docente la forma de “estimular la comprensión y la reflexión de quienes tenemos el compromiso de enseñar”. Para la propuesta en la asignatura Realización I para los estudiantes de III semestre de Comunicación Social, se consideran los cuestionamientos que los autores del libro plantean al respecto como: “¿Qué significa comprender algo? ¿De qué manera desarrollan la comprensión los estudiantes? ¿Cómo averiguar hasta qué punto comprende un tema o tópico? ¿Cómo apoyar de un modo

coherente el desarrollo de la comprensión?” Dicho de otra manera, ¿Cómo comprenden los estudiantes el desarrollo de la escritura de la narrativa del guión?. El marco conceptual de la EPC, cuyo propósito es diseñar y dirigir las prácticas del aula para promover la comprensión y reflexionar sobre ellas ( Blythe 2006, p. 14), es un marco de referencia que responde a los anteriores cuestionamientos y aporta al tema que se investigó.

Con lo anterior se buscó estructurar una estrategia didáctica de enseñanza de escritura del guión, que facilitara comprender el aprendizaje de los estudiantes de III semestre de Comunicación Social de la Universidad de La Sabana y validara una forma de enseñar la escritura del guión desde la praxis. Así mismo la idea fue hallar una conexión entre la imagen, el pensamiento, la teoría y la escritura. Para ello se requiere la comprensión de lo que se desea aprender y que es en este caso, estructurar el guión a partir de un dibujo que permita encontrar estas conexiones. Respondiendo a este proceso de aprendizaje que incluye los ritmos de apropiación de los conceptos, la forma de relacionarlos, los cambios y/o transformaciones del dibujo que se va generando a partir de la teoría cuando se está reflexionando sobre las características de la narrativa, se evidencia un cambio en la forma como va estructurando el guión por parte del estudiante.

Blythe y Perkins (2006 p. 38) plantean la importancia de diferenciar entre comprender y saber. “Todos tenemos una concepción razonable de lo que significa saber: cuando un alumno sabe algo, puede decirlo o manifestarlo toda vez que se le pida que haga algo; vale decir, comunicarnos ese conocimiento o demostrarnos esa habilidad. La comprensión es una materia sutil y va más allá del hecho de saber, pero ¿de qué manera trasciende?”. La respuesta está en la forma como el estudiante escribe e identifica las características del guión a través de dibujos y puede realizarlo hallando la conexión con la teoría.

Continúan afirmando los autores: “La perspectiva del desempeño dice, en suma, que la comprensión incumbe a la capacidad de hacer con el tópico, la variedad de cosas que estimulan el pensamiento, tales como explicar, demostrar y dar ejemplos, generalizar, establecer analogías y volver a presentar el tópico de una nueva manera” Blythe y Perkins (2006 p. 39). Lo que aquí es pertinente se refiere a ir mejorando la estructura y escritura del guión en la medida que se van reconociendo más aspectos expuestos en la teoría a través de los desempeños propuestos en la etapa exploratoria, de indagación dirigida y el producto final: el guión cinematográfico.

En definitiva los mismos autores plantean que comprender es poder llevar a cabo una diversidad de acciones o “desempeños” que demuestren que uno entiende el tópico y al mismo tiempo lo amplía, y ser capaz de asimilar un conocimiento y utilizarlo de manera innovadora. Estos aspectos son denominados dentro del marco conceptual de la EPC, “desempeños de comprensión” Blythe y Perkins (2006, p. 40). Por lo tanto, ¿Cómo se sabe que comprenden los estudiantes? Cuando la acción se repite de forma reflexiva, revisando lo que se hace con atención y mejorando las debilidades.

Desarrollar la comprensión como afirman Blythe y Perkins (2006) es aprovechar los conocimientos previos, en nuestro caso al solicitar al estudiante de III Semestre de Comunicación Social de la Universidad de la Sabana que cuente una historia por medio de un dibujo es saber, ¿Qué conocimientos previos trae consigo en cuanto a estructura de una narrativa, es decir, de acuerdo con lo aprendido en la educación media? ¿Qué conocimientos se pueden aprovechar para que los vaya mejorando en el transcurso de la asignatura del guión?

Para decirlo más claramente, es conveniente partir de conocimientos previos revisando esos saberes previos e ir perfeccionándolos a través de los desempeños orientados por el docente en la construcción conjunta al pasar de la escritura discursiva a la sintagmática, proceso que se irá vislumbrando al seguir las rutas de pensamiento seguidas por el estudiante y la guía estructurada del docente como el experto, con el fin de ir perfeccionando la técnica en la elaboración del guión a partir de la imagen.

### **3.6.1. Elementos de la enseñanza para la comprensión**

A continuación, se revisan los cuatro elementos del marco conceptual de la EPC:

1. *El tópico generativo.* Son temas, cuestiones, conceptos, ideas, que proporcionan hondura, significación, conexiones y variedad de perspectivas que favorezcan ampliar y desarrollar la comprensión del estudiante. Por lo anterior, planificar los tópicos generativos es pensar qué temas les interesan a los estudiantes para crear la historia, qué les vino a la mente para estructurar la idea y expresarla gráficamente. Después se les invita a armar las conexiones posibles y de mayor confluencia para empezar a discernir cuáles son los temas de interés en la asignatura del guión con el fin de limitar las posibles redes y construir con base a las características de la narrativa y desarrollar la comprensión (Blythe, Boix, James, Jaramillo, 2006 p. 60).
2. *Metas de comprensión.* Son estaciones definidas a lo largo del camino con el fin de explorar el tópico generativo, siguiendo sus inquietudes y a la vez, visitar los lugares importantes, difíciles de hallar sin una guía y en el tiempo prudente, en nuestro caso en un semestre o periodo académico de 16 semanas. Son estas metas de comprensión, los conceptos, procesos y habilidades que deseamos que comprendan los alumnos y que contribuyen a establecer un centro que determine un camino para llegar a la

construcción del objeto de estudio (Blythe y Outerbridge, 2006 p. 66). Así mismo es conveniente al planificar, hacerse algunas preguntas como: ¿Qué comprensiones quiero que desarrollen los estudiantes sobre las características de las narrativas del guión?

3. *Desempeños de comprensión.* Son actividades que proporcionan la experiencia o la aplicación de esos contenidos vistos a través del desarrollo de las temáticas (Pensamiento sintagmático y estructura: planteamiento, detonante, primer giro,...) y demostrables en el dibujo que van mejorando en la medida que los contenidos se hacen más visibles, permitiéndoles relacionar la teoría con la práctica. Para planear los desempeños de comprensión, es necesario identificar la lista de posibilidades en cuanto giremos alrededor de la pregunta ¿Por qué quiero que los estudiantes de III semestre de Comunicación Social de la Universidad de La Sabana comprendan la estructura y la forma de escribir el guión a través de la imagen? Así mismo, ellos van estructurando la narrativa en la revisión de la teoría y realimentando su proceso durante los desempeños de comprensión (Blythe y Gould, 2006 p. 100)
4. *Evaluación diagnóstica continua.* Es el proceso de brindar respuestas claras a los desempeños de comprensión de los alumnos, de modo que les permita ir mejorando en cada desempeño; esto se observa en la medida que el estudiante elabora su dibujo y confronta con la teoría; en ese instante construye y mejora su historia dándole los elementos que la resalten. Para ello, es importante elaborar criterios que relacionen los tópicos generativos con la metas de comprensión y se evidencien en los desempeños de comprensión. Este proceso de evaluación es una oportunidad de mejoramiento, tanto para el estudiante como para el docente que guíe la asignatura del guión (Blythe; Bondy y Kendall, 2006, p. 120)

Finalmente, es necesario destacar que la EPC es un enfoque que sirve en el proceso para llevar a cabo la investigación, con la idea de crear una estrategia de escritura que facilite la enseñanza y el aprendizaje del guión en estudiantes de III semestre de Comunicación social de la Universidad de La Sabana. Ella tiene una relación con el planteamiento de Secuencias Didácticas, que se presenta en el siguiente apartado, ya que se considera útil incluirlo en este documento, dado que uno de sus objetivos es hacer una propuesta de enseñanza, susceptible de ser utilizada por otros profesores.

**3.6.2.** *Relación de la EPC con las características generales del modelo de las secuencias didácticas (SD)*

Es pertinente hacer una relación entre las dos secuencias didácticas: la presentada por (Camps 2000) y la del marco de la Enseñanza para comprensión (Epc), dado que la primera se basó en la enseñanza de la composición y en situaciones de aprendizaje en el espacio natural del aula y la segunda en un ambiente de aprendizaje hacia la comprensión a partir del ejercicio de escribir sobre una imagen expuesta.

A continuación nos apoyaremos en las situaciones de la enseñanza de la redacción según el modelo de las SD. Este modelo se basa en cuatro principios fundamentales: Camps, Guasch, Ribas (2000 p. 138)

1. El desarrollo de objetivos de aprendizaje específicos relacionados con el género discursivo sobre el que trabajarán los alumnos.
2. La inserción de las tareas de relación en situaciones comunicativas reales. Quien escribe debe tener una intención, un lector y un contexto en el que se situará el texto a elaborar.
3. La necesidad de promover situaciones interactivas sobre el proceso de redacción.

4. Dichas situaciones se realizarán tanto entre pares como a través del diálogo entre el docente y los alumnos.

5. Durante todo el proceso y en las etapas definitivas se practicarán la planificación y la revisión a fin de construir y regular el conocimiento acerca de la creación escrita.

En síntesis, los modelos sociales establecidos en las diferentes instituciones de donde proviene la formación de la escritura discursiva de los estudiantes, de alguna manera conjugan estas dos estrategias. Con el hecho de brindar a los estudiantes modelos de escritura, no se persigue su imitación, sino su reconocimiento como instrumentos sociales. Los estudiantes deben ser conscientes de las características que definen el género discursivo con el que deben enfrentarse en el aprendizaje de la lengua (rasgos discursivos, textuales, lingüísticos).

Comparando estos principios con el marco de la EPC se observa que la estructura desde el Hilo conductor está alineada con las metas de comprensión. Lo que se busca a través de los desempeños de la comprensión es lograr que el estudiante de manera sistemática estructure las características de la escritura discursiva al elaborar el guión cinematográfico. Este es un proceso de acciones que va a desencadenar un aprendizaje y comprensión del estudiante al relacionar las bases teóricas de la estructura del guión con la construcción y comprensión de cada uno de los elementos que ayudan a consolidar el guión cinematográfico.

El modelo de SD según lo plantean Camps, Guasch, Ribas (2000 p. 139) se centra en el proceso de escritura y en su control por parte del que escribe, promoviendo así el conocimiento autónomo. Por consiguiente, se infiere que el hecho de construir una historia basada en la animación que da su escrito a la imagen realizada para

entretener a otros es un factor motivante. Dicho de otro modo, la secuencia didáctica SD y la que se plantea en el marco de la EPC tienen una similitud que se observa en un ambiente de aprendizaje colaborativo entre profesor y alumno.

Sin embargo, este no es el único propósito de la tarea que se espera de los alumnos. Existen asimismo objetivos de aprendizaje específicos relacionados con las metas generales Camps, Guasch, Ribas (2000 p. 139). Como se demuestra en el desarrollo de los desempeños de la comprensión, donde se considera que el hecho de ir mejorando la producción del escrito junto a la socialización de las lecturas de cada uno de los aspectos de la estructura Aristotélica es dar un sentido a la imagen con que se inició en la primera sesión.

La manera continua como se presenta la evaluación a través de los dos modelos, facilita la retroalimentación y conduce a mejorar el producto en la medida que se va asimilando la información teórica y se va acomodando a la narrativa en construcción.

Finalmente, el papel de la metalingüística en el aprendizaje y la comprensión del estudiante se manifiestan en la utilización de una herramienta para la elaboración del guión cinematográfico, con lo cual se logra fluir en cada una de las estructuras de la narrativa. Dado que es relevante tener en cuenta lo que ocurre en las formas de interacción entre el profesor y el estudiante en el intercambio de la comunicación durante el transcurso de la clase, a continuación se presenta este aspecto.

### **3.7. Formas de interacción entre el profesor y el estudiante**

Con miras a la reflexión sobre la práctica de la enseñanza del lenguaje, en la interacción docente y estudiante se presentan los actos verbales, más en este espacio académico Realización I, relacionado con la forma de realizar un guión. Se convierte en un proceso escritural aprovechando la imagen o el dibujo de una historia elaborada por el

estudiante de comunicación Social, para escribir exactamente lo que ven. Plantea Dolz – Erard (2000 Pp. 163- 164) “De hecho cuando analizamos el sistema didáctico constituido por el triángulo docente- alumnos- contenidos disciplinarios, la relación que existe entre estos tres polos no puede ser comprendida sin el estudio de las mediaciones que el docente provoca y las que surgen de las interacciones entre los alumnos. Estas mediaciones, por lo general, se refieren a las actividades verbales como objeto de aprendizaje”.

Estas mediaciones en la clase de Realización I, de los estudiantes de comunicación Social son perceptibles en la medida en que el docente guía cada proceso de la estructura del guión a través de ejemplos, con el fin de ser elaborados por los estudiantes, haciendo retroalimentación en el momento de escribir y escuchando a cada uno acerca de lo que escribe. A medida que transcurre la clase, las interacciones verbales son relacionadas con la teoría y la práctica.

Estas interacciones son mencionadas como metaverbales Dolz – Erard (2000 p. 164) “El concepto de *actividad metaverbal* necesita ser clarificado”. Es la interacción verbal oral recíproca en el aula de clase entre el docente y los estudiantes, como herramienta fundamental de comunicación para construir el guión. Esto da pie a facilitar la conducción de la escritura discursiva a la sintagmática, haciendo pasos para escribir lo que realmente ven en la imagen, precisando cómo al leer su escrito al docente, se visualiza la imagen en cada una de sus estructuras planteadas.

Estos intercambios en las actividades verbales entre el docente y los estudiantes sirven de negociaciones en las representaciones de la comunicación para comprender la forma como se estructura el guión y hacer la retroalimentación respectiva.

Los preconceptos de escritura discursiva que manifiestan los estudiantes de comunicación Social en sus escritos iniciales, no sólo elaborados desde la secundaria sino en el tiempo de formación en la Universidad de La Sabana para llegar a esta asignatura, hace de la actividad metaverbal un encuentro de interacciones entre docente y estudiantes, la manera de aprender y comprender la escritura sintagmática, constituyendo la actividad metaverbal un intercambio verbal de conocimientos adquiridos en sus aprendizajes, configurando un juicio crítico de la forma de escribir discursivo para pasar a la escritura sintagmática. “La noción de metalenguaje, como la noción de lenguaje, se refiere a la facultad de los seres humanos de elaborar discursos sobre el sistema de signos que utilizan para comunicarse. Además, la noción de metalenguaje y la terminología metalingüística aparecen generalmente entremezcladas con un conocimiento científico y técnico sobre los lenguajes, la escritura y la comunicación. La terminología metalingüística supone un sistema lexical técnico capaz de describir el lenguaje y las actividades verbales en el aula” Dolz – Erard (2000 p. 164).

Señala Dolz – Erard (2000 p.165) “Una perspectiva solipsista considera al sujeto reflexionando solo sobre el lenguaje y sus usos durante la actividad verbal; en este caso, la actividad metaverbal aparece como un conjunto de actividades tales como la reflexión, el control consciente y planificación, que conducen a que el sujeto sea consciente de sus propios procesos de uso lingüístico (comprensión y producción). Por otra parte, desde la perspectiva de la interacción, la actividad metaverbal es una actividad colectiva realizada con elementos semióticos de cooperación observables (el sujeto se dirige a otros, utilizando una forma discursiva y con la posible ayuda de otros apoyos semióticos)”. La secuencia didáctica a través de la enseñanza para la comprensión favorece estos procesos metaverbales en la medida en que el docente guía al estudiante en la comprensión de la estructura del guión. En este sentido se intercambian saberes socioculturales e interpersonales en cuanto reconoce el

estudiante algunas estructuras en las novelas narrativas, cuentos y otros escritos, haciéndolo entrar de la escritura discursiva a la sintagmática, reflexionando y elaborando el guión para ser mejorado en el transcurso de las sesiones de clase.

Por lo tanto la actividad metaverbal es considerada externa por cuanto se realiza en forma colectiva, es decir, requiere el estudiante de la interacción con sus pares y el docente para construir su conocimiento. Dolz – Erard (2000 p. 166) “Desde el punto de vista externo, el comportamiento humano se realiza en situaciones colectivas, se relaciona con objetos portadores de una significación social y se orienta hacia las prácticas grupales. Desde un punto de vista interno, la autoconciencia y la conformación de funciones físicas superiores dependen íntimamente de la interacción social”. Por consiguiente, la secuencia didáctica establecida en la comprensión de la estructura del guión facilita el proceso a los estudiantes relacionando la teoría con la práctica, apoyándose en actividades metaverbales.

Por su parte, Litwin (1997 p.63) plantea “Una primera aproximación al análisis de las prácticas nos permite reconocer que, desde el pensamiento práctico de los docentes, el valor del interés y la motivación de los alumnos para generar procesos de la comprensión es un problema para todos ellos advertido”. De modo que, el docente en este espacio académico Realización I incentiva al estudiante a través del cuestionamiento para darle sentido al ejercicio de una forma exploratoria en hacer una escritura distinta a partir de la discursiva a una sintagmática que le facilite desarrollar el guión cinematográfico, en vista a generar entre el docente y el estudiante una manera de construir un medio que facilite estrategias para la comprensión en la elaboración del guión cinematográfico. “La primera observación es que las estrategias que el docente selecciona no constituyen una mera sumatoria de tareas o de elaboración de instrumentos como resultados de conocimientos particulares, sino una reconstrucción compleja teórica práctica que se efectúa con el objeto de que los alumnos

aprendan” Litwin (1997 p.65). En otras palabras el docente realiza una secuencia de desempeños que coadyuven a orientar mejor el proceso, y por ello requiere retroalimentar para conseguir la consolidación del guión.

Continúa Litwin (1997 p.91) “Las preguntas que se plantean en el salón de clase conducen a reflexionar sobre el estímulo que se genera para la reflexión o al papel mecánico y de repetición que se le asigna a la respuesta del alumno”. En realidad la estrategia en el proceso de la clase de Realización I, es dar al cuestionamiento una orientación a través de los diferentes desempeños, que va desde la elaboración de la imagen, escribir lo que ven en ella, realizar una historia que se visualice cuando está escribiendo lo que ve en cada cuadro dándole sentido a la narración para estructurar la escritura del guión.

### **3.8. La narrativa y sus componentes**

La narrativa es una actividad perceptual que organiza datos en un patrón especial que representa y explica la experiencia. En otras palabras, la narrativa es una forma de organizar datos de manera espacial y temporal en una cadena causal de eventos con un comienzo, un intermedio y un fin. La narrativa simboliza un juicio acerca de la naturaleza de los eventos y demuestra la forma de conocerlos y por consiguiente narrarlos (Branigan, 1992, p. 3). La narrativa puede ser vista como una organización de la experiencia que dibuja muchos aspectos de nuestra percepción espacial, temporal y causal. En la narrativa alguna persona, objeto o situación es sometida a un tipo particular de cambio y este cambio es medido por una secuencia de atribuciones que se aplican al elemento en diferentes tiempos. La narrativa es una forma de experimentar un grupo de frases o imágenes o gestos o movimientos de la danza, con atributos al comienzo, la mitad y al final para cada situación. La narrativa es una interpretación global de un encadenamiento de datos medidos a través de conjuntos de relaciones.

De acuerdo a Todorov (1969), mencionado por Branigan (1992, p.4), la narrativa en su forma más básica es una transformación causal de una situación a través de cinco estados:

1. Un estado de equilibrio al comienzo.
2. Una ruptura del equilibrio por efecto de alguna acción.
3. Un reconocimiento de la ruptura.
4. Un intento por reparar la ruptura
5. Una recomposición del equilibrio inicial.

Ejemplo: El siguiente párrafo es una forma narrativa que incluye los estados de Todorov en su análisis. Cada estado se identifica con un número y este a su vez, está relacionado con una palabra.

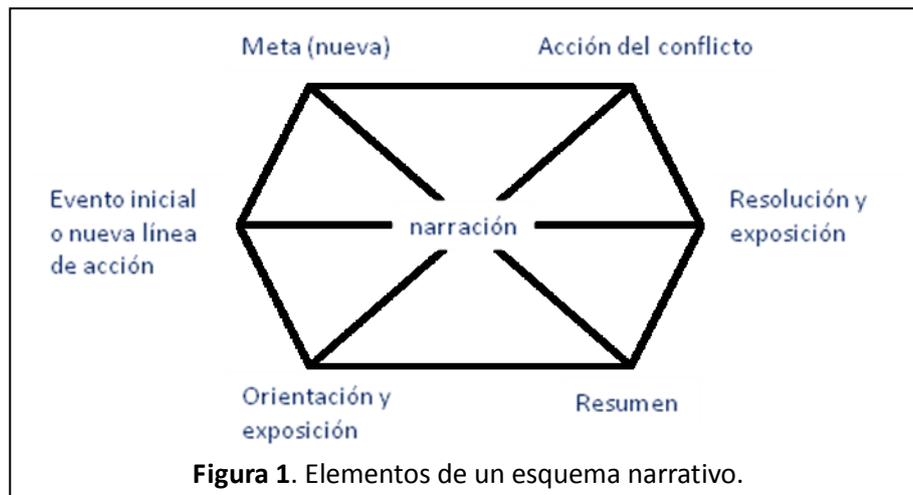
*“Hay una señora joven de Nigeria  
quien montada en un tigre sonreía (1)  
ellos retornaron (4) de la cabalgata (2)  
con la señora en el interior (3) inferencia (se la comió: un horrible placer)  
y la cara sonriente del tigre” (5)*

De acuerdo con Altman (1999), la narrativa tiene dos focos: la sintagmática compuesta por una progresión cronológica y una progresión causal y la paradigmática compuesta de una multitud de oposiciones binarias acerca de elementos que son estáticos y que existen fuera del tiempo de la progresión causal. Un elemento textual (una foto, una escena, un aspecto de estilo, un atributo de un personaje, un tema, etc.) que está funcionando paradigmáticamente, no forma un par para llamar su efecto progresivamente, en un modo lineal, pero sugiere un paralelo con algo, con una similitud o contraste. El apareamiento paradigmático crea colecciones de objetos basados en principios conceptuales. La lógica formal de la narrativa

nos da una forma para examinar la interacción de la narrativa con un perceptor – una pragmática de comprensión. De acuerdo a Branigan (1999, p. 9), la narrativa es un mecanismo que sistemáticamente prueba ciertas combinaciones y transformaciones de un conjunto de elementos básicos y proposiciones acerca de eventos.

Según Heath (1975), mencionado por Branigan (1992, p.10), una acción narrativa es una serie de elementos que han tenido lugar en una relación de transformación tal, que su consecución determina un estado diferente a un estado inicial. Un comienzo por consiguiente es un conflicto, en otras palabras es la violación o interrupción de la homogeneidad del estado inicial. La transformación narrativa es la resolución del conflicto; su contención, “su reemplazo” en una nueva homogeneidad. El reemplazo se compone de doble eje, por un lado, la narrativa produce algo nuevo, reemplaza el estado inicial con el estado final; de otro lado, esta producción es el retorno de lo mismo: el estado final reemplaza el estado inicial, es la reinversión de sus elementos. Por consiguiente en la restricción de la necesidad por agotamiento cada elemento debe ser usado en la resolución, la dispersión que provoca el conflicto debe girar dentro de una re-convergencia que es la acción de transformación, su actividad. Idealmente, una narrativa es la perfecta simetría de este movimiento. Para Heath (1975) la narrativa es una serie precisa de desplazamiento manejado por la lógica de la revelación de un enigma que actúa para reemplazar una situación inicial pero retornando a ésta.

Un esquema narrativo está compuesto por elementos narrativos (escenas o eventos). Los elementos de un esquema narrativo están desplegados como un hexágono. Una narrativa se construye a través del movimiento en el hexágono (figura1), creando patrones en la acción, la escena, el episodio, la secuencia, etc. Los eventos o escenas se definen a través de la causa y el efecto.



De acuerdo a Carroll (2001), la causalidad es la mejor conexión entre escenas de una película. Branigan (1992), basado en los patrones de la narrativa de Labov (1972) establece las funciones o componentes de un esquema narrativo: un resumen, una orientación, un evento de iniciación, una acción de complicación, la meta, la reacción, el clímax y resolución, el epílogo y la narración.

1. El resumen es un título o una síntesis compacta de la situación que se está tratando.
2. La orientación es una descripción del estado presente de lo que está sucediendo (lugar, tiempo y personaje)
3. El evento de iniciación es el elemento que altera el estado presente de la situación que se está dando.
4. La meta es una enunciación de la intención o una respuesta emocional para un evento de iniciación por un protagonista.

5. La acción de complicación (enlazada a un antagonista) surge como una consecuencia del evento de iniciación y presenta un obstáculo para el logro de la meta.
6. El clímax y resolución finalizan el conflicto entre las metas y los obstáculos y establecen un nuevo equilibrio o estado de sucesos.
7. El epílogo es una lección moral implícita en la historia de estos eventos y puede incluir reacciones explícitas de personajes a la resolución. De otra manera es un juicio acerca de un evento que puede estar contenido en la cadena de eventos.
8. La narración está constantemente trabajada, buscando justificar implícita o explícitamente 1) Por qué el narrador es competente y confiable en organizar y reportar esos eventos y 2) Por qué los eventos son excepcionales, extraños o dignos de atención. En otras palabras, cómo esto es posible para poseer el conocimiento y porque podría esto ser poseído.

La evaluación de causalidad de escenas o eventos como elementos, incluye los siguientes aspectos:

1. Los elementos son meramente consecutivos, se identifican con el conector “y”; tienen un orden arbitrario u opcional.
2. Los elementos son cronológicos, se identifican por el conector “entonces”; el orden es gobernado únicamente por la duración.
3. Los elementos aparecen convencionalmente juntos; el orden es agrupado por prácticas familiares, sociales o genéricas.

4. Un elemento (causa remota) aparece junto a otro elemento, pero únicamente a través de la mediación de muchos otros elementos (causas intervenidas). El último elemento es el inmediato o la causa próxima.
5. Un elemento es necesario para la aparición de otro. (una causa habilita a otra).

Después de esta revisión teórica como sustento de la Investigación, se da paso a la presentación de la metodología que se utilizó en la investigación adelantada con estudiantes de Comunicación Social de III semestre en la asignatura de Realización I de la Universidad de la Sabana, con la aplicación de la Unidad didáctica de la Enseñanza para la Comprensión.

## **4. METODOLOGÍA**

La metodología propuesta se enmarca en un estudio cualitativo descriptivo del proceso que siguen los estudiantes para pasar de la escritura discursiva a la sintagmática, mediada por la elaboración de la imagen. Con esto se busca identificar rutas de pensamiento que utilizan los estudiantes en cada etapa del proceso para posteriormente plantear una propuesta de rutinas de pensamiento para guiar en el futuro, la comprensión de los estudiantes en el proceso de escritura de guiones.

### **4.1. Población**

La población está conformada por 23 Estudiantes de III Semestre Comunicación Social en la asignatura de Realización I periodo académico 2011-1, de la Universidad de La Sabana escogidos al azar. De ellos se tomaron los 10 que entregaron completo el proceso de las sesiones tenidas en cuenta para la elaboración del guión. Es importante anotar que cinco grupos de III semestre tomaron esta asignatura, utilizando la misma estrategia didáctica, pero por la complejidad del proceso se realizó la investigación con un solo grupo. Se resalta que una de las estudiantes de estos grupos ganó el premio al mejor guión de cortometraje en el Concurso XVIII “Premio a la Excelencia, Facultad de Comunicación Mejor guión de cortometraje” (Mayo 20-2011). Universidad de La Sabana.

### **4.2. Estrategia de enseñanza utilizada en la investigación**

La estrategia de enseñanza sobre la cual se planteó el proceso investigativo se basó en el diseño de una unidad didáctica dentro del marco de la Enseñanza para la Comprensión, para construir un guión cinematográfico. A continuación definimos las etapas en orden

cronológico de lo que se desarrolló en la unidad didáctica propuesta para que los estudiantes construyeran el guión.

#### **4.2.1. Etapas de la unidad didáctica**

- *Etapa de exploración.* A partir de un dibujo libre, cada estudiante construyó una historia utilizando las diferentes etapas que le sirvieran para que resultara más entretenida.
  
- *Etapa de investigación dirigida*
  - a. En el desarrollo de las demás clases, cada estudiante leyó los capítulos del libro “El Guión” Robert McKee propuestos por el profesor. Este libro es considerado la guía de muchos guionistas contemporáneos en el que se hace referencia a los conocimientos heredados de Aristóteles y lo que se espera de una historia en la actualidad.
  - b. Por cada capítulo, se hizo una exposición por parte de un grupo de estudiantes seleccionados por el profesor. Luego se abrió un debate sobre las interpretaciones de los demás.
  
- *Etapa de síntesis.* Se dio un tiempo para reconocer conceptos teóricos del guión y comparar el trabajo individual que cada uno hizo del dibujo (En estos momentos de la clase, los estudiantes además de comparar, identificaron conceptos y agregaron otros nuevos a su historia).
  
- *Valoración Continua* La estructura del dibujo fue retroalimentada en cada sesión de clase a medida que reconocían cada una de las estructuras de la narrativa como concepto comprendido, para que cada estudiante comparara por sí mismo, los

conceptos previos que tenía del guión y la evolución que les dio a estos después de conocer la teoría.

#### 4.2.2. Estructura de la unidad didáctica

##### 1. Hilos Conductores

¿Cómo se sabe que los estudiantes han comprendido el proceso de pensar en una imagen y luego escribir en imagen?

¿Qué contribuye a desarrollar la comprensión de cada una de las etapas de la estructura Aristotélica en la elaboración de un guión cinematográfico?

¿Cómo comprenden los estudiantes en la elaboración del guión cinematográfico el proceso de pasar de la escritura discursiva a la sintagmática?

##### 2. Tópico Generador

“A partir de este cuento resume la historia en la menor cantidad de imágenes posible”

Escriba de manera concreta las imágenes que sintetizaron la historia exigiendo que únicamente escriba lo que ve.

##### 3. Metas de Comprensión

<p>1. Los estudiantes desarrollarán comprensión acerca de:</p> <p>Pregunta: ¿Cómo pueden los estudiantes a partir del dibujo libre construir una historia y escribir solo lo que ven?</p>	<p>2. Los estudiantes desarrollarán comprensión acerca de:</p> <p>Pregunta: ¿De qué manera los estudiantes logran pasar sus ideas de la escritura discursiva a la sintagmática?</p>	<p>3. Los estudiantes desarrollarán comprensión acerca de:</p> <p>Pregunta: ¿En qué forma consiguen los estudiantes identificar el planteamiento, detonante, primer giro, segundo giro, clímax y resolución en la realización del guión cinematográfico?</p>	<p>4. Los estudiantes desarrollarán comprensión acerca de:</p> <p>Pregunta: ¿De qué manera pueden comunicar los estudiantes mediante sintagmas lo que expresan en imágenes?</p>
---	---	--	---

MC <sup>1</sup>	Desempeños de Comprensión	TD <sup>2</sup>	Valoración Continua
1	Los estudiantes dibujan libremente una historia	E	Los estudiantes escriben lo que ven en la imagen y lo socializan con los compañeros. El profesor menciona la diferencia entre un escrito discursivo y otro sintagmático, para que los estudiantes empiecen a darse cuenta que el dibujo indirectamente los lleva resumir y utilizar menos palabras iniciando de esta forma un acercamiento a la escritura sintagmática.
2	Los estudiantes vuelven a dibujar la historia, esta vez con la pauta de pensar más en la importancia de la imagen narrativa	E	Los estudiantes leen sus nuevos escritos a la clase, a partir de las nuevas imágenes dibujadas, y el profesor enfatiza en el pensamiento de imágenes dicientes. Se propone decir más contenidos con menos palabras.
2	Los estudiantes guionizan un resumen de un cuento, haciendo una adaptación propia y original. Blanca Nieves y los siete enanitos <a href="http://cuentosparadormir.com/cuentos-clasicos/blancanieves-y-los-siete-enanitos">http://cuentosparadormir.com/cuentos-clasicos/blancanieves-y-los-siete-enanitos</a>	I	Los estudiantes establecen las diferencias entre la escritura del guión y el cuento. El profesor menciona que aunque hay contrastes en la técnica de las dos formas de escritura, tanto en el cuento como en el guión, se puede notar la influencia de la estructura aristotélica. Sin embargo, en este punto es notable que el cuento requiere más palabras que el guión y que la escritura sintagmática siempre está buscando el resumen del cuento. Se habla de adaptaciones literarias al cine como Alicia en el país de las maravillas.
3	Los estudiantes leen un largometraje, escrito por un guionista reconocido. Guión “María” de la productora Rayuela	I	Los estudiantes identifican todo lo que se ha venido aprendiendo, en cuanto a la escritura sintagmática, por medio de la lectura de un largometraje que aún no ha salido a las salas de cine, pero que ya recibió diferentes premios en festivales por la escritura. Se hacen continuas pausas para identificar la manera como el autor simplifica con pocas, pero dicientes frases la construcción de espacios y atmósferas.
4	Los estudiantes comienzan a escribir un cortometraje con todas las características de la escritura sintagmática, teniendo en cuenta el planteamiento, detonante y el primer giro.	PF	Se hacen asesorías individuales para tener en cuenta los diferentes problemas que persisten en algunos aprendices. Los estudiantes reciben las correcciones y elaboran un guión de acuerdo con las características sugeridas por el docente
<b>Información sobre la Unidad</b>			
Nombre del Docente		Alberto Gómez Peña	
Áreas académicas involucradas		Realización I de Comunicación Social de la Universidad de la Sabana	
Semestre		III	
Número de estudiantes		23	
Tiempo de duración de la unidad		5 sesiones 2011-1	

Diseñado por: María Ximena Barrera y Patricia León Agusti FUNDACIES ©Derechos de Autor

- Algunos soportes de Bibliografía
- Aristóteles “La poética”
- Paul Ricoeur “Tiempo y narración”
- A. Mc Intyre “Tras la virtud”
- Charles Taylor “El yo

<sup>1</sup> En este lugar se escribe el número de la meta a la cual se dirige este desempeño.

<sup>2</sup> En este lugar se escribe el tipo de desempeño: **E**: exploración. **IG**: Investigación Guiada. **PF**: proyecto final de síntesis.

### 4.3. Instrumentos de recolección de la información

Guías de trabajo, observación, entrevista semiestructurada, documentos producidos por los estudiantes de Escritura de guión, videgrabaciones de algunas clases.

### 4.4. Matriz de Análisis de la información. Definición de categorías previas

El objetivo del análisis es explicar cómo el estudiante es capaz de interpretar el dibujo a través de la descripción en el texto de forma narrativa, momento por momento. El análisis de la información se presenta a partir de una matriz que incluye los elementos de esquema narrativo planteados por Branigan (1992). Esta plantilla sirve como patrón para observar el proceso seguido por el estudiante a través de las realizaciones en el paso de la escritura discursiva a la sintagmática. Para ello se pretende analizar la información producto de la narrativa que se logra con la imagen. El siguiente cuadro muestra las categorías previas de análisis.

CATEGORÍAS DE LA NARRATIVA	DIMENSIONES	SUBCATEGORÍAS según Branigan (1992)	INTERPRETACIÓN DEL INVESTIGADOR	
PARADIGMATICA	IMAGEN	Resumen		
		Orientación	Lugar	
			tiempo	
			personaje	
		Evento inicial		
		Meta		
		Acción del conflicto		
Climax y resolución				
SINTAGMATICA	TEXTO ESCRITO	Resumen		
		Orientación	Lugar	
			tiempo	
			personaje	
		Evento inicial		
		Meta		
		Acción del conflicto		
Climax y Resolución				

## **5. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN**

A continuación se exponen las categorías emergentes, resultantes de la información recogida en diferentes momentos del proceso de investigación, teniendo en cuenta la secuencia llevada en la Unidad didáctica de la EPC. Están presentados en el siguiente orden:

\* Respuesta de 11 estudiantes a tres preguntas relacionadas con el primer dibujo y sus apreciaciones respecto de pasar de la imagen a escribir lo que ven en ellas, señalando estrategias utilizadas por el estudiante e identificando rutas de pensamiento para elaborar y estructurar su guión cinematográfico.

\* Después se toma la estrategia que se utilizó en la segunda y cuarta sesiones de la clases, apoyándonos en la matriz señalada anteriormente, sobre las categorías Paradigmática (sesión 2 y 4)

\* Se presenta a continuación la categoría sintagmática con la elaboración del guión cinematográfico de acuerdo a los planteamientos de Branigan (1992).

\* En la sección final se analiza el contenido de la entrevista hecha a seis estudiantes para categorizar lo que ellos expresan sobre lo que implica pasar de lo discursivo a la narrativa sintagmática.

### **5.1. Registro y categorización de información**

El siguiente cuadro presenta las categorías emergentes de este estudio, a partir de las preguntas planteadas en el cuestionario inicial. (Ver anexo #1)

	<b>Pregunta 1 ¿Qué nos ocurre cuando escribimos únicamente lo que vemos en la imagen?</b>	Estrategia utilizada	Pasos de la rutas de pensamiento
Sujeto 1	“Cuando se escribe únicamente lo que se ve, si la imagen no es muy explícita, faltan muchas cosas, sentimientos y demás que quedan inconclusas al solo escribir lo que vemos”.	Reconoce la imagen, necesita trabajarla para hacer explícito cuando se escribe.	Reconocimiento de la imagen. Reconocimiento de la incompletud de la escritura descriptiva de la imagen
Sujeto 2	No podemos contextualizar completamente al lector con lo que queremos representar, tendría una apreciación aun más subjetiva, la imagen tiene que ser más explícita.	Reconoce la imagen, no existe un contexto para el lector, la apreciación es subjetiva.	Falta el planteamiento de un contexto.
Sujeto 3	No entiendo muy bien de qué trata la historia, ya que en la imagen podemos ver detalle de lo que ocurre.	La imagen no explicita la narración, no es entendible, se requiere describir mejor los detalles.	Necesidad de buscar complementos de la imagen para producir la narración.
Sujeto 4	No profundizamos, vemos algo general y perceptible, y no vemos el fondo real de la imagen.	La imagen es genérica, no hay profundidad en lo que se ve, se necesita mayor narración.	Necesidad de buscar profundización en la narración.
Sujeto 5	Que no lo vemos un sentido o no nos damos cuenta de qué nos está hablando.	Imagen existe y requiere describirla más, para que se visualice y tenga sentido la narración.	Falta complementar para dar sentido a la narración
Sujeto 6	Estamos haciendo una descripción visual más del contexto en sí que de la imagen.	La descripción que se hace es más del contexto que de la narración misma.	Descripción visual del contexto de narración
Sujeto 7	Que automáticamente empiezo a analizar la imagen tratando de descifrar una situación en vez de ser específica con lo que estoy viendo.	La imagen requiere de un esfuerzo en la narración para descifrar lo que se esta viendo.	Descifrar la imagen en función de la situación
Sujeto 8	Cuando escribimos únicamente lo que vemos en la imagen no estamos haciendo nada pues bastaría ver la imagen y ya sabríamos de qué se trata.	Si saben de qué se trata, sí habría algún sentido. Quizá lo que sucede es que se refiere a que solamente se describe, pero no se narra.	Describe la imagen. Redundancia entre escritura e imagen
Sujeto 9	En mi caso siento que al querer ser muy específico uno queda cohibido, por lo general uno quiere narrar más allá de lo ve.	La imagen en un comienzo cohibe cuando en la narración se queda en la descripción.	Descripción de la imagen. Intención de ir más allá de lo que muestra la imagen
Sujeto 10	No sabemos qué ocurre antes para que existieran reacciones, si no se tiene ningún texto no se sabe qué hablaron.	Una imagen sola no explicita reacciones se necesita del texto que narre lo que ocurre.	Insuficiencia narrativa de la imagen; requiere complemento escrito
Sujeto 11	Que nos enfocamos más en mirar qué es lo que hay exactamente en la imagen en vez de inventarnos algo con relación a esta.	La imagen explicita un solo enfoque impide inventar un texto.	La imagen descrita con precisión
	<b>Pregunta 2. ¿Podríamos encontrar algo que para escribir no tuviera relación concreta, general, real y directa con una imagen?</b>		
Sujeto 1	No, la imagen es muy importante para desarrollar lo que está pasando pues es lo que se va ver.	La imagen facilita expresar lo que está pasando.	No es posible. La imagen debe tener relación con lo que se dice
Sujeto 2	Sí, cuando hablamos de cosas intangibles y sentimientos.	La imagen permite describir y narra sentimientos	Sí es posible. Se necesita escribir lo relacionado con sentimientos y cosas intangibles, como complemento a la imagen
Sujeto 3	No, ya que si vamos a dibujar algo tiene que tener relación con lo que escribimos, de lo contrario sería algo incoherente.	La imagen tiene relación de complementariedad.	No es posible. Se requiere relacionar de manera coherente la imagen y la narración
Sujeto 4	Como que las palabras solo vienen cuando tomamos una imagen en la mente, así que no exista la posibilidad.	Evocación de discurso a partir de la imagen	No es posible. Imagen como motivación de la escritura
Sujeto 5	Sí, normalmente uno ve una imagen y no piensa en lo que ve directamente sino en lo que puede estar pasando.	Ver lo que está pasando la imagen como narración.	Sí es posible, porque la imagen remite a lo que está pasando
Sujeto 6	Sí, pero tendría que ser algo muy profundo porque en general la mayoría de las cosas que encontramos para escribir sí tiene relación directa con la imagen.	La imagen tiene relación directa con el escrito.	Es posible escribir algo no tan directamente relacionado con la imagen, si es algo muy profundo
Sujeto 7	No, todo lo que se dice automáticamente es relacionado con una imagen.	Existe una relación automáticamente con la imagen.	No es posible. Existe relación directa entre la imagen y la narración
Sujeto 8	Podría ser en el momento de expresar sentimientos.	La relación con la imagen porque se puede expresar sentimientos.	Es posible escribir algo no tan directamente relacionado con la imagen, si se refiere a sentimientos
Sujeto 9	No.	Es decir que no se puede encontrar algo para escribir que no tenga relación con la	No es posible. Siempre hay relación entre imagen y escritura

		imagen.	
Sujeto 10	Si, alguna señal que solo adorne el lugar en el que se encuentran los personajes.	La imagen facilita contextualizar y adornar el lugar de los personajes. Información accesoria	Si es posible. Se necesita escribir el lugar de los personajes.
Sujeto 11	Si, los sentimientos pues son cosas que no se pueden ver.	La imagen se relaciona con lo que narra, sin embargo, hay incapacidad de la imagen para reflejar los sentimientos.	Es posible escribir algo no tan directamente relacionado con la imagen, si se refiere a sentimientos
	<b>Pregunta 3. ¿Qué diferencia encuentra entre la escritura que solo narra lo que ve y la que narra aspectos de la imagen?</b>		
Sujeto 1	Cuando se narra algo además de la imagen es más fácil entender lo que se ve pues la ayuda de lo que se escribe permite ver más allá de la imagen. Cuando se escribe la imagen tiene que ser muy exacta en los detalles para que no haga falta escribir algo más que no esté representado en lo que vemos.	Narrar exactamente los detalles facilita el reconocimiento de dos posibilidades distintas de narrar, haciendo uso de la imagen.	Diferencia: es más fácil escribir con precisión, que narrar con imagen. Detallar y reconocer para narrar
Sujeto 2	La primera narra solo da idea general dejando más a la imaginación del lector y la otra es mas específica.	Se narra la idea en general en la imagen y se deja a la imaginación del lector, requiriendo narrar con más detalles.	Diferencia: la escritura narrativa es más general y la que narra aspectos de la imagen es más específica.
Sujeto 3	La escritura que solo narra lo que ve, no detalla ni explica de qué trata el tema, en cambio por medio de la imagen podemos ver detalladamente lo que está sucediendo en la historia.	La imagen facilita detallar el tema y permite ver sucesos para darle sentido a la narración.	Diferencia: la escritura narrativa es más general y la que narra aspectos de la imagen es más específica.
Sujeto 4	Lo que solo ve es muy escueta y fría, la que narra dos aspectos es como quien desarrolla una obra de arte, profundiza y analiza.	La narración a través, de la imagen se profundiza y analiza.	Diferencia: la escritura narrativa es más general y la que narra aspectos de la imagen es más específica. Si se narran los dos aspectos, es como una obra de arte
Sujeto 5	Que narran cosas que de pronto se ven directamente.	La imagen narra aspectos que se pueden ver directamente	No hay diferencia. Las dos formas de escritura narran cosas que se ven directamente
Sujeto 6	Que la escritura que narra otros aspectos es más detallada mientras que la imagen nos muestra las cosas que el ojo ve, más no lo que tiene por dentro.	La escritura narra detalles que se ve en profundidad en la imagen.	Diferencia: la escritura narrativa es más general y la que narra aspectos de la imagen es más específica.
Sujeto 7	Lo que solo narra lo que se ve es más específica, mientras la otra divaga, hace análisis y suposiciones.	La narración es específica y en la imagen tiende a divagar, analizar y suponer.	Diferencia: la escritura narrativa es más general y la que narra aspectos de la imagen es más específica.
Sujeto 8	Que la primera es muy básica no dice nada que no pueda mostrar la imagen, la segunda información extra o datos que complementan la historia.	Narración no muestra la imagen completamente y obliga a detallar la historia	Diferencia: la escritura narrativa es más general y la que narra aspectos de la imagen es más específica.
Sujeto 9	Que lo que narra solo tiende a ser muy descriptivo, en cambio la otra tiende a contextualizar de una u otra forma.	La Narra puede caer en la sola descripción y la imagen contextualiza la narración.	Diferencia: la escritura narrativa es más general y la que narra aspectos de la imagen es más específica.
Sujeto 10	Que en la que narra más que la imagen nos indica como se comporta o que características tiene la persona.	La narración a través de la imagen facilita detallar las características del personaje.	Diferencia: la escritura narrativa es más general y la que narra aspectos de la imagen es más específica.
Sujeto 11	Que una es más concreta que la otra	Identifica la escritura de lo que narra la imagen con la concreción	Diferencia: la escritura narrativa es más general y la que narra aspectos de la imagen es más específica.

### **5.1.1. Primer nivel de análisis**

En este nivel se hará un análisis descriptivo. En el segundo nivel, que se presenta posteriormente, se hacen inferencias y se establecen relaciones con la teoría que sustentó esta investigación.

#### **5.1.1.1. Lectura de la información por preguntas**

Frente a la pregunta **1 ¿Qué nos ocurre cuando escribimos únicamente lo que vemos en la imagen?**, se dieron las siguientes respuestas acerca de cómo piensan los estudiantes participantes en esta investigación: Reconocimiento incompleta de la escritura descriptiva de la imagen, Falta el planteamiento de un contexto, Necesidad de buscar complementos de la imagen para producir la narración, Necesidad de buscar profundización en la narración, Falta complementar para dar sentido a la narración, Descripción visual del contexto de narración, Descifrar la imagen en función de la situación, Describe la imagen. Redundancia entre escritura e imagen, Intención de ir más allá de lo que muestra la imagen, Insuficiencia narrativa de la imagen; requiere complemento escrito, La imagen descrita con precisión.

Lo anterior expresa claramente la percepción que tienen 10 de los estudiantes con respecto a que la descripción de la imagen resulta insuficiente para dar a conocer al espectador todo lo que se quiere expresar, con precisión y riqueza en los detalles. Por esta razón piden el planteamiento de un contexto, los complementos narrativos, la profundización en la narración y el sentido de la misma. Un solo estudiante señala que hay redundancia entre la imagen y la narración.

Con respecto a la pregunta **2. ¿Podríamos encontrar algo que para escribir no tuviera relación concreta, general, real y directa con una imagen?**, se obtuvieron las siguientes respuestas acerca de cómo los estudiantes encuentran relación concreta directa entre la escritura y la imagen, de lo cual mencionan: Expresar lo que está pasando; No es posible, la imagen debe tener relación con lo que se dice, detallar y reconocer para narrar, Escribir lo relacionado con sentimientos y cosas intangibles, como complemento a la imagen, Describir y narrar, necesita escribir cuando hay sentimientos y cosas intangibles. Sería: Escribir lo relacionado con sentimientos y cosas intangibles, como complemento a la imagen, No es posible. Se requiere relacionar de manera coherente la imagen y la narración, No es posible. Imagen como motivación de la escritura, Expresar lo que está pasando, Sí es posible, porque la imagen remite a lo que está pasando, Es posible escribir algo no tan directamente relacionado con la imagen, si es algo muy profundo, No es posible. Existe relación directa entre la imagen y la narración, Es posible escribir algo no tan directamente relacionado con la imagen, si se refiere a sentimientos, No es posible. Siempre hay relación entre imagen y escritura, Sí es posible. Se necesita escribir el lugar de los personajes, Es posible escribir algo no tan directamente relacionado con la imagen, si se refiere a sentimientos.

Es decir, que 10 de los estudiantes afirman que es posible escribir algo relacionado con la imagen; además opinan que les sirve de motivación, les ayuda en la coherencia para escribir la narrativa, mientras que una persona dice que se requiere escribir algo adicional, no tan directamente relacionado con la imagen cuando se refiere a sentimientos.

Frente a pregunta **3. ¿Qué diferencia encuentra entre la escritura que solo narra lo que ve y la que narra aspectos de la imagen?**, las respuestas obtenidas de los estudiantes frente a la diferencia que encuentran entre la escritura que solo narra lo que ve y la que narra aspectos de la imagen dicen lo siguiente: Diferencia: es más fácil escribir con precisión, que



### **5.1.1.2. Lectura de información por estudiante**

#### ***Estudiante 1***

**Este estudiante aportó las siguientes respuestas:**

A la pregunta **¿Qué nos ocurre cuando escribimos únicamente lo que vemos en la imagen?** dio una respuesta que remite al reconocimiento incompleto de la escritura descriptiva de la imagen A la pregunta **¿Podríamos encontrar algo que para escribir no tuviera relación concreta, general, real y directa con una imagen?** respondió que no es posible. La imagen debe tener relación con lo que se dice y a la pregunta **¿Qué diferencia encuentra entre la escritura que solo narra lo que ve y la que narra aspectos de la imagen?** contestó que sí existe diferencia: es más fácil escribir con precisión, que narrar con imagen.

Para este estudiante resulta clara la relación que debe existir entre la imagen y la escritura, en términos de complementariedad, pero reconoce la diferencia entre ellas, pues afirma que es más fácil escribir con precisión, que narrar con imagen.

#### ***Estudiante 2***

**Este estudiante aportó las siguientes respuestas:**

A la pregunta **¿Qué nos ocurre cuando escribimos únicamente lo que vemos en la imagen?** dio una respuesta que remite a la falta el planteamiento de un contexto. A la pregunta **¿Podríamos encontrar algo que para escribir no tuviera relación concreta, general, real y directa con una imagen?** respondió que es escribir lo relacionado con sentimientos y cosas intangibles, como complemento a la imagen. A la pregunta **¿Qué diferencia encuentra entre la escritura que solo narra lo que ve y la que narra aspectos**

**de la imagen?** Contestó, la diferencia: la escritura narrativa es más general y la que narra aspectos de la imagen es más específica.

Para este estudiante es explícita la relación que debe existir entre la imagen y la escritura, en términos de escribir lo relacionado con sentimientos, lo cual le sirve de complemento a la imagen, pero reconoce la diferencia entre ellas, pues reconoce que es más general la escritura que narra lo que ve, que narrar con imagen.

### *Estudiante 3*

**Este estudiante aportó las siguientes respuestas:**

A la pregunta **¿Qué nos ocurre cuando escribimos únicamente lo que vemos en la imagen?** dio una respuesta que remite a la necesidad de buscar complementos de la imagen para producir la narración. A la pregunta **¿Podríamos encontrar algo que para escribir no tuviera relación concreta, general, real y directa con una imagen?** respondió que no es posible. Se requiere relacionar de manera coherente la imagen y la narración a la pregunta **¿Qué diferencia encuentra entre la escritura que solo narra lo que ve y la que narra aspectos de la imagen?** contestó que si existe diferencia: la escritura narrativa es más general y la que narra aspectos de la imagen es más específica.

Para este estudiante es clara la relación que debe existir entre la imagen y la escritura, en términos de la coherencia que debe existir entre la imagen y la narración, pero reconoce la diferencia entre ellas, pues reconoce que la escritura narrativa es más general y que narrar con imagen es más específico.

#### *Estudiante 4*

**Este estudiante aportó las siguientes respuestas:**

A la pregunta **¿Qué nos ocurre cuando escribimos únicamente lo que vemos en la imagen?** dio una respuesta que remite a la necesidad de buscar profundización en la narración. A la pregunta **¿Podríamos encontrar algo que para escribir no tuviera relación concreta, general, real y directa con una imagen?** respondió que no es posible. La imagen debe tener relación con lo que se dice y a la pregunta **¿Qué diferencia encuentra entre la escritura que solo narra lo que ve y la que narra aspectos de la imagen?** contestó, Diferencia: la escritura narrativa es más general y la que narra aspectos de la imagen es más específica. Sí se narran los dos aspectos, es como una obra de arte

Este estudiante encuentra clara la relación entre las dos formas de expresión, porque busca la necesidad de profundizar entre la imagen y la escritura, en términos de la relación en sí, pero reconoce la diferencia entre ellas, pues reconoce que la escritura narrativa es más general y que narrar con imagen es más específico.

#### *Estudiante 5*

**Este estudiante aportó las siguientes respuestas:**

A la pregunta **¿Qué nos ocurre cuando escribimos únicamente lo que vemos en la imagen?** dio una respuesta que remite a la falta de complementar para dar sentido a la narración. A la pregunta **¿Podríamos encontrar algo que para escribir no tuviera relación concreta, general, real y directa con una imagen?** respondió que se expresa lo que está pasando. Sí es posible, porque la imagen remite a lo que está pasando y a la pregunta **¿Qué diferencia encuentra entre la escritura que solo narra lo que ve y la que**

**narra aspectos de la imagen?** contestó que no hay diferencia. Las dos formas de escritura narran cosas que se ven directamente.

Para este estudiante resulta clara la relación de complemento entre la imagen y la escritura, en términos de expresar y remitir a lo que se ve en la imagen, pero reconoce que no hay diferencia entre ellas, pues afirma que las dos formas de narrar coinciden directamente con la imagen.

### *Estudiante 6*

**Este estudiante aportó las siguientes respuestas:**

A la pregunta **¿Qué nos ocurre cuando escribimos únicamente lo que vemos en la imagen?** dio una respuesta que remite a la descripción visual del contexto de narración. A la pregunta **¿Podríamos encontrar algo que para escribir no tuviera relación concreta, general, real y directa con una imagen?** respondió que es posible escribir algo no tan directamente relacionado con la imagen, si es algo muy profundo y a la pregunta **¿Qué diferencia encuentra entre la escritura que solo narra lo que ve y la que narra aspectos de la imagen?** contestó que sí existe, Diferencia: la escritura narrativa es más general y la que narra aspectos de la imagen es más específica

Este estudiante observa una clara relación entre la imagen y la escritura, por la descripción visual del contexto, en términos de relación con la imagen y profundidad en la narrativa, pero reconoce la diferencia entre ellas, pues señala que la escritura narrativa es más general y que narrar con imagen es más específico.

### *Estudiante 7*

**Este estudiante aportó las siguientes respuestas:**

A la pregunta **¿Qué nos ocurre cuando escribimos únicamente lo que vemos en la imagen?** dio una respuesta que remite a descifrar la imagen en función de la situación. A la pregunta **¿Podríamos encontrar algo que para escribir no tuviera relación concreta, general, real y directa con una imagen?** respondió que no es posible. Existe relación directa entre la imagen y la narración y a la pregunta **¿Qué diferencia encuentra entre la escritura que solo narra lo que ve y la que narra aspectos de la imagen?** contestó que sí existe, Diferencia: la escritura narrativa es más general y la que narra aspectos de la imagen es más específica

A este estudiante le resulta clara la relación que debe existir entre la imagen y la escritura, dado que existe una relación directa entre la imagen y la narración, pero reconoce la diferencia entre ellas, pues señala que la escritura narrativa es más general y que narrar con imagen es más específico.

### *Estudiante 8*

**Este estudiante aportó las siguientes respuestas:**

A la pregunta **¿Qué nos ocurre cuando escribimos únicamente lo que vemos en la imagen?** dio una respuesta que remite al describir la imagen. Le parece redundancia entre escritura e imagen. A la pregunta **¿Podríamos encontrar algo que para escribir no tuviera relación concreta, general, real y directa con una imagen?** respondió que es posible escribir algo no tan directamente relacionado con la imagen, si se refiere a sentimientos y a la pregunta **¿Qué diferencia encuentra entre la escritura que solo narra lo que ve y la que**

**narra aspectos de la imagen?** contestó que sí existe diferencia: la escritura narrativa es más general y la que narra aspectos de la imagen es más específica.

Para este estudiante es evidente la relación que debe existir entre la imagen y la escritura, dado que existe una relación directa entre la imagen y la narración, aclarando que se requiere escribir algo adicional si se refiere a sentimientos, pero reconoce la diferencia entre ellas, pues afirma que la escritura narrativa es más general y que narrar con imagen es más específico.

### *Estudiante 9*

#### **Este estudiante aportó las siguientes respuestas:**

A la pregunta **¿Qué nos ocurre cuando escribimos únicamente lo que vemos en la imagen?** dio una respuesta que remite la descripción de la imagen. Intención de ir más allá de lo que muestra la imagen A la pregunta **¿Podríamos encontrar algo que para escribir no tuviera relación concreta, general, real y directa con una imagen?** respondió que no es posible. Siempre hay relación entre imagen y escritura y a la pregunta **¿Qué diferencia encuentra entre la escritura que solo narra lo que ve y la que narra aspectos de la imagen?** contestó que sí existe, Diferencia: la escritura narrativa es más general y la que narra aspectos de la imagen es más específica.

Para este estudiante resulta clara la relación que debe existir entre la imagen y la escritura, en términos de la intención de ir más allá de lo que muestra la imagen a través de la escritura, pero reconoce la diferencia entre ellas, pues dice que la escritura narrativa es más general y que narrar con imagen es más específico.

### ***Estudiante 10***

**Este estudiante aportó las siguientes respuestas:**

A la pregunta **¿Qué nos ocurre cuando escribimos únicamente lo que vemos en la imagen?** dio una respuesta que remite a la imagen coherente con la narración.

Haciendo referencia más bien a insuficiencia narrativa de la imagen; requiere complemento escrito A la pregunta **¿Podríamos encontrar algo que para escribir no tuviera relación concreta, general, real y directa con una imagen?** respondió que sí es posible. Se necesita escribir el lugar de los personajes. y a la pregunta **¿Qué diferencia encuentra entre la escritura que solo narra lo que ve y la que narra aspectos de la imagen?** contestó que sí existe diferencia: la escritura narrativa es más general y la que narra aspectos de la imagen es más específica.

En este estudiante se manifiesta su posición con respecto a la relación que debe existir entre la imagen y la escritura, en términos de coherencia, por la insuficiencia narrativa de la imagen, pero reconoce la diferencia entre ellas, pues considera que la escritura narrativa es más general y que narrar con imagen es más específico.

### ***Estudiante 11***

**Este estudiante aportó las siguientes respuestas:**

A la pregunta **¿Qué nos ocurre cuando escribimos únicamente lo que vemos en la imagen?** dio una respuesta que remite a la imagen descrita con precisión. A la pregunta **¿Podríamos encontrar algo que para escribir no tuviera relación concreta, general, real y directa con una imagen?** respondió que es posible escribir algo no tan directamente relacionado con la imagen, si se refiere a sentimientos y a la pregunta **¿Qué diferencia**

**encuentra entre la escritura que solo narra lo que ve y la que narra aspectos de la imagen?** contestó que sí existe diferencia: la escritura narrativa es más general y la que narra aspectos de la imagen es más específica.

El planteamiento de este estudiante muestra una clara relación entre las dos formas de expresión, porque describe con precisión la imagen y la escritura, en términos de relación directa, pero reconoce la diferencia entre ellas, pues afirma que la escritura narrativa es más general y que narrar con imagen es más específico.

### **5.1.2. Segundo Nivel de análisis**

De acuerdo, con los resultados obtenidos en la investigación adelantada con los estudiantes de Comunicación Social de la Universidad de La Sabana, se puede observar en el proceso anterior, cómo la imagen se convirtió en el insumo para iniciar la construcción de la narración teniendo en cuenta que tuviera un comienzo, un medio y un final. Aunque aún no es perceptible en la estructura de la narración, son relevantes para los procesos de razonamiento, en términos expuestos por León (2004 p. 1) en el documento traducido sobre Razonamiento en las Artes “el razonamiento se refiere al proceso de elaboración de conclusiones, interpretaciones o explicaciones. Es lo que hacemos cuando tratamos de comprender el significado de algo o cómo funciona una cosa utilizando toda la información que tenemos disponible de una forma sensible y reflexiva”. En este proceso los estudiantes apenas reconocen la imagen que les ayuda a iniciar un proceso de reconocimiento para destacar los momentos de la narración de un guión.

En un comienzo como lo abordan los estudiantes en la primera **Pregunta ¿Qué nos ocurre cuando escribimos únicamente lo que vemos en la imagen?** reconocen la importancia de la imagen para comprender que a partir de ella se puede iniciar la narración

de una trama. Al respecto Wiske (1999 Pp. 244- 256) plantea que en la Dimensión del conocimiento planteada en el marco de la Enseñanza para la Comprensión, los estudiantes pasan de creencias intuitivas al nivel de comprensión ingenua, donde ellos ven significativa la imagen como la manera de iniciar la elaboración del guión cinematográfico; sin embargo, en este momento aún los conceptos de los estudiantes que derivan de la imagen, con respecto a la escritura de guiones son incipientes. Por consiguiente, pasar al siguiente nivel de comprensión, que es el de principiante, requiere respaldar de conocimientos la elaboración del guión cinematográfico a través de la instrucción del docente, quien les insiste en la tarea de escribir de manera concreta una narrativa que tenga un comienzo, un medio y un fin, de acuerdo con la imagen. El nivel de comprensión de principiante se observa cuando el estudiante ingresa a un proceso de aprendizaje y respalda su conocimiento con sus conceptos previos. En este momento, los estudiantes improvisan sus acciones a partir de la elaboración de conexiones simples, frágiles o ensayadas entre conceptos o ideas (Wiske, 1999). En síntesis, la comprensión del principiante, observada en el proceso desarrollado con los estudiantes, parte del método utilizado de narrar solo lo que ven en la imagen y que es atractivo para los demás (Wiske, 1999, p. 254-256). Los estudiantes ven la necesidad de respaldar estas afirmaciones a través de ejemplos que el docente dispone para construir el guión cinematográfico. Así mismo descubren que se puede narrar aun mejor, aprovechando cada detalle que les da la imagen que ellos crearon.

**Pregunta 2. ¿Podríamos encontrar algo que para escribir no tuviera relación concreta, general, real y directa con una imagen?**

De los 10 estudiantes de Comunicación Social de III Semestre de la Universidad de La Sabana en la asignatura de realización I, un estudiante menciona que la imagen es importante para narrar lo que ven en la imagen; sin embargo, los demás difieren en la dificultad para

narrar los sentimientos. No obstante, aducen tratar de lograr contextualizar utilizando la imagen como adorno de la narración. Así como lo plantea Wiske (1999), con respecto a la comprensión en la dimensión del método, en el nivel de comprensión ingenua, todavía no se hace evidente un método que vaya más allá del ensayo y el error.

**Pregunta 3. ¿Qué diferencia encuentra entre la escritura que solo narra lo que ve y las que narra aspectos de la imagen?**

Cuando los estudiantes identifican la diferencia entre la escritura que solo narra lo que ve y las que narra aspectos de la imagen, en un inicio tratan de separar lo que observan en su imagen de lo que escriben, mostrando partes sin conexión a pesar de haber dibujado una historia atrayente para el espectador. Sin embargo, cuando se solicita narrar aspectos de la imagen, ahí se detienen en profundizar para darle sentido a la narración (un comienzo, un medio, un fin). Con respecto a la diferencia entre la escritura que solo narra lo que ve y la que narra aspectos de la imagen, se evidencian dos niveles diferentes en la comprensión, referidos a diferentes dimensiones: en la dimensión del propósito se presenta un nivel de comprensión ingenua, ya que todavía no se hacen conscientes de los objetivos propuestos para esta investigación, es decir, no son conscientes del propósito para el cual se trabaja con la mediación de la imagen en la escritura de guiones. Sin embargo, en la dimensión de comunicación se empieza a avanzar hacia la comprensión del nivel de principiante, cuando los estudiantes siguen las instrucciones del docente y se atreven a compartir sus narraciones frente a sus compañeros de clase y aceptan la retroalimentación del docente. Wiske (1999 Pp. 244- 256).

El ejercicio de realizar un guión favorece el aprendizaje y la comprensión cuando se crean estructuras variables que conforman, según Todorov (1969), un encadenamiento

causal, regresando a comprender un estado inicial. Esta construcción de la narrativa es lo que hace que una historia sea atractiva y divertida a los posibles espectadores. La estrategia utilizada en este proceso por el docente permite al estudiante reflexionar sobre las comprensiones desde la práctica, haciendo de la imagen un punto de partida para una construcción de la narración que a su vez, promueve la búsqueda de rutas de pensamiento que le faciliten comprender la estructura de la narrativa. Como se infiere en las respuestas de los estudiantes, ellos empiezan a vislumbrar las rutas de pensamiento para comprender la escritura de guiones teniendo en cuenta la imagen, la relación de ésta con los personajes, los contextos y la forma de reconocer que la narración debe estar explícita, usando menos palabras en cada uno de los encadenamientos para que sea entretenida e impacte al espectador.

Entonces el cumplimiento de dos de los objetivos específicos, propuestos en la investigación, como son el de identificar y caracterizar las formas en que los estudiantes que aprenden a elaborar guiones modifican sus narraciones escritas a partir de las imágenes, empiezan a evidenciarse a partir de sus cuestionamientos y a través de la definición de algunas rutas de pensamiento para hacer más eficiente su forma de pasar a través de una imagen, de una escritura discursiva a la sintagmática, teniendo en cuenta los eventos de secuencia o causalidad.

Hasta aquí se ha presentado el análisis de las respuestas de los estudiantes a las entrevistas semiestructuradas, lo que permite dar cuenta de los niveles de comprensión iniciales y los conseguidos durante el proceso, con respecto a la relación entre la imagen y la escritura en los guiones.

Con el propósito de completar este análisis del desarrollo de comprensiones iniciales y los alcanzados durante el proceso por los estudiante, con respecto a la escritura de guiones, a continuación se muestra el análisis de la narrativa paradigmática, teniendo en cuenta los escritos elaborados en la segunda y cuarta sesión de los desempeños trabajados en la Unidad Didáctica de la Enseñanza para la Comprensión, tomando como referencia las subcategorías emergentes según Branigan (1992), partiendo de la imagen y haciendo énfasis en la construcción de la narrativa del guión cinematográfico. (Ver Anexo # 2).

## 5.2. Análisis de la narrativa

### 5.2.1. Análisis de la narrativa paradigmática

CATEGORÍAS	DIMENSIONES	SUBCATEGORÍAS Según Branigan (1992)	DIFERENCIA ENTRE LA COMPRENSIÓN INICIAL Y LA FINAL		
			En el análisis que se hace del ejercicio realizado por el estudiante, en cuanto a una organización de los eventos en una secuencia de escenas, partiendo de la comprensión inicial, se observan avances en los ajustes que se dan entre la segunda y cuarta sesiones, ya que en la cuarta sesión existe una preocupación por definir y narrar los detalles que requiere la historia. Define la causalidad en las acciones del conflicto, clímax y resolución.		
			SUJETO 1		
		COMPRENSIÓN INICIAL Segunda sesión	AJUSTE Y ORDENAMIENTO DE LA SECUENCIA DE ESCENAS Cuarta sesión		
PARADIGMATICA	IMAGEN	Resumen			
		Orientación	Lugar	La ventana (d)	(nd)
			tiempo	Día lluvioso (d)	(nd)
			personaje	Niña, perro (d)	señor, pareja, niña (d)
		Evento inicial	El teléfono suena mientras la niña mira por la ventana, el florero está partido, el piso está con agua regada y las flores a su alrededor se quebraron(d) Señor, pensando en un corazón, señor pensando en corazón partido, señor triste y una pareja No definida Asesinato de la niña (d) No definido	Señor pensando en cuchillo y pareja, señor detrás de un poste con un cuchillo y pareja, niña entra a la casa. No definido Clímax: Niña acostada en la cama durmiendo; señor con el cuchillo entra por la ventana; niña durmiendo señor con cuchillo; niña llorando. Resolución: niña con sangre Señor con cuchillo. (d)	
		Meta			
		Acción del conflicto			
		Clímax y resolución			

CATEGORÍAS	DIMENSIONES	SUBCATEGORÍAS Según Branigan (1992)	DIFERENCIA ENTRE LA COMPRENSIÓN INICIAL Y FINAL	
			SUJETO 2	
			COMPRENSIÓN INICIAL Segunda sesión	AJUSTE Y ORDENAMIENTO DE LA SECUENCIA DE ESCENAS Cuarta sesión
PARADIGMATICA	IMAGEN	Resumen	(nd)	
		Orientación	Lugar	En medio de árboles y junto al río.
			tiempo	Un día soleado
			personaje	Un hombre con bigote y un hombre delgado
		Evento inicial	Un hombre con bigote frunciendo el ceño, un poco colorado con un pantalón estilo militar y una camisa sucia.	Un niño montando patineta y escuchaba música en el Walkman (d)
		Meta	(nd)	El niño patinando(d)
		Acción del conflicto	Con la mano temblorosa apuntando con el revólver a otro hombre.(d)	El niño sigue montando patineta y está cantando, se va aproximando en carro (d)
Clímax y resolución	Clímax: Este otro hombre delgado elegante, vestido con sastré y corbata tiene una expresión angustiada, mientras gotas de sudor van rodando por su frente.(d) Resolución : (nd)	Clímax: se estrella el carro con el niño la patineta sale volando; el niño está malherido, con el ojo negro y heridas en la casa y la pierna y con la ropa destrozada. Resolución: El niño se pone el Walkman y sigue patinando y escuchando música. (d)		

CATEGORÍAS	DIMENSIONES	SUBCATEGORÍAS Según Branigan (1992)	DIFERENCIA ENTRE LA COMPRENSIÓN INICIAL Y FINAL			
			SUJETO 3			
			COMPRESIÓN INICIAL Segunda sesión	AJUSTE Y ORDENAMIENTO DE LA SECUENCIA DE ESCENAS Cuarta sesión		
PARADIGMÁTICA	IMAGEN	Resumen	(nd)		(nd)	
		Orientación	Lugar:	Una selva un camping	En una mesa, piscina	
			Tiempo	Día lluvioso		Lloviendo
			Personaje	Guerrilleros		Personas
		Evento inicial	Personas de rodillas; guerrilleros con armas día lluvioso.	Personas en una mesa; persona con bombillo; persona pensando; personas paradas al lado de la mesa; personas en un carro; personas en carro a la entrada de algo; personas entran al vestier; personas en piscina y está lloviendo.		
		Meta	(nd)		(nd)	
		Acción del conflicto	(nd)		(nd)	
		Clímax y resolución	(nd)		(nd)	

CATEGORÍAS	DIMENSIONES	SUBCATEGORÍAS Según Branigan (1992)	DIFERENCIA ENTRE LA COMPRENSIÓN INICIAL Y FINAL		
			SUJETO 4		
			COMPRENSIÓN INICIAL Segunda sesión	AJUSTE Y ORDENAMIENTO DE LA SECUENCIA DE ESCENAS Cuarta sesión	
PARADIGMATICA	IMAGEN	Resumen	(nd)		
		Orientación	Lugar:	Sentada en una alfombra que está en el piso	Camino, carretera, abismo.
			tiempo	(nd)	(nd)
			personaje	Una niña, un anciano y una anciana	Conductor, personas, personajes, mujeres
		Evento inicial	Se ve una niña jugando con una muñeca rota, sin zapatos y sentada en una alfombra que está en el piso (se ve feliz); se ve una estufa pequeña con dos ollas calentando algo, se ve un anciano sentado en una silla de ruedas, además se ve una cama con varias cuentas por pagar y una anciana con un bastón en la mano y que está cerca de un lavadero de ropa.	Se ve un aviso "Está llegando a Melgar" desde el vidrio delantero de un auto, se ven las manos de alguien en un timón; un conductor y un grupo de personas y uno de ellos con un folleto amarillo; se ve un folleto acerca de un parque en la montaña con imágenes y texto; se ve una Van, se ve un camino alterno y una flecha que le indica.	
		Meta	(nd)	Robar a los pasajeros	
		Acción del conflicto	(nd)	Asaltar la VAN	

		Climax y resolución	(nd)	<p>Climax1: Tres personajes detrás de unas rocas encapuchados, apuntando a la Van con diferentes armas, el conductor sale de la Van.</p> <p>Resolución1: uno de los encapuchados apunta al conductor que está de rodillas y los otros llevan maletas en las manos y se alejan.</p> <p>Climax2: Mientras se alejan los encapuchados, el conductor se acerca a la van con rapidez y toma un arma y dispara contra uno de los personajes, los personajes están en el piso junto a las maletas.</p> <p>Resolución2: El conductor y uno de los pasajeros tiran uno de los cuerpos de los personajes al abismo mientras que los otros cuerpos yacen en el mismo.</p>
<b>CATEGORÍAS</b>	<b>DIMENSIONES</b>	<b>SUBCATEGORÍAS</b> Según Branigan (1992)	<b>DIFERENCIA ENTRE LA COMPRENSIÓN INICIAL Y FINAL</b>	
			En este estudiante se observan los avances realizados en la comprensión inicial, con relación a la cuarta sesión, definiendo cada uno de los aspectos de la narrativa, deteniéndose en los detalles de la imagen para describir mejor la historia.	
			<b>SUJETO 5</b>	
			<b>COMPRENSIÓN INICIAL</b> Segunda sesión	<b>AJUSTE Y ORDENAMIENTO DE LA SECUENCIA DE ESCENAS</b> Cuarta sesión
<b>PARADIGMATICA</b>	<b>IMAGEN</b>	Resumen	(nd)	(nd)
		Orientación	Lugar:	(nd)
			tiempo	Noche estrellada
			personaje	Mujer - hombre
		Evento inicial	Una mujer de perfil con el pelo cubriéndole parte de su cara dejándonos ver su mejilla, labios y nariz. (d)	Niño y niña
		Meta	Disparo en la frente	Luna escondiéndose en medio de las montañas; las dos montañas; rayos de sol asomándose entre las montañas
		Acción del conflicto	En frente una pistola sostenida por un hombre de perfil al que solo le vemos la nariz, también una lágrima corre por su mejilla. (d)	El niño y la niña en la montaña
Climax y resolución	En frente una pistola sostenida por un hombre de perfil al que solo le vemos la nariz, también una lágrima corre por su mejilla. (d)	Más de la mitad del sol entre las montañas; el sol encima de las montañas; un niño sobre una de las montañas con el sol arriba (nd)		
		Climax y resolución	Climax: de la pistola está saliendo una bala. Resolución: Directa hacia la frente. (d)	Climax: Una niña en una montaña, un niño en la otra, el sol está arriba. Resolución: el niño y la niña juntos sobre una de las dos montañas, con el sol arriba

CATEGORÍAS	DIMENSIONES	SUBCATEGORÍAS Según Branigan (1992)	DIFERENCIA ENTRE LA COMPRENSIÓN INICIAL Y FINAL En este estudiante se evidencian avances en la narrativa de la comprensión inicial con los ajustes dados en la cuarta sesión. Existe causalidad en los eventos y definición de los elementos de la narrativa.		
			SUJETO 6		
			COMPRENSIÓN INICIAL Segunda sesión	AJUSTE Y ORDENAMIENTO DE LA SECUENCIA DE ESCENAS Cuarta sesión	
PARADIGMÁTICA	IMAGEN	Resumen	(nd)		(nd)
		Orientación	Lugar:	En un caño	En la calle
			tiempo	(nd)	(nd)
			personaje	Mendigo	Señor
		Evento inicial	En un caño en el que descansa un mendigo junto a la basura.(d)	Señor vistiéndose; señor caminando por la calle; toma un bus; llega al estadio, hace la fila por su boleto.(d)	
		Meta	Mendigo ebrio (d)	Señor borracho (d)	
		Acción del conflicto	Está ebrio con el pelo desordenado (d)	Entra y el estadio está a reventar; protesta pues su equipo juega mal; su equipo pierde 5-1. (d)	
Clímax y resolución	(nd)	Clímax: El señor está muy decepcionado de su equipo. Resolución: llega se emborracha afuera de su casa. (d)			

CATEGORÍAS	DIMENSIONES	SUBCATEGORÍAS Según Branigan (1992)	DIFERENCIA ENTRE LA COMPRENSIÓN INICIAL Y FINAL		
			Se observan avances entre la comprensión inicial a la intervención del docente, cuando realiza ajustes en la siguiente sesión de clase en el ordenamiento de la causalidad de la secuencia. Existe una mayor descripción de los aspectos de la narrativa.		
			SUJETO 7		
			COMPRENSIÓN INICIAL Segunda sesión	AJUSTE Y ORDENAMIENTO DE LA SECUENCIA DE ESCENAS Cuarta sesión	
PARADIGMATICA	IMAGEN	Resumen	(nd)	(nd)	
		Orientación	Lugar:	Cementerio	(nd)
			tiempo	Día nublado y lluvioso	(nd)
			personaje	Mujer – niños	Un carro
		Evento inicial	Día nublado y lluvioso, en un cementerio. (d)	Un carro en un semáforo en rojo. (d)	
		Meta	Mujer y niños en cementerio. (d)	Carro choca	
		Acción del conflicto	Mujer arrodillada frente a una lápida, dos niños parados detrás de la mujer. (nd)	El mismo carro preparándose para arrancar cuando el semáforo se encuentra en luz amarilla; el carro arrancando cuando la luz del semáforo se encuentra en verde; el carro a una velocidad de 90Km por hora; aumenta su velocidad a 120 Km por hora; carro sigue aumentando su velocidad ahora 140Km; (d)	
Clímax y resolución	(nd)	Clímax: el carro empieza a frenar en seco; sigue frenando y se ve			

				un camión Resolución: el carro chocando con el camión.(d)
--	--	--	--	--

CATEGORÍAS	DIMENSIONES	SUBCATEGORÍAS Según Branigan (1992)		<b>DIFERENCIA ENTRE LA COMPRENSIÓN INICIAL Y FINAL</b>	
				En este estudiante se observan avances en definir elementos de la narrativa, teniendo en cuenta la causalidad en la secuencia demostrada a través de la imagen.	
				<b>SUJETO 8</b>	
				<b>COMPRENSIÓN INICIAL</b> Segunda sesión	<b>AJUSTE Y ORDENAMIENTO DE LA SECUENCIA DE ESCENAS</b> Cuarta sesión
PARADIGMÁTICA	IMAGEN	Resumen		(nd)	(nd)
		Orientación	Lugar:	Cuarto	Piso
			tiempo	(nd)	(nd)
			personaje	Hombres (2) y una mujer	Niño (2), personas varias.
		Evento inicial		Un hombre y una mujer en un cuarto lleno de cosas.(d)	Un partido de futbol, un niño con el balón; un partido de futbol y otro niño con el balón. (d)
		Meta		Un hombre en el piso. (d)	Cementerio
		Acción del conflicto		La mujer tiene en la mano una libreta y un esfero mientras que el hombre tiene una linterna y señala algo en el piso. (d)	Un partido de futbol y un niño en el piso; un partido de futbol y el niño sigue en el piso; un partido de futbol y una ambulancia recogiendo al niño. (d)
Clímax y resolución		Clímax: el cuarto tiene la lámpara descolgada de un lado.	Clímax: la ambulancia se va del lugar; la ambulancia llegando a la clínica.		

			Resolución: en el piso hay un hombre con sangre, a los lados de él hay números marcando cada elemento extra. (nd)	Resolución: Un carro en la iglesia y mucha gente en el cementerio. (d)
--	--	--	---	--

CATEGORÍAS	DIMENSIONES	SUBCATEGORÍAS Según Branigan (1992)	DIFERENCIA ENTRE LA COMPRENSIÓN INICIAL Y FINAL Se observan avances entre las dos sesiones escogidas. El estudiante define los elementos de la narrativa estableciendo la causalidad de los eventos para darle sentido a la trama.		
			SUJETO 9		
			COMPRENSIÓN INICIAL Segunda sesión	AJUSTE Y ORDENAMIENTO DE LA SECUENCIA DE ESCENAS Cuarta sesión	
PARADIGMÁTICA	IMAGEN	Resumen	(nd)		
		Orientación	Lugar	Una choza	Una casa
			Tiempo	(nd)	Día lluvioso.
			Personajes	Un granjero, vaca, pasajeros	Una persona
		Evento inicial	Una choza con un granjero, un cultivo y una vaca.(d)	Una casa y un día lluvioso; una persona sale de la casa; la persona caminando con una sombrilla.(d)	
		Meta	Carro chocado	Día lluvioso.	
		Acción del conflicto	Un carro chocado contra un árbol grande.(d)	La sombrilla volteada y una persona empapada.(d)	
		Clímax y resolución	Clímax: los pasajeros en el interior.	Clímax: una persona corriendo Resolución: una persona	

			Resolución: contra la ventana.(nd)	sentada debajo del techo de la casa. (d)
--	--	--	------------------------------------	--

CATEGORÍA	DIMENSIONES	SUBCATEGORÍAS Según Branigan (1992)	DIFERENCIA ENTRE LA COMPRENSIÓN INICIAL Y FINAL		
			SUJETO 10		
			COMPRENSIÓN INICIAL Segunda sesión	AJUSTE Y ORDENAMIENTO DE LA SECUENCIA DE ESCENAS Cuarta sesión	
PARADIGMÁTICA	IMAGEN	Resumen	(nd)	(nd)	
		Orientación	Lugar	Bajo un árbol frondoso	(nd)
			Tiempo	(nd)	(nd)
			Personajes	Tres mujeres	Una persona
		Evento inicial	Una mujer se encuentra pariendo un bebé, dos mujeres la acompañan sentadas, todo esto sucede bajo un árbol frondoso.	Persona coja pidiendo dinero; persona contenta porque tiene un billete; persona entrando a su cuarto descansando.	
		Meta	Nacimiento de un bebé.		
		Acción del conflicto	La mujer se encuentra pariendo un bebé.	Una mujer está pensando en el billete de 5.000 mientras sonrío; una persona mirando su billete; una persona haciendo bolita su billete. (d)	

		Climax y resolución	Climax: las tres mujeres visten ropa de guerrillero. Resolución: la mujer que esta teniendo el bebé tiene el pelo suelto y alborotado, las otras dos lo tienen recogido. (nd)	Climax: muchas bolitas de billetes en la esquina de su cuarto, un fósforo cayendo en la pila de billetes en bolita. Resolución: fósforo poniendo las manos en el fuego. (d)
--	--	---------------------	---	---

De acuerdo con Altman (1987), la narrativa tiene dos focos: la sintagmática compuesta por una progresión cronológica y una progresión causal y la paradigmática compuesta de una multitud de oposiciones binarias acerca de elementos que son estáticos y que existen fuera del tiempo de la progresión causal. Visto de esta manera y como se observa en los trabajos de los estudiantes, ellos parten de la imagen que se constituye en el elemento estático, tratando de visualizar la trama en un primer cuadro, mostrando un inicio, un medio y un final. La categoría sintagmática se analiza más adelante.

Al verificar los resultados de escritura de los estudiantes en esta categoría paradigmática se observan entre la segunda y cuarta sesión de clase, los cambios en la narración gracias a la puesta en práctica de la estrategia didáctica seleccionada para este estudio, en la que se utilizaron varios cuadros en secuencia o viñetas, llevando a los estudiantes a hacer un ordenamiento de los eventos, tal como lo menciona Branigan (1992), basado en los patrones de la narrativa de Labov (1972). En este proceso, se muestra en lo posible la orientación en presente de lo que está sucediendo (lugar, tiempo y personajes); sin embargo, algunos estudiantes no describen estos eventos con exactitud, infiriéndose de ello, la dificultad que tienen para detallar todos los aspectos de las imágenes. En la mayoría de los estudiantes se evidencia la iniciación de los eventos en la secuencia de los cuadros. Cuando escriben la narrativa de forma ordenada, la mayoría anuncian la intención del personaje.

Continuando con los patrones de Labov (1972, citados por Branigan 1992), se observa en la comparación de las dos sesiones, que los estudiantes comprenden la importancia de definir la consecuencia del evento de iniciación y de presentar el obstáculo para el logro de la meta; la mayoría logró comprender cómo definir el clímax y la resolución. El ejercicio de dibujar la imagen y describir narrando lo visualizado les permite comprender cómo corregir su texto para narrar de forma concreta, demostrando la trama del guión en construcción.

En consecuencia, en la causalidad en la elaboración de la narrativa aparecen elementos encadenados identificando como causa – remota y/o aparición de otra. Por ejemplo, los estudiantes manifiestan “*cuando una persona coja que vuelve bolitas un billete y luego enciende un fósforo que cae cerca a los billetes*”. En esta afirmación se infiere la acción que causa el fósforo cerca al billete que está en bolitas en el piso, lo cual permite identificar eventos evidentes.

De acuerdo a Branigan (1992, p. 9), la narrativa es un mecanismo que sistemáticamente prueba ciertas combinaciones y transformaciones de un conjunto de elementos básicos y proposiciones acerca de eventos. Los estudiantes en el ejercicio planteado en esta investigación tratan de definir un equilibrio inicial, un medio o conflicto y luego buscar nuevamente el equilibrio. En cada evento, se mantienen estos elementos para mantener la expectativa de los espectadores. Al respecto, sus compañeros y el docente están atentos para hacer la retroalimentación y mejorar la narrativa. Lo anterior evidencia una transformación de eventos que conducen nuevamente a un estado de equilibrio.

A partir del análisis anterior del proceso de comprensión llevado por los estudiantes de III semestre de Comunicación Social de La Universidad de La Sabana en la asignatura de Realización I, se pueden evidenciar los avances en los niveles de comprensión en distintas

dimensiones a medida que iban desarrollando la Unidad didáctica (Wiske, 1999, pp. 244-256). En el paso del nivel de comprensión ingenua a la comprensión de aprendiz, los estudiantes demuestran interés por mejorar la estrategia de escritura de guiones, elaborando una y otra vez los patrones que se requieren para narrar de acuerdo con lo que ven en la imagen, buscando así diferentes rutas de pensamiento, que van consolidándose gradualmente, a medida que van alcanzando mejores comprensiones.

A pesar del avance en las comprensiones, todavía prevalecen algunas de sus creencias y sentido común a partir del ejemplo (observar un corto metraje, lectura varias veces de un guión cinematográfico). Los desempeños realizados en el aula clase les ayuda a mejorar su escrito, pensando en la imagen.

Se observan algunos enlaces en redes conceptuales y coherencia en los estudiantes, demostrando dominio de la estrategia de trabajo de escritura a partir de la imagen, favoreciendo la construcción de cada cuadro y aprovechando al máximo cada uno de los detalles que ven en las imágenes elaboradas por ellos mismos. Mantienen un sano escepticismo por cuanto se incentiva en ellos la autocrítica para perfeccionar el proceso; sin embargo, para algunos pudo parecer frustrante, porque la estrategia exige de métodos que verifican en algunas oportunidades volver a iniciar con la imagen (Wiske, 1999, pp. 244-256). Por lo tanto, los estudiantes ven la necesidad de convalidar el conocimiento de la estructura de la narrativa desde la paradigmática. Además, la reflexión constante los lleva a ver la importancia de este tipo de escritura. Lo anterior constituye una rutina de pensamiento que pone en evidencia el estudiante en el proceso de comprensión del guión.

En consecuencia, los estudiantes hallan una conexión entre la imagen, el pensamiento, la teoría y la escritura, en el proceso de comprensión de la escritura de guiones

cinematográficos, cumpliendo con el propósito de dar múltiples usos al conocimiento y sus consecuencias. Aquí se les permite utilizar sus rutas de pensamiento para hacer acopio de la teoría mediante la acción; es decir, revisar sus escritos comparando con la imagen y corrigiendo hasta llegar a una estructura del guión cinematográfico.

De otro lado, considerando la posición de Goyes (2003, p.47), en relación a que el cerebro no registra el mundo externo como un fotógrafo, sino que construye una representación interna de los acontecimientos físicos y externos después de haber analizado sus componentes por separado pero simultáneamente, se puede llevar este concepto a nuestra práctica, para inferir que los estudiantes, durante su proceso de desarrollo de comprensiones, asimilan cada una de las estructuras del guión cinematográfico, que posteriormente evidencian en la construcción pictórica de una historia que podría ser llevada al cine.

Pensar en la tecnología como un elemento que transforma la naturaleza de los objetos para comprenderlos (Guillen, 2006), significa que podemos incluir en esta definición una instancia en la elaboración de un guión cinematográfico, es decir, pensar en darle rienda suelta a la creatividad, utilizando cada una de las herramientas que la tecnología ofrece para realizar las representaciones que hacen atractiva una historia a través del cine. La tarea del estudiante desde que comienza a imaginar la historia para llevarla a través del dibujo y convertirla en una narración que se transforma en un elemento cinematográfico nos lleva perfectamente a inferir que existe una combinación entre la técnica y la tecnología, originada en el desarrollo del pensamiento.

Un dibujo es producto de la intervención de la tecnología para comprender la imagen y transformarla en proposiciones escritas que tienen un significado en la estructuración de una narrativa. El estudiante retoma de la tecnología los ejemplos que como se observa en estos

resultados les favoreció para comprender, a través de la elaboración de la narrativa un comienzo, un medio y un fin en la escritura de guiones.

Como se anunció unas páginas atrás y después de abordar la pragmática en la narrativa, se procede a analizar la narrativa sintagmática, dando mayor relevancia a la estructura de causalidad y conexiones entre los eventos o escenas, de la narrativa del guión cinematográfico. En este análisis se consideró conveniente contar con el análisis del proceso de cuatro estudiantes para categorizar procesos individuales que requieren una comprensión más profunda. (Ver Anexo # 6)

### 5.2.2. Análisis de la narrativa sintagmática

CATEGORÍAS	DIMENSIONES	SUBCATEGORÍAS Según Branigan (1992)	<b>INTERPRETACIÓN</b> (Interpretación del investigador) En esta narrativa el estudiante logra definir en la trama, el evento inicial, el medio y el fin sin embargo, hay algunos aspectos que determinan la narración de la imagen. Ej. "el cansancio", palabra que requiere de una descripción para visualizar de forma concreta sin mencionarla.	
SINTAGMATICA	TEXTO ESCRITO SUJETO 1	Resumen	El ladrón que asesinó a su esposa afuera de su casa por robarle un anillo grabado con su nombre, en el 8 mes de su embarazo.	
		Orientación	lugar	Exterior - Puerta de la casa
			tiempo	Día
			personaje	Una Señora, un hombre
		Evento inicial	Una señora embarazada está cerrando la puerta de la casa como signo de cansancio, además suspira y se toca el estómago con una mano que tiene un anillo grueso de oro.	
		Meta	Robo del anillo	
Acción del conflicto	La señora embarazada se da la vuelta y ve un hombre que se acerca desde la esquina corriendo, el hombre se ve con la ropa sucia, un jean roto y con una gorra vieja, además se le ven los ojos con un tinte rojo, e hinchados. Se acerca a ella rápidamente y le muestra un arma pequeña.			

		Clímax y Resolución	<p>Clímax: él le coge la mano con fuerza y ella trata de impedirlo, en el forcejeo él dispara el arma accidentalmente hacia el estómago de ella que cae al piso, después él le quita el anillo y ella coge la mano de él. Su voz es lenta y respira con dificultad, y cuando dice mi "bebé" pone la mano del hombre en su estómago mientras él la mira por unos segundos con gesto de asombro y bota el arma.</p> <p>Resolución: el hombre mete el anillo en uno de sus bolsillos, recoge el arma del piso y se aleja corriendo, mirando hacia todos los lados. La mujer se queda en el piso sangrando.</p>
--	--	---------------------	---

CATEGORÍAS	DIMENSIONES	SUBCATEGORÍAS Según Branigan (1992)	<b>INTERPRETACIÓN</b> (Interpretación del investigador) Este estudiante no define una síntesis de la narración, sin embargo, se observan avances en la narrativa, describiendo en cada escena un comienzo, un medio y un fin. Explicita una orientación y conexión entre los eventos de causalidad.	
<b>SINTAGMÁTICA</b>	<b>TEXTO ESCRITO SUJETO 2</b>	Resumen	(nd)	
		Orientación	Lugar	Interior - Discoteca Medellín Baño
			tiempo	Noche
			personaje	Elisa, Marta, hombre, mujer
		Evento inicial	(Se escucha música a todo volumen, gente hablando) entran dos mujeres a la discoteca (una de ellas es muy linda, tiene cabello negro, largo, tiene el cabello corto y es un poco gorda) las mujeres se sientan en una mesa y piden unos tragos.	
		Meta	Disparo a una mujer en el baño	
		Acción del conflicto	Elisa entra al baño, se mira en el espejo y se manda un beso, enseguida entra al sanitario y cuando está a punto de salir, se devuelve porque se le cae una grabadora de sonido al piso, en ese momento escucha que entra una mujer (tacones) y detrás de ella entra alguien más.	
Clímax y Resolución	Clímax: Elisa escucha un disparo y luego alguien cae, se queda atemorizada en el baño y empieza a llorar, escucha que el hombre sale del baño.  Resolución: Elisa sale del sanitario muy lentamente y ve a una mujer muy parecida a ella, también con un vestido negro, tirada en el piso y muerta; Elisa la mira por un momento, luego se mira en el espejo y llora, después sale del baño.			

CATEGORÍAS	DIMENSIONES	SUBCATEGORÍAS Según Branigan (1992)	<b>INTERPRETACIÓN</b> (Interpretación del investigador) Este estudiante hace un intento por definir una síntesis de la narrativa, describiendo los eventos en la historia. Propone la orientación y define la causalidad entre el comienzo, medio y fin de la narrativa.	
SINTAGMATICA	TEXTO ESCRITO SUJETO 3	Resumen	Llegan hasta el puente, Víctor un joven de 25 años con cara redonda, perfil americano y de pelo largo, de cuerpo un poco gordo y de estatura media; el Señor Casajas, un veterano de unos 56 años con aspecto un tanto robusto, con una mirada fija y con arrugas por todas partes de su cuerpo, quien es el padre de Víctor.	
		Orientación	Lugar	Frontera Colombo –Venezolana. Puente – interior
			tiempo	Día
			personaje	Víctor, Señor Casajas
		Evento inicial	Víctor mirando al Señor Casajas; mirándolo; se quedan mirando el uno al otro y después de un momento.	
		Meta	(nd)	
		Acción del conflicto	Señor Casajas frunciendo el ceño, Víctor con cara de preocupación.	
Clímax y Resolución	Clímax: Señor Casajas casi con lagrimas en los ojos; los policías les abren el paso; Señor Casajas piensa; con un pie en la acera. Resolución: Víctor con la mitad de su cuerpo del otro lado del puente.			

CATEGORÍAS	DIMENSIONES	SUBCATEGORÍAS Según Branigan (1992)	<b>INTERPRETACIÓN</b> (Interpretación del investigador) Esta es una de las narrativas que cumple con la definición de cada uno de los patrones que constituyen la causalidad y los enlaces en cada una de las escenas.	
<b>SINTAGMÁTICA</b>	<b>TEXTO ESCRITO SUJETO 4</b>	Resumen	Angustia en la Calle 11	
		Orientación	Lugar	Exterior - Calle de un barrio
			tiempo	Noche
			personaje	Paula, Jimena, policía, bebé, Jeison
		Evento inicial	Por la calle, escucha el taconeo de unas mujeres, cada vez más fuerte y rápido, vienen corriendo María de 33 años con un niño en los brazos tapado con una cobija, el cual lo sacude...	
		Meta	Muerte	
		Acción del conflicto	Después de correr tres cuadas, calle abajo voltean una esquina y se meten por un parque, el pasto está mojado, las tres lo pisan, mojan y embarran sus zapatos. María tropieza, casi hace caer al niño, Paula la sostiene, María aumenta el llanto. Están muy aceleradas.	
Clímax y Resolución	Clímax: Están en una calle ciega, al lado del parque, de poste a poste, hay una cinta amarilla que dice: "peligro no pase", la cual hace un cuadrado perfecto que encierra la entrada tres casas de la cuadra. Hay dos ambulancias... Resolución: las tres mujeres pasan la cinta por debajo, María y Jeisson se abrazan y lloran. Toda la gente los mira. Ellos dos no se sueltan, solo se hablan al oído.			

A partir de los resultados obtenidos en el desempeño del producto final solicitado en el desarrollo de la Unidad didáctica en cuanto a la elaboración del guión cinematográfico, se tomaron las descripciones de los estudiantes como se muestra en los cuadros anteriores, con el fin de analizar su proceso para llegar a la comprensión de la narrativa a partir de la imagen y escribirlo de manera concreta en el guión. Por lo tanto, se puede afirmar que el ejercicio de realizar un guión favorece el aprendizaje y comprensión cuando se crean estructuras variables, que conforman, según Todorov (1969), un encadenamiento causal, regresando a comprender un estado inicial. Esta construcción de la narrativa hace que la historia de cada uno de los estudiantes resulte atractiva y divertida a los posibles espectadores. De acuerdo

con lo anterior, el encadenamiento que muestra cada uno de los estudiantes ratificó que la estrategia de la escritura de guiones a partir del dibujo de la imagen facilita el establecimiento de las conexiones causales entre evento y evento.

Haciendo un análisis a partir de lo mencionado por Chandler (1998) “El estudio sintagmático de un texto (ya sea verbal o no) implica estudiar su estructura y las relaciones existentes entre sus partes. Los semióticos estructuralistas, buscan identificar segmentos elementalmente constituyentes dentro de un texto: sus Sintagmas” se condujo al estudiante de Comunicación social de la Universidad de La Sabana, a lograr una estructura de la narrativa a través de secuencias de eventos en el texto narrativo. Con la producción de la imagen se observó que se establecía una relación de sintagmas secuenciales o causales en la medida que va transcurriendo la trama. En los escritos finales de estos estudiantes, se evidencia la manera como delimitan patrones de la narrativa, mostrando las comprensiones que alcanzan a través de sus desempeños en clase acerca de la relación entre teoría y acción. Como mencionaba uno de los estudiantes, se necesitó leer varias veces un guión cinematográfico como ejemplo, la retroalimentación de los compañeros y del docente para que se dieran los resultados obtenidos como logro (Concurso XVIII “Premio a la Excelencia, Facultad de Comunicación Mejor guión de cortometraje” Mayo 20-2011, Universidad de la Sabana).

En relación a lo que plantea Chandler (1998) citando a Tolson (1996, p. 55) quien afirma que “la narrativa provee al texto de estructura y coherencia, parecido a esquemas y a eventos de la vida diaria. Es parte de la naturaleza cultural del hombre representar experiencias vivenciales en historias para ser contadas y aprendidas” se evidencia de alguna manera, que los estudiantes de la asignatura de Realización I estructuran con facilidad la

forma de contar algún aspecto de sus vivencias cotidianas y a partir de ello, se recrean mejor en la representación de la imagen narrando lo que visualizan en su pensamiento.

De la misma forma, según el guionista Field (1986) el guión es un relato que se narra mediante imágenes. Es por esto, que el estudiante simplifica la mayor cantidad de texto posible para dar lugar a la imagen, a las actuaciones y a los diálogos. Continúa enfatizando este autor sobre la estructura que debe tener todo guión cinematográfico, que es un medio audiovisual que se representa por una línea narrativa básica y todas las narraciones tienen un principio un intermedio y un final. Por lo tanto, los estudiantes de Comunicación Social revelaron en su narración la estructura comienzo, medio y final, con el fin de dar rienda a su creatividad y aprovechar todos los detalles que destacan en la imagen. Como se puede observar, un estudiante logra comprender cómo incorporar en su narración cada uno de los patrones que menciona Branigan (1992).

De acuerdo con Altman (1999), quien plantea la narrativa sintagmática compuesta por una progresión cronológica y una progresión causal, se ha observado en 4 estudiantes la comprensión sobre las conexiones definidas en los patrones de la narrativa.

Para finalizar el análisis de los procesos de construcción de la narrativa, se hace el análisis de las entrevistas a estudiantes de Comunicación Social en la asignatura de Realización, para indagar sus apreciaciones acerca de la estrategia didáctica diseñada para este estudio, de uso del dibujo partiendo de sus formas discursivas estructuradas en el colegio y en parte afianzadas en la Universidad para llegar a la narrativa del guión cinematográfico.

### **5.3. Análisis del proceso de escritura de guiones: de lo discursivo a lo sintagmático**

Se hizo una entrevista de pregunta abierta a seis estudiantes de Comunicación Social de III Semestre en la asignatura de Realización I en el periodo académico 2011 -1, teniendo como resultado las siguientes respuestas, que se presentan agrupadas (Ver Anexo # 3 , 4 y 5):

**1. ¿Qué tipos de escritos ha realizado hasta el momento?**

Sus respuestas coincidían en ensayos y cuentos, además de crónicas, artículos, muchos ensayos académicos, autobiografía, textos argumentativos y narrativos, algunos afirmaron que contar historia es lo que más les gusta; también señalan que han escrito reportajes, entrevista para prensa, las notas básicas de redacción y la mayoría coinciden con la realización de guiones específicamente en esta asignatura de Realización I

**2. ¿Qué forma de escritura aprendió usted antes de llegar a la Universidad de La Sabana?**

Desde las formas básicas gramaticales (sujeto, verbo y predicado) y mejoradas en la universidad con los complementos; en el colegio algunos mencionan la escritura de ensayos, de diferentes tipos de textos argumentativos, narrativo y descriptivo. Una persona estudió en el pueblo y no traía una forma de escribir específica; algunos mencionaron ensayos y novelas. La mayoría afirma que en la Universidad aprendieron las reglas ortográficas y a mejorar sus escritos académicos especialmente ensayos. Hubo una persona que se preocupó por realizar un curso de argumentación y éste le ha ayudado mucho en la Universidad para la narración. También enfatizaron en el interés de encontrar su propio estilo profundizando en la narrativa.

**3. De todas las formas de escritura ¿Cuál fue la que más enfatizó en el colegio?**

Todos coincidieron en que fue el cuento.

**4. ¿Cuándo empezó a escribir en imagen se le dificultó escribir la narración de manera concreta?**

En general respondieron “No mucho”, es decir, fue fácil porque el docente explicaba muy concretamente en las clases cómo se hacía. Enfatizaron que no fue fácil en la primera sesión, pues se necesitó de varias para pensar en imágenes y escribir concretamente la narración. Otros señalaron que tienen mucha imaginación, el recurso que utilizaron fue describir la imagen tal cual es con sus detalles, siguiendo los pasos que el docente decía. Otra persona mencionaba que se le dificultaba contar la historia, después de tener ya la idea en la cabeza, narrar se le hacía más sencillo, “yo cerraba los ojos y me imaginaba y luego escribía, así lo hacía sucesivamente”.

**5. ¿Con respecto a esa escritura con imágenes concretas en un principio hubo facilidad o dificultad en escribir concretamente la imagen?**

Pues sí hubo un poco de dificultad porque es muy diferente escribir un guión de cine que una narración, una crónica. Porque la imagen es la que te cuenta, en cambio la crónica es el testimonio de una persona.

Al principio se me dificultó porque todo lo quería contar como una novela y no se mostraba lo que quería contar la imagen. Con el proceso que se hizo en clase uno aprende a contar de otra forma.

Para nada, obviamente, es bueno tener la imagen para poder escribir, porque cuando uno dibuja, tiene algo más esquematizado, el dibujo es el intermedio entre la imaginación y la escritura.

**6. ¿Normalmente usted piensa en imágenes cuando escribe?**

No, ahora sí lo pienso. Primero pensar en qué, después de ver las imágenes en mi cabeza luego pensar cómo plasmar en el papel la narración. Algunos dicen sí, cuando yo escribo no lo hago pensando en el siguiente párrafo ni cómo quedó el escrito, me

imagino todos los detalles que tiene la imagen y lo relevantes que son para la narración.

**7. ¿Por qué cree usted que se le facilita pensar en imágenes? ¿Qué puede estar pasando ahí?**

Un estudiante menciona que le gusta ver películas, mucho cine y todo lo que escribe lo visualiza, él se lo imagina, lo crea en la cabeza y crea su propio mundo, dice: veo la imagen y los detalles, si menciona la pulsera, es porque tiene que ver ahí.

**8. ¿Usted diría sí o no, el ver muchas películas le ayudó a pensar en imágenes?**

Solo un estudiante contestó: sí ayuda ver muchas películas y series.

**9. ¿Cuando empezamos a estudiar el guión, el hecho de dibujar primero y luego escribir esas imágenes le facilitó escribir de manera concreta?**

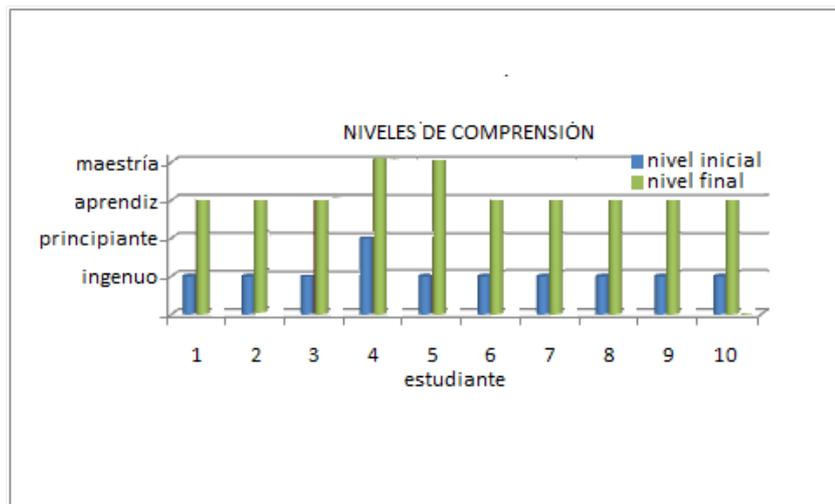
Pues, hubo un pro y un contra. El pro ya se tenía la imagen y era muy fácil escribir, estaba ahí. El contra es que él escribiendo ya se imaginaba más cosas porque su cabeza iba volando, después de escribir, cambiar la imagen o escribir de acuerdo a la imagen era como redibujar. A otras personas le facilitó este proceso al obligarse a hacerlo en imagen y lo hacía más fácil, después de haber hecho ese proceso de pensar en la imagen.

**10. ¿Cuál fue su proceso de la imagen a la escritura?**

En la mayoría de los estudiantes, el proceso fue la repetición de coger la imagen y escribir concretamente la historia; en clase se leían narraciones y se hacían las correcciones en el momento (retroalimentación): lecturas de guiones elaborados, dibujar secuencias y narrar concretamente; hacer esquemas o un boceto y escribir teniendo en cuenta el planteamiento, detonante y primer giro y por último realizar un guión de cortometraje y pasar por el mismo proceso. En algunos parecía frustrante, pero ayudaba para saber si la narración tenía sentido o no.

En consecuencia la función del docente fue diseñar y poner en práctica una unidad de Enseñanza para la Comprensión, que promoviera en los estudiantes el desarrollo de comprensiones sobre la escritura de guiones. El rol del docente estaba encaminado a desarrollar estructuras más sensibles a las innumerables interpretaciones que el arte permite. El ejercicio de escritura de un guión, favoreció el aprendizaje y la comprensión.

Si bien es cierto, observar los niveles de comprensión de los estudiantes durante estas sesiones facilitó entrever cómo a través de las diferentes dimensiones (conocimiento, método, propósito y comunicación) el estudiante pasó de un nivel de comprensión ingenua a un nivel de maestría y en algunos casos estudiantes que enfrentaron el reto de hacer un guión de cortometraje y ganar un concurso dentro de la Universidad de La Sabana. El siguiente cuadro muestra los niveles de comprensión inicial y final alcanzados por los estudiantes.



**Figura 2.** Niveles de comprensión.

## 6. CONCLUSIONES

- La investigación evidencia avances en los procesos de comprensión de los estudiantes, mediante la mediación de una unidad didáctica diseñada en el marco de la Enseñanza para la Comprensión que facilitó la comprensión de la escritura del guión cinematográfico. A pesar de la prevalencia inicial en los estudiantes, de las formas de pensamiento discursivo, el dibujo les permitió concretar la narrativa.
- En la construcción de la narrativa se evidencia que existe una transformación de las creencias (paradigmático) a la composición de relaciones causales (sintagmático), hecho que permite observar una serie de combinaciones y transformaciones de un conjunto de elementos básicos y proposiciones acerca de eventos como lo plantea Branigan (1992, p. 9). Los estudiantes evidenciaron este proceso desde la construcción de la imagen hasta la generación de eventos causales y la conexión entre ellos.
- Utilizar la estrategia de la Unidad didáctica de la Enseñanza para la Comprensión, se convirtió en un vehículo para seguir el proceso de enseñanza de la comprensión que llevó a la construcción de la narración del guión cinematográfico.
- Se evidenció este planteamiento: “El pensamiento es básicamente invisible. En algunas ocasiones y para mayor seguridad las personas explican los pensamientos que subyacen a una conclusión específica, pero por lo general, esto no es lo que sucede.

En la mayoría de los casos el pensamiento permanece bajo el capó, dentro del maravilloso motor de nuestra mente y el cerebro” (Perkins & Tishman, 2001). Este aspecto pudo observarse en los estudiantes, ya que la dificultad que se presentó en un comienzo, de hacer visible una serie de imágenes que tenían en su cabeza para luego plasmarla gráficamente de manera concreta, se superó gracias a la estrategia de trabajo utilizada para la escritura del guión. Como los estudiantes lo afirman, hacerlo visible por medio del dibujo y de la palabra, permitió concretar mejor la narrativa del guión cinematográfico.

- La estrategia de la Unidad didáctica de la Enseñanza para la Comprensión permitió como menciona Chandler (1998) estudiar la estructura y las relaciones existentes entre las partes de un texto. A partir de esta propuesta se conduce al estudiante de Comunicación social de la Universidad de La Sabana, a lograr una estructura de la narrativa a través de secuencias de eventos en el texto narrativo. Con el trabajo de escritura a partir de la imagen se favoreció la relación de sintagmas secuenciales o causales a medida que va transcurriendo la trama.
- Se logró evidenciar una conexión entre la imagen, la teoría y la escritura, en el proceso de comprensión de la escritura del guión cinematográfico. Esto corrobora lo planteado por Perkins y Wilson (1999 p. 1) en el sentido de que “uno de los retos del manejo del conocimiento podría describirse como la “brecha de acceso”. Es imposible dominar la enorme utilidad práctica del conocimiento a menos que se tenga acceso al tipo de conocimiento necesario. Sin embargo, es frecuente que el conocimiento se encuentre en otro departamento, en otra base de datos o en la gran experiencia acumulada por alguna persona de la institución”. Frente a esta afirmación, la puesta en práctica de una unidad didáctica de la Enseñanza para la

Comprensión fue muy positiva, dado que facilita ese nexo entre la práctica y la teoría para la consolidación del conocimiento al escribir un guión que cumplió con la estructura de la narrativa del guión cinematográfico. .

- Del análisis de la relación que hicieron los estudiantes entre la imagen y la narrativa se concluye que la primera (referida a las preguntas) nos muestra la variedad de formas de pensar con respecto a cada una de las situaciones planteadas. La segunda nos define cada una de las rutas de pensamiento seguidas por los estudiantes para aprender a escribir guiones.
- Se resaltan tres rutas de aprendizaje: la primera consistió en la elaboración del dibujo, el análisis del dibujo, la escritura inicial, la confrontación del texto escrito con el profesor, la comunicación verbal a los compañeros y la retroalimentación de sus pares para ajustes al texto. Un aspecto que constituyó un conflicto cognitivo en esta ruta fue el paso de la representación gráfica a la composición. Una segunda ruta identificada consistió en dibujar una historieta con unas viñetas que servían como marcadores, describir un *story line* a partir del dibujo, observar cortometrajes identificando personajes y las conexiones causales entre eventos, hacer historias cortas y lectura de guiones. En esta ruta se identificó una frustración cuando la historia no era significativa. La tercera ruta que se pudo evidenciar, muestra las siguientes acciones: elaboración de la imagen, dibujar en secuencia, repetición de la imagen, pensar antes de escribir, elaborar un esquema o boceto, plasmar la imagen en el texto, leer lo que escribían y narraban, retroalimentarse del profesor para correcciones. El conflicto cognitivo en esta trayectoria se deduce en la confusión que se presentó en ellos, al tender a escribir como una novela o como una crónica teniendo claro que era otra forma de escritura, mostrando las imágenes en forma escrita – guión cinematográfico.

- La influencia de la actuación del docente en el desarrollo de comprensiones en los estudiantes se hizo evidente, ya que se logró el propósito gracias al acierto en la definición de la estrategia didáctica seleccionada, lo cual ayudó a orientar el proceso de aprendizaje y desarrollo de comprensiones.
- Se evidenció este planteamiento: “El pensamiento es básicamente invisible. En algunas ocasiones y para mayor seguridad las personas explican los pensamientos que subyacen a una conclusión específica, pero por lo general, esto no es lo que sucede. En la mayoría de los casos el pensamiento permanece bajo el capó, dentro del maravilloso motor de nuestra mente y el cerebro” (Perkins & Tishman, 2001).
- Este aspecto pudo observarse en los estudiantes, ya que la dificultad que se presentó en un comienzo, de hacer visible una serie de imágenes que tenían en su cabeza para luego plasmarla gráficamente de manera concreta, se superó gracias a la estrategia de trabajo utilizada para la escritura del guión.
- Como los estudiantes lo afirman, hacerlo visible por medio del dibujo y de la palabra, permitió concretar mejor la narrativa del guión cinematográfico.

## **PROYECCIONES**

- La propuesta de rutinas de pensamiento planteada en esta investigación podría guiar en el futuro proyectos direccionados hacia la comprensión en los procesos de escritura de guiones.
- La generación de nuevas unidades didácticas proyectadas al manejo de la imagen y la narrativa podrían abrir nuevos contextos de investigación en el análisis del discurso.

## 7. BIBLIOGRAFÍA

Altablero No 29. Pensamiento Tecnológico un opción de vida, Abril – Mayo 2004. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Altman, R. (1999). Los géneros cinematográficos. Film/Genre; British Film Institute, Londres. España; Paidós Comunicación 2000.

Branigan, E. (1992). Narrative Comprehension and Film. Routledge, New York.

BRUNER J. (1984). “Acción, pensamiento y lenguaje” Compilación de J. Linaza, Editorial Alianza, Madrid.

BRUNER J. (1988). “Desarrollo cognitivo y educación” selección de textos por Jesús Palacios, Editorial Morata, Madrid.

CAMPS, Anna (Compiladora). (2003). Secuencias didácticas para aprender a escribir. Barcelona, Graó,

Carroll, N. (2001). On the Narrative connection. En: *New Perspectives on Narrative Perspectives*. Editores: Willie van Peer y Seymour Benjamin Chatman, State University New York.

Colaboradores B. T. (2006). “La enseñanza para la comprensión Guía del docente, Editorial Paidos, Buenos Aires, Barcelona- México

DOLZ, J. y ERARD, S (2000). Las actividades metaverbales en la enseñanza de los géneros escritos y orales. En: Milian, Marta y Camps, Anna. El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura. Rosario – Santa Fe, Homo Sapiens Ediciones,

- Field S. (1995). El Manual del Guionista. Título original "Screenwriter's Workbook," Plot Ed.
- Chandler, D (1998). Semiótica para Principiantes ('Semiotics for Beginners' translated by Vanessa Hogan Vega and Iván Rodrigo Mendizábal). Quito: Ediciones Abya-Yala/Escuela de Comunicación Social de la Universidad Politécnica Salesiana.Tamo.
- Gardner H. y Perkins D. (2004). "La Marca del Cero" Traducción en Español León P. <http://www.scribd.com/doc/3896738/La-Marca-del-Cero-Gardner-y-Perkins>.
- Goyes Narváez (2003). Artículo. Horizontes de la Comunicación Visual Contemporánea, Revista la Tadeo No 68 primer semestre, Bogotá – Colombia.
- Heath, S. (1975). "Film and System: Terms of Analysis." *Screen* 16.1 (1975): j-77; 16.2 (1975): 91-113.
- Heath, S. (1976). "Narrative Space." 1976. In *Questions of Cinema*. Bloomington: Indiana University Press, 1981. 19-75.
- Labov, W. (1972) Sociolinguistic Patterns. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Litwin, Edith. (1997). Las configuraciones didácticas: Una nueva agenda para la enseñanza superior. Buenos Aires, Paidós.
- Martinez, S (2010). Sección II Capítulo VII "Entre Utopías y realidades. Nuevos estilos comunicativos en Educación" Ediciones LAE Universidad Nacional de San Luis.
- Milian, M. y Camps, A. (2000). El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura. Ed. Homo Sapiens, Santafé, Argentina.

Not. L. (1994). "Las Pedagogías del conocimiento" Fondo de Cultura Económica, México, Argentina, Colombia, Chile, España, Estados Unidos.

Perkins D. y Wilson, D. (1999). Bridging the Gap between Idea and Action. Traducido al español por Patricia León.

Pogre, P. (2002). "Enseñanza para la comprensión, un marco para la innovación en la intervención didáctica". En: la Escuela del futuro II, como planifican las escuelas que innovan. Aguerrondo Inés y colaboradoras. Buenos Aires: Papers.

Ritchhart R. (2002). Intellectual character: What it is, why it matters, and how to get it. San Francisco: Jossey-Bass.

Wiske, S. (1999). La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica, Paidós, Barcelona.

Sanabria, R.L.B.S. y Macías, D. (2005). Formación de competencias docentes: Diseñar y aprender con ambientes computacionales. Arfo Editores e Impresiones, Bogotá.

Tishman, S. (2002). Artful reasoning. In Grotzer, T., Howick, L., Tishman, S. & Wise, D., Art works for schools: A curriculum for teaching thinking in and through the arts. Lincoln, MA: DeCordova Museum and Sculpture Park.

[www.educoas.org/Portal/xbak2/temporario1/latitud/artful.doc](http://www.educoas.org/Portal/xbak2/temporario1/latitud/artful.doc).

Tishman, S; Perkins, D. (1994). *The language of thinking*. Recuperado de: [www.educoas.org/Portal/xbak2/temporario1/latitud/4ellen.doc](http://www.educoas.org/Portal/xbak2/temporario1/latitud/4ellen.doc).

Todorov, T. (1969). "Structural Analysis of Narrative." *Novel* 3: 70-76.

Van Dijk T. A. (1978). “La Ciencia del Texto” Un enfoque interdisciplinario, Ediciones Paidós, México, Barcelona, Buenos Aires.

Vargas G. (2006). Tratado de Epistemología, Editorial San Pablo, Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá Colombia.

Vygotski, L.S. (1979). El desarrollo de los procesos básicos superiores, Barcelona, Grijalbo,

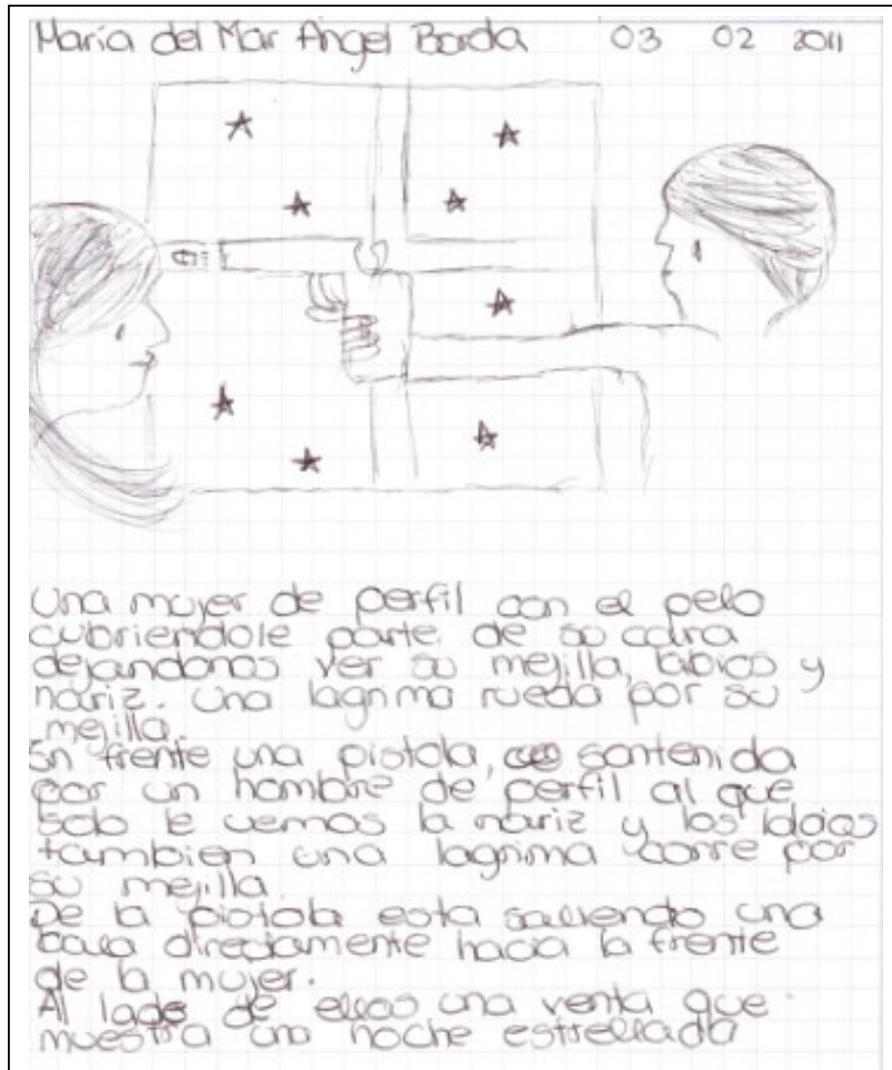
# ANEXOS

## **Anexo 1. Preguntas abiertas semiestructurada**

Utilizadas en la primera sesión después de elaborar el dibujo y contar lo que veían los estudiantes.

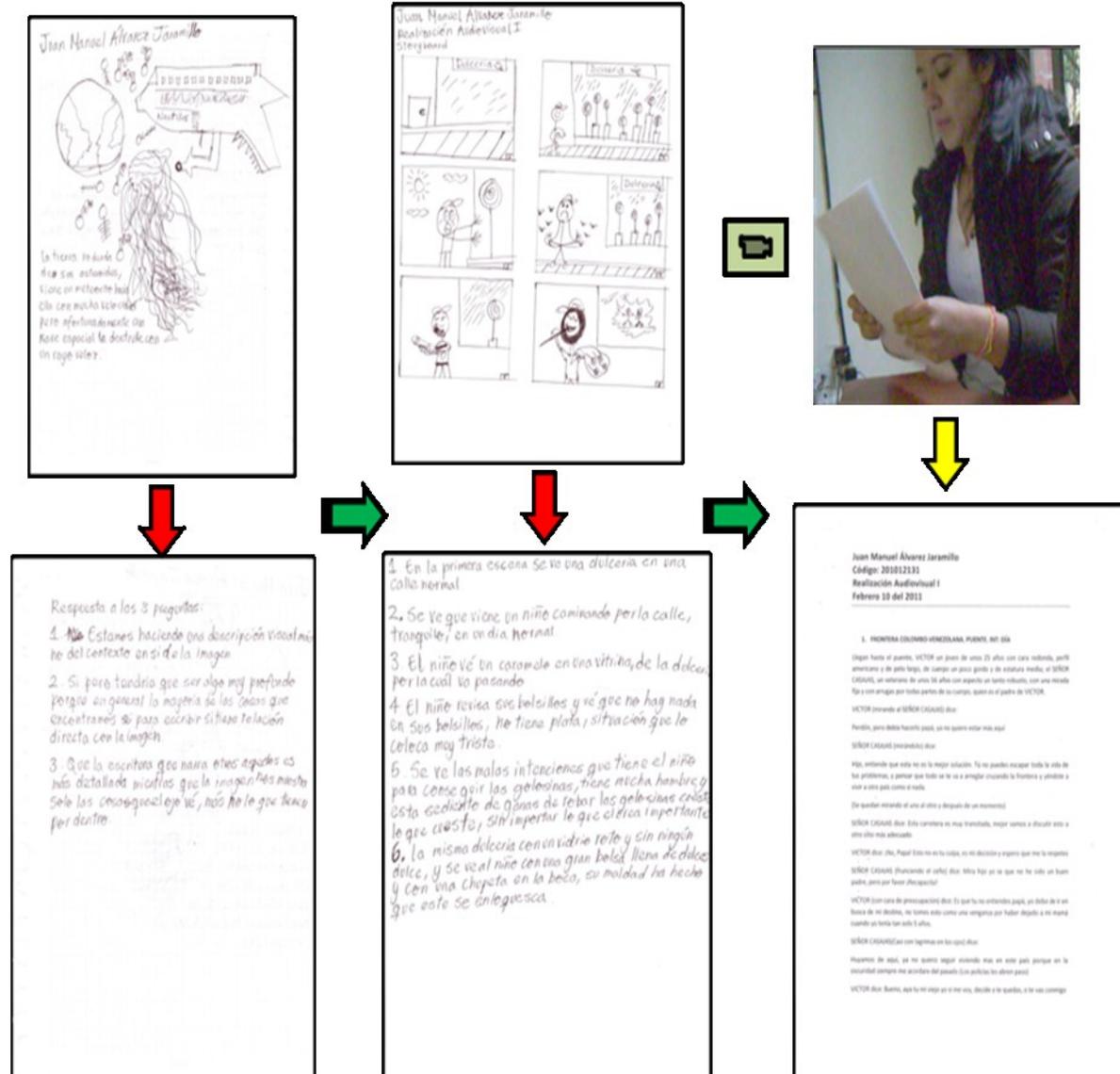
- ¿Qué nos ocurre cuando escribimos únicamente lo que vemos en la imagen? ¿Podríamos encontrar algo que para escribir no tuviera relación concreta, general, real y directa con una imagen?
- ¿Qué diferencia encuentra entre la escritura que solo narra lo que ve y la que narra aspectos de la imagen?

## Anexo 2. Dibujo con la narración de la primera sesión



### Anexo 3. Proceso seguido por el estudiante.

## PROCESO SEGUIDO POR UN ESTUDIANTE



#### **Anexo 4. Preguntas abiertas semiestructuradas**

Correspondientes al video, de los estudiantes después de finalizar el guión cinematográfico.

1. ¿Qué tipos de escritos ha realizado hasta el momento?
2. ¿Qué forma de escritura aprendió usted antes de llegar a la Universidad de la Sabana?
3. De todas las formas de escritura ¿Cuál fue la que más enfatizó en el colegio?
4. ¿Cuándo empezó a escribir en imagen se le dificultó escribir la narración de manera concreta?
5. ¿Con respecto a esa escritura con imágenes concretas en un principio hubo facilidad o dificultad en escribir concretamente la imagen?
6. ¿Normalmente usted piensa en imágenes cuando escribe?
7. ¿Por qué cree usted que se le facilita pensar en imágenes? ¿Qué puede estar pasando ahí?
8. ¿Usted diría si o no el ver muchas películas le ayudo a pensar en imágenes?
9. ¿Cuándo empezamos a estudiar el guión, el hecho de dibujar primero y luego escribir esas imágenes le facilitó escribir de manera concreta?
10. ¿Cuál fue su proceso de la imagen a la escritura?

**Anexo 5. Imágenes de la estudiante ganadora del premio al mejor guión cinematográfico**



## Anexo 6. Guión cinematográfico

<p><b>1. FRONTERA COLOMBO-VENEZOLANA. PUENTE. INT: DÍA</b></p> <p>Llegan hasta el puente, VICTOR un joven de unos 25 años con cara redonda, perfil americano y de pelo largo, de cuerpo un poco gordo y de estatura media; el SEÑOR CASAJAS, un veterano de unos 56 años con aspecto un tanto robusto, con una mirada fija y con arrugas por todas partes de su cuerpo, quien es el padre de VICTOR.</p> <p>VICTOR (mirando al SEÑOR CASAJAS) dice:</p> <p>Perdón, pero debía hacerlo papá, ya no quiero estar más aquí</p> <p>SEÑOR CASAJAS (mirándolo) dice:</p> <p>Hijo, entiendo que esta no es la mejor solución. Tú no puedes escapar toda la vida de tus problemas, y pensar que todo se te va a arreglar cruzando la frontera y yéndote a vivir a otro país como si nada.</p> <p>(Se quedan mirando el uno al otro y después de un momento)</p> <p>SEÑOR CASAJAS dice: Esta carretera es muy transitada, mejor vamos a discutir esto a otro sitio más adecuado</p> <p>VICTOR dice: ¡No, Papa! Esto no es tu culpa, es mi decisión y espero que me la respetes</p> <p>SEÑOR CASAJAS (frunciendo el ceño) dice: Mira hijo yo se que no he sido un buen padre, pero por favor ¡Recapacita!</p> <p>VICTOR (con cara de preocupación) dice: Es que tu no entiendes papá, yo debo de ir en busca de mi destino, no tomes esto como una venganza por haber dejado a mi mamá cuando yo tenía tan solo 5 años.</p> <p>SEÑOR CASAJAS(Casi con lagrimas en los ojos) dice:</p> <p>Huyamos de aquí, ya no quiero seguir viviendo mas en este país porque en la oscuridad siempre me acordare del pasado (Los policias les abren paso)</p> <p>VICTOR dice: Bueno, aya tu mi viejo yo si me voy, decide o te quedas, o te vas conmigo</p>	<p>SEÑOR CASAJAS EN SU SUBCONSIENTE piensa:(Bueno que le vaya bien, que mi Dios lo ampare y que se cuide bien)</p> <p>SEÑOR CASAJAS /con un pie en la acera) dice: ¡No! Debo luchar contra mi pasado y no rendirme tan fácil, además nunca es tarde para cambiar</p> <p>VICTOR (con la mitad de su cuerpo del otro lado del puente ) dice gritando: ¡Bueno! Papa, si esa es tu elección yo te la respeto, espero que nos veamos pronto</p> <p>SEÑOR CASAJAS: Ok, nos Veremos muy pronto para tomar un café y reflexionar de la vida, cuando vuelvas me cuentas como te fue, por lo pronto, hasta luego.</p> <p><b>Juan Manuel Álvarez Jaramillo</b> <b>Código: 201012131</b> <b>Realización Audiovisual I</b> <b>Febrero 10 del 2011</b></p>
---	--